

Gotthard Breit, Georg Weißeno

Planung des Politikunterrichts

Eine Einführung

Gotthard Breit, Georg Weißeno

Planung des Politikunterrichts

Eine Einführung



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

© by WOCHENSCHAU Verlag,
Schwalbach/Ts., 3. Aufl. 2010

www.wochenschau-verlag.de

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

Umschlag: Ohl Design

Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag

Titelbild: Wochenschau Verlag

Gedruckt auf chlorfreiem Papier
ISBN 978-3-87920-270-6

Inhalt

Vorwort	7
Einleitung	9
I. Fünf politikdidaktische Module der Unterrichtsplanung	13
1. Modul 1: Analyse des Gegenstandsbereichs	13
1.1 Erschließung des Gegenstandsbereichs	14
1.2 Suchinstrumentarium für den Gegenstandsbereich	18
1.3 Strukturierung des Inhalts	20
1.4 Urteilkriterien	25
1.5 Der Gegenstandsbereich im Implikationszusammenhang	27
2. Modul 2: Politikdidaktische Perspektiven	29
2.1 Begriffsklärung	29
2.2 Auswahl einer politikdidaktischen Perspektive	31
2.3 Formulierung des Themas	32
2.4 Grundintentionen im Politikunterricht	32
2.5 Die politikdidaktischen Perspektiven im Implikationszusammenhang	36
3. Modul 3: Bedingungsanalyse	38
3.1 Kenntnisse und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler	38
3.2 Lernpsychologische Momente in der Bedingungsanalyse	41
3.3 Das Alltagswissen der Schülerinnen und Schüler	43
3.4 Der Lehrende als Teil der Bedingungsanalyse	44
3.5 Der Lehrende als Beamter	47
3.6. Die Bedingungsanalyse im Implikationszusammenhang	48
4. Modul 4: Ziele	50
4.1 Allgemeine Zielsetzungen im Politikunterricht	50
4.2 Bürgerrollen und -leitbilder als Ziele des Politikunterrichts	51
4.3 Politikdidaktische Unterrichtsprinzipien	58
4.4 Zielüberlegungen und Zielformulierung	59
4.5 Richtlinien und Lehrpläne	63
4.6 Die Ziele im Implikationszusammenhang	68
5. Modul 5: Methoden und Medien	68
5.1 Erwartungen an Methoden und Medien	68
5.2 Methoden und Medien im Implikationszusammenhang	70

5.3 Methoden und Arbeitstechniken	72
5.4 Fallanalyse	77
5.5 Lernwege	79
5.6 Lernebenen im Politikunterricht	82
5.7 Unterrichtsmedien	84

II. Planungen am Beispiel „Rentenreform“

6. Überlegungen zum Gegenstandsbereich	91
6.1 Eindenken in den Gegenstandsbereich	91
6.2 Eindenken in die aktuellen politischen Vorgänge	94
7. Die Entwicklung von politikdidaktischen Perspektiven	97
7.1 Grundintention Politisches Lernen	97
7.2 Grundintention Soziales Lernen	102
7.3 Grundintention Lebenshilfe	103
7.4 Auswahl und Begründung einer politikdidaktischen Perspektive	103
8. Klärung der Unterrichtsbedingungen	106
8.1 Beschreibung der (fiktiven) Klasse 10	106
8.2 Beziehung der Klasse zum Thema	107
8.3 Unterschiedliche Interessen von Lehrenden und Lernenden	109
9. Ziele der Unterrichtseinheit	111
9.1 Urteilsaufgabe	111
9.2 Erwerb von Kompetenzen	112
9.3 Orientierung an Unterrichtsprinzipien	114
10. Entscheidungen über die Darbietung der Inhalte	115
10.1 Methoden	115
10.2 Arbeitstechniken und Lernebenen	116
10.3 Medien und Unterrichtsprinzipien	117
11. Zum Verhältnis von Planung und Plan	119

III. Plan einer Unterrichtseinheit zur Riester-Rente

12. Der additive, der integrierte und der synoptische Plan	122
13. Plan einer Unterrichtseinheit	126
14. Materialien für die Unterrichtseinheit	135

Abschließende Gedanken zur Unterrichtsplanung im Schulalltag

Literaturverzeichnis	147
----------------------------	-----

Register	151
----------------	-----

Vorwort

Das Buch will in das fachspezifische Planungsdenken bei der Vorbereitung von Politikunterricht einführen. Es zeigt Möglichkeiten auf, den Implikationszusammenhang von politikdidaktischen Perspektiven, Zielen, Methoden, Bedingungen, Medien und Inhalten zu durchleuchten, zu strukturieren und in einem konkreten Plan abzuarbeiten. Da Planung niemals linear und subjektunabhängig erfolgt, sondern ein Prozess ist, in dem immer mehr Deutungsschichten mit den vorhandenen Kompetenzen aufgebaut werden, ist es nicht möglich eine „kopierfähige“ Anleitung zu schreiben. Wir geben keine „Rezepte“, sondern Anregungen für die eigene Praxis. Die aufgezeigten Planungsüberlegungen und -entscheidungen sollen bei der Entwicklung eigener Unterrichts- oder Stundenentwürfe nützlich sein. Der Aufbau des Buches orientiert sich bewusst an der Ausbildungspraxis in Universitäten und Studienseminaren. Auf der Basis der fachdidaktischen Literatur zur Unterrichtsplanung, eigener veröffentlichter Unterrichtsmodelle und zahlreicher „guter“ und „schlechter“ Pläne von Berufsanfängern aus unterschiedlichen Institutionen haben wir uns in die „Problemzonen“ der Unterrichtsplanung eingearbeitet, um diese einführende Handreichung zu entwickeln.

Das Buch setzt Grundkenntnisse der Politikdidaktik voraus und knüpft an ihnen an. Der aktuelle Stand der Theoriebildung wird nicht referiert. Er ist selbstverständliche Grundlage, nicht mehr Gegenstand dieser Einführung. Wir wollen in das Zusammendenken der Implikationen bei der Planung von Politikunterricht einführen und dies an einem konkreten Beispiel verdeutlichen. Dabei folgen wir Überlegungen, die von der normativ-empirischen Politikdidaktik erarbeitet worden sind. Die Einführung bereichert nicht die politikdidaktische Theoriebildung, erteilt keine Meisterlektionen und stellt keinen Meisterplan vor, sondern will durch die Reflexion der Unterrichtsvorbereitung die Planungskompetenz der Politiklehrerinnen und -lehrer dauerhaft verbessern helfen.

Dieses Buch wendet sich zunächst an all jene, die freiwillig oder gezwungen einen schriftlichen Plan für eine Unterrichtseinheit oder -stunde im Politikunterricht vorlegen müssen. Der Berufsanfängerin und dem Berufsanfänger empfehlen wir die Lektüre des ganzen Buches; der erfahrene Lehrer wird sich jene Kapitel herausuchen, die er im Prozess der Professionalisierung noch nicht hinreichend wahrgenommen hat und daher vertiefen möchte. Der Fachleiter schließlich, der einen schriftlichen Plan zu beurteilen hat, kann mit Hilfe dieses Buches seine Anforderungen und Kriterien überprüfen.

Die drei Teile können in Einzelektüre oder Kleingruppenarbeit durchgearbeitet werden. Eine Gesprächspartnerin oder ein Gesprächspartner ist in der Vorbereitungstätigkeit bei der geistigen Aneignung und kritischen Auseinandersetzung mit dem Text immer

hilfreich. Hinweise und Übersichten sollen das Lernen erleichtern. Kerstin Pohl und Ursula Buch haben das Buch vor der Drucklegung durchgesehen und zahlreiche Hinweise gegeben. Ihnen gilt unser Dank. Möge das Buch die fachdidaktische Phantasie vieler Politiklehrerinnen und -lehrer anregen, ihre planerische Kreativität freilegen und so ihren Schülerinnen und Schülern zu einem guten Politikunterricht verhelfen.

Magdeburg/Karlsruhe, November 2001

Gotthard Breit/Georg Weißeno

Einleitung

Von der politikdidaktischen Theorie zu einem schriftlichen Plan für eine Unterrichtseinheit ist es weit. Insbesondere Berufsanfängerinnen und -anfänger verirren sich auf dem Weg dahin oder finden erst gar nicht den Einstieg. Wir wollen zeigen, wie man sich bei der Planung verschiedene Wege zu einer Einheit bzw. einer Stunde erschließen und sich dann begründet für einen entscheiden kann. Niemand kann der Politiklehrerin bzw. dem Politiklehrer die Planungsentscheidungen und deren Ausgestaltung abnehmen. Kein neuer (Pseudo-)Leitfaden mit Vorlagen aus dem grauen Markt der „Meisterlehren“, aber auch keine vier oder fünf vorgefertigten Lernwege können sie/ihn von eigenständigen Denkleistungen befreien. Und das ist auch gut so. Wer sich als Politiklehrerin oder -lehrer von Vordenkern abhängig macht, wird seine Schülerinnen und Schüler nicht zum selbstständigen politischen „Sehen, Beurteilen, Handeln“ befähigen können.

Viele Lehrerinnen und Lehrer erinnern sich ungern an ihre Praktika während ihrer Studienzeit und an ihr Referendariat. Als besonders belastend sahen sie die Aufgabe an, eine Unterrichtsstunde oder eine Unterrichtseinheit schriftlich zu planen. Dabei gibt die schriftliche Darstellung „nur“ das Ergebnis des Planungsprozesses wieder, nicht aber die mehrfachen gedanklichen Durchgänge, die den Planungsprozess ausmachen. Zwei Fachleiter für Politik beschreiben die Schwierigkeiten und den Nutzen der Unterrichtsplanung aus der Sicht von Ausbildern folgendermaßen:

Fachleiter C:

Ich kann aber nie eine Einzelstunde planen, ich kann sie nie konzipieren, ohne dass ich auch die Reihe im Kopf habe, das ist ja immer sehr interdependent. Ich würde auch nicht so bei der Unterrichtsstunde anfangen. Die didaktischen Kriterien sind ja doch, sage ich einmal, in jedem Kopf eines jeden Lehrers, auch wenn sie chaotisch sind. Ich denke, dass ich dort ansetze, wo der Kopf des Referendars gerade steht, das kann bei Zielsetzungen sein, dass der Referendar sagt, ich möchte gern dieses oder jenes erreichen, zielmäßig. Es kann aber auch bei einer Methode sein, dass der Referendar sagt, also mir schwebt vor, dass die Schüler rauskommen aus ihrer passiven Haltung, das schwebt mir einfach diffus vor. Ich frage dann weiter, was könnte man machen, um zu sinnvollen methodischen Entscheidungen zu kommen und wie müssten die wiederum umgesetzt werden. Ich halte es für wichtig, dass dann auch grundsätzliche theoretische Überlegungen über Unterricht an bestimmten Stellen greifen, das kann wiederum das Methodische sein, das kann das Mediale sein, da kann das Didaktische im engeren Sinne gemeint sein.

Fachleiter D:

Ich zeige ihnen den Unterricht eines Routiniers, d.h. also ich zeige ihnen den Unterricht aufgrund einer minimalen schriftlichen Unterrichtsvorbereitung, ich zeige ihnen auch meine Alltagsunterrichtsvorbereitung, ich erläutere ihnen auch meine Durchführung und ihnen wird dabei schon klar werden, dass das der Unterricht eines Routiniers ist, aber ich bemerke, dass das nichts Abschreckendes hat. Wenn ich ihnen klar machen kann, wie sie durch übergenaue Vorbereitung, schriftliche und mündliche Vorbereitung, die der Routinier gar nicht mehr so macht, durch übergenaue Vorbereitung einmal zu ähnlichen Erfolgen kommen können und dass sie dann auf die ganzen Vorbereitungsüberlegungen, Bedingungsanalyse, Sachanalyse, didaktische Analyse, Teilentscheidungen über Medien und Methoden und Einstiege und über Impulsformulierungen, dass sie dann auf solche Kleinarbeit eines Tages souverän verzichten können und ihnen das in den Kopf kommt, wenn sie in der Situation sind. Dann werden sie mir das auch so abnehmen. Ich versuche ihnen auch immer klar zu machen, dass eine sehr ausführliche Vorbereitung notwendig ist, um sich davon eines Tages souverän, unabhängig zu machen.

Die Fachleiter weisen darauf hin, dass das Planungsdenken und -handeln zunächst „chaotisch“ verläuft, dass an unterschiedlichen Planungselementen angesetzt wird, dass der Lehrer oder die Lehrerin aber „durch übergenaue Vorbereitung zu Erfolgen kommen kann“ und dass „eine sehr ausführliche Vorbereitung notwendig ist, um sich eines Tages unabhängig zu machen“. In der Politikdidaktik wird dies als *zirkuläres Denken* bei der Unterrichtsplanung bezeichnet (Gagel 1983, 241 f.; Ackermann u.a. 1994, 45 ff.). Die Entscheidungen über politikdidaktische Perspektive, Ziele, Inhalte, Methoden und Medien im Zusammenhang mit den gegebenen Unterrichtsbedingungen können von überall her begonnen werden. Im Alltag gehen Lehrerinnen und Lehrer zumeist von geeigneten Medien aus, die ihnen zur Verfügung stehen. Hat man bei der Planung eine Entscheidung zu Ende gedacht, so muss man die bereits getroffenen Entscheidungen daraufhin prüfen, ob sie zusammen mit der neuen ein in sich stimmiges Gesamtgefüge bilden. Die Entscheidungen müssen solange immer wieder aufs Neue durchdacht werden, bis jede Planungsentscheidung zu allen übrigen Entscheidungen (Inhalte, Politikdidaktische Perspektive, Ziele, Methoden und Medien unter den gegebenen Unterrichtsbedingungen) passt. Ein Lehrender kann die Unterrichtsplanung erst dann beenden, wenn die Planung eine Einheit bildet.

Die gründliche und mühsame Ausarbeitung eines schriftlichen *Plans* in der Ausbildung ist notwendig, denn nur beim Schreiben lernt die angehende Lehrerin bzw. der angehende Lehrer die Schwierigkeiten einer *Planung* zu reflektieren. Wer hier Kompetenzen erwirbt, der kann im Schulalltag ohne großen Zeitaufwand Politikunterricht unter Einbeziehung aktueller Vorgänge so planen, dass die Schülerinnen und Schüler zum selbstständigen sozialen und politischen Denken und Handeln angeregt werden.

Im Unterricht selbst sieht sich die Lehrerin oder der Lehrer in die Lage versetzt, auf unerwartete Beiträge der Schülerinnen und Schüler angemessen zu reagieren. Diese Geistesgegenwart und *Situationssensibilität* erwirbt man nur durch die gründliche Vorbereitung aller Planungselemente. Die Wahrnehmung von Schülerbeiträgen gelingt Lehrerinnen und Lehrern dann, wenn sie in der Vorbereitung alle Elemente des Unterrichts in ihren verschiedenen Dimensionen durchdacht und sich jeweils reflektiert für eine Lösung entschieden haben. Dank dieser Vorarbeit kann man im Unterricht erkennen, in welche Richtung, d.h. auf welche Gegenstände und Zielsetzungen hin eine so nicht vorhergesehene Schülerfrage den Unterricht lenkt. Die Lehrerin oder der Lehrer muss nun blitzschnell darüber entscheiden, ob die Klasse diesen – neuen, nicht geplanten – Weg einschlagen soll oder nicht. Kompetenz und Sorgfalt bei der Unterrichtsplanung befähigen eine Lehrerin oder einen Lehrer dazu, auf Schülerbeiträge eingehen zu können und das Unterrichtsgeschehen auch bei überraschenden Wendungen in der Hand zu behalten bzw. aktiv mitzugestalten; sie/er muss den Unterricht nicht einfach „laufen“ lassen und dem Geschehen hilflos zusehen oder rigide „unpassende“ Schülerbeiträge unterdrücken.

Einschränkend sei bemerkt, dass die Aneignung von Planungswissen allein noch nicht handlungsfähig macht, dass aber ebenso allein das Handeln in der Praxis auch nicht klug macht. Im Unterricht ist *Interpretationskompetenz* verlangt, die Wissen und Handeln durch Reflexion zusammenbringt und zu einer Rationalitätssteigerung bei der Bewältigung von unerwarteten Problemen führt. Anders ausgedrückt: Wer sich kompetent und gründlich vorbereitet, muss nicht befürchten im Unterricht plötzlich am Ende zu sein, nicht mehr weiter zu wissen und vor dem Nichts zu stehen. Diese Furcht kann angehenden Lehrerinnen und Lehrern den Schlaf rauben. Das Buch will diese Angst bekämpfen helfen.

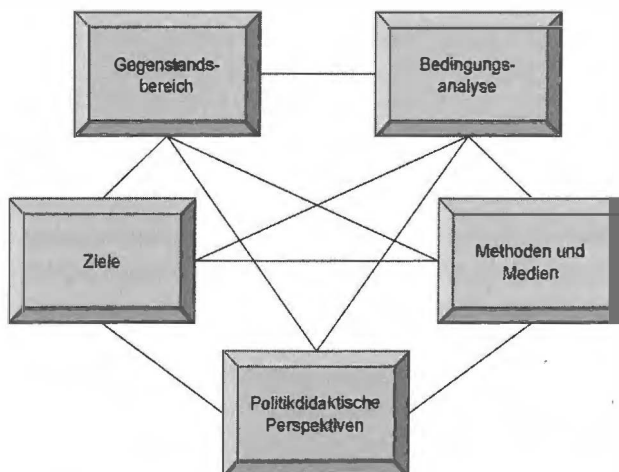
Gründliche Vorbereitung befähigt die angehende Lehrerin oder den angehenden Lehrer darüber hinaus, die Planung und die im Unterricht davon abweichenden Entscheidungen in einer Nachbesprechung offen zu legen und zu begründen. Sie/er kann so die Freiheit als Politiklehrerin bzw. -lehrer verteidigen und sich vor den Ansprüchen selbst ernannter Vorbilder (z.B. Fachleiter), vor der Aufweichung der Fachbegriffe, vor abbliddidaktischem und vor unpolitischem Politikunterricht (Weißeno 1999, 211) schützen.

In dem Buch diskutieren wir die Planungsüberlegungen und -entscheidungen zunächst allgemein mit Hilfe von *fünf Modulen* (Teil I), um sie dann an dem *Beispiel* „Rentenpolitik“ konkretaufzuzeigen (Teil II) und sie anschließend in einen schriftlichen *Plan*, so wie er von Berufsanfängern gefordert wird, umzuformen (Teil III). Dieses Vorgehen soll den Prozess „von der Planung zum Plan“ transparent machen; die Verdeutlichung bringt zwangsläufig Wiederholungen mit sich. Die Planungsüberlegungen und auch der abschließende Plan sind ausführlich dargestellt, um dem Charakter eines Arbeitsbuches zum Selbststudium gerecht zu werden. In der Praxis kann ein schriftlicher Plan kürzer ausfallen.

Zunächst wird die Leserin bzw. der Leser in jene Module der Unterrichtsplanung

eingeführt, die zum Aufbau dieser Kompetenzen beitragen und eine Voraussetzung für sicheres Handeln und Entscheiden bilden. Die fünf Module machen den Kern der Planungsüberlegungen aus. Dabei ist die Anordnung der Module unerheblich, da das Planungsdenken nicht gestuft erfolgt; keineswegs unwichtig aber ist die intensive Auseinandersetzung mit allen Modulen.

Fünf Module der Planung



Grundsätzlich sind in den Planungsüberlegungen alle Module abzuarbeiten und miteinander zu verschränken. In den schriftlichen Plan dagegen werden je nach Absprache im Seminar nur einige ausgewählte Module aufgenommen. Dieser Plan ist zwangsläufig gegliedert, da er die vorab getroffenen Entscheidungen gebündelt darstellt. Aber auch für die Gliederung eines Planes bzw. die Abfolge der Planungselemente gibt es keine Festlegung, die von der Sache her zwingend geboten wäre.

Absichtlich beschränken wir uns nicht darauf, die einzelnen Module vorzustellen. Wir haben uns zusätzlich vorgenommen, an einem *Beispiel* alle Planungsüberlegungen selbst anzustellen und zu einem schriftlichen *Plan* zu verdichten („Von der Planung zum Plan“). Insofern stellen wir uns selbst den Aufgaben, die wir den angehenden Politiklehrerinnen und -lehrern zumuten wollen. Bewusst haben wir auf kein bereits vorgefertigtes Planungsmodell zurückgegriffen, sondern uns – recht willkürlich – Ende August/Anfang September 2000 für ein damals aktuelles Thema entschieden. Unser Ziel ist es nicht, eine besonders pfiffige, extravagante oder ausgefallene Planung zustande zu bringen, sondern wir bemühen uns darum, eine „normale“ Planung durchzuführen. Die Versicherung, dass uns dies nicht leicht gefallen ist, vermag manche Leserin und manchen Leser mit diesem Buch versöhnen. Bei der Beurteilung des Plans (Teil III) bitten wir die Leserin und den Leser um Nachsicht. Vollkommenen Unterricht gibt es nicht.

I. Fünf politikdidaktische Module der Unterrichtsplanung

1. Modul 1: Analyse des Gegenstandsbereichs

Oftmals kennt die Lehrerin/der Lehrer nur den Gegenstandsbereich, aus dem sie/er den Gegenstand bzw. den Inhalt für den Unterricht auswählen muss. „Sozialpolitik“, „Arbeitslosigkeit“, „Parteien“, „Umweltpolitik“ – so oder ähnlich lauten die *Gegenstandsbereiche*, die der Lehrende im Studium kennen gelernt hat. Aus einem Gegenstandsbereich lassen sich in der Regel eine ganze Anzahl von *Inhalten* auswählen. Lautet der Gegenstandsbereich z.B. Arbeitslosigkeit, dann sind u.a. folgende Gegenstände bzw. Inhalte für ein Unterrichtsvorhaben denkbar:

- Arbeitslosigkeit als politisches Problem,
- der Gang zum Arbeitsamt,
- Umgang mit Arbeitslosen,
- Konzepte zur Lösung des politischen Problems Arbeitslosigkeit,
- der Streit zwischen Regierung und Opposition um das Ausmaß von Arbeitslosigkeit,
- Aufbau und Aufgaben der Bundesanstalt für Arbeit.

Die Auflistung macht deutlich: der Unterricht zu ein- und demselben Gegenstandsbereich kann sehr unterschiedlich ausfallen.

Der Gegenstandsbereich ist so groß, dass er niemals in einer Unterrichtseinheit in vollem Umfang „abgearbeitet“ werden kann. Daher muss die Lehrerin oder der Lehrer eine Auswahl treffen und sich für einen Inhalt entscheiden. Der Großteil des Gegenstandsbereiches bleibt im Unterricht unbehandelt, muss unbehandelt bleiben.

Versucht die Lehrerin oder der Lehrer, die Schülerinnen und Schüler umfassend über einen Gegenstand zu informieren, dann reicht die Unterrichtszeit dazu nur selten aus. Den Lernenden bleibt kaum Zeit für die politische Analyse und Urteilsbildung und damit für das selbstständige politische Denken. Doch gerade darin liegt die Aufgabe des Politikunterrichts.

1.1 Erschließung des Gegenstandsbereichs

Die Lehrerin bzw. der Lehrer muss also einen Gegenstand aus dem Gegenstandsbereich auswählen und anschließend in einen Unterrichtsinhalt umdenken. Die Bewältigung dieser Aufgabe setzt voraus, dass sie/er den Gegenstandsbereich kennt oder zumindest darüber einen Überblick besitzt. Im Rahmen der Unterrichtsplanung muss sie/er sich also in den Gegenstandsbereich einarbeiten.

Die Einarbeitung gestaltet sich zeitaufwändig und erscheint daher in der Realität des Unterrichtsalltags nicht machbar. Auf den ersten Blick muss dieser Behauptung zugestimmt werden. Lehrerinnen und Lehrer sind mit Korrektur- und anderen Aufgaben überhäuft und finden kaum Zeit für die notwendige Unterrichtsvorbereitung. Sich für ein Ein-Stunden-Fach aufwändig in einen neuen Gegenstandsbereich einzuarbeiten, erscheint daher unter dem Diktat der Praxisbedingungen vielen als illusorisch. Und doch lassen sich Einwände gegen diese Behauptung vorbringen:

Politiklehrerinnen und -lehrer haben, sofern sie nicht fachfremd unterrichten, Politikwissenschaft studiert. Hier haben sie die Fähigkeit erworben rasch Zugang zu einem neuen Gebiet zu gewinnen. Wer sich einmal – z.B. während des Studiums – in einen Gegenstandsbereich eingearbeitet hat, besitzt Grundkenntnisse bzw. eine Grundstruktur, die er täglich bei der Lektüre überregionaler Tages- und Wochenzeitungen, aber auch fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Beiträge erneuern und erweitern kann. Schon nach der Referendarzeit bzw. nach der zweiten Ausbildungsphase verfügen Politiklehrerinnen und -lehrer über ein Repertoire an Gegenstandsbereichen, so dass sich zumindest bei einigen Unterrichtsvorhaben die Einarbeitung wenig zeitaufwändig gestaltet.

Wichtige Problem- bzw. Gegenstandsbereiche bleiben – leider – über Jahrzehnte hinweg erhalten. Wer sich 1974 in den Bereich „Arbeitslosigkeit“ eingearbeitet hat, der zehrt heute noch davon und wird auch in den nächsten Jahren davon profitieren.

Die Wende 1989 bedeutete für Politiklehrerinnen und -lehrer auch deshalb einen tiefen beruflichen Einschnitt, weil über Nacht zwei Gegenstandsbereiche wegbrachen, in denen man sich gut auskannte: „Die DDR“ und „Der Ost-West-Konflikt“.

Nicht nur Lehrerinnen und Lehrern fällt es schwer, sich von lieb gewonnenen Gegenstandsbereichen zu trennen. So widmeten sich die „Informationen zur politischen Bildung“ (245) im 4. Quartal 1994 (!) im Heft 1 der Internationalen Beziehungen dem Ost-West-Konflikt.

Für die fachliche Einarbeitung der Politiklehrerin bzw. des Politiklehrers in einen Gegenstandsbereich gibt es Hilfen in diversen Zeitschriften:

- *Aus Politik und Zeitgeschichte*: Die Beilage der Wochenzeitung „Das Parlament“ liegt in beinahe jeder Schule aus; sie enthält zu einem Gegenstandsbereich mehrere, auch kontroverse Aufsätze kompetenter Fachwissenschaftler.

- *Informationen zur politischen Bildung*: Wer ein Heft der „Informationen“ durchgearbeitet hat, besitzt einen guten Überblick über den Gegenstandsbereich, den das Heft thematisiert.
- *Die Zeitschrift „Politische Bildung“*: Jedes Heft enthält zu einem Gegenstandsbereich vier bis fünf fachwissenschaftliche Beiträge und eine ausgearbeitete Unterrichtseinheit mit Materialien. Die Herausgeber bemühen sich, die wichtigen unterschiedlichen Ansätze und Sichtweisen bei der Auswahl der Autorinnen und Autoren zu berücksichtigen.
- *Die Zeitschrift „Gesellschaft – Wirtschaft – Politik“ (früher „Gegenwartskunde“)*: Die Hefte der GWP sind nicht themengebunden. Das ermöglicht es der Redaktion, fachwissenschaftlich und fachdidaktisch aktuelle Themen in ihren Beiträgen zu behandeln. In jedem Heft befindet sich eine ausführliche Analyse zu einem wichtigen Gegenstandsbereich des Politikunterrichts.
- *Der Bürger im Staat*: Die von der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg herausgegebene Zeitschrift enthält eine Fülle gut geschriebener Beiträge namhafter Politikwissenschaftler zu einem für den Unterricht relevanten Gegenstandsbereich. Zudem finden die Politiklehrerinnen und -lehrer zahlreiche für den Unterricht geeignete Schaubilder, Karikaturen und Karten.
- *Politik und Unterricht*: Diese von der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg herausgegebene Zeitschrift enthält einen Materialteil für Schüler und einen Teil zur fachlichen und didaktisch-methodischen Einarbeitung für den Lehrer. Schülerinnen und Schüler interessieren sich kaum für politische Probleme und Auseinandersetzungen, die bereits einige Monate und Jahre zurückliegen. Bei der Behandlung von politischen Gegenständen im Unterricht wird die Lehrerin oder der Lehrer immer versuchen, von einem *aktuellen* politischen Vorgang auszugehen. *Überregionale Tages- und Wochenzeitungen* informieren ausführlich und kontrovers über aktuelle politische Vorgänge. Wer zu einem Gegenstandsbereich Texte aus überregionalen Tageszeitungen nicht nur sammelt, sondern auch liest, aktualisiert sein Wissen. Die Wochenzeitung „Die Zeit“ enthält z.B. jede Woche ein „Dossier“, in dem über mehrere Seiten hinweg ein Gegenstandsbereich präsentiert wird. Die gründliche Lektüre einer überregionalen Tages- oder Wochenzeitung versetzt die Politiklehrerin bzw. den Politiklehrer in die Lage, sich rasch in einen neuen „Gegenstandsbereich“ einzuarbeiten; sie macht zudem noch Spaß. So viel Zeit muss täglich sein!

Bei der Einarbeitung in den Gegenstandsbereich sucht die Lehrerin oder der Lehrer nach politischen Aspekten. Bietet sich zu dem Gegenstandsbereich ein aktueller Vorgang an, dann muss sie/er aus diesem Vorgang bzw. Ereignis die „Politik“ herausarbeiten.

Ein Beispiel: Ein Lehrer wird zu Beginn des neuen Schuljahres 2001/02 mit der Aufgabe konfrontiert, eine Unterrichtseinheit zu „Sozialstaat, Sozialpolitik, soziale Sicherungssysteme“ durchzuführen. In den Gegenstandsbereich ist er bereits eingearbeitet. Er

aktualisiert sein Wissen, indem er täglich die Diskussion über die Vorschläge zur Lösung des Rentenproblems aufmerksam verfolgt.

Um in einem Gegenstandsbereich oder in einem aktuellen Vorgang zum Kern des Politischen (Massing, Weißeno 1995) vorzustoßen, benötigt man *Arbeitsbegriffe von Politik*. Als ein heuristisches Instrumentarium können hierfür die drei Dimensionen des Politischen herangezogen werden.

Drei Dimensionen des Politischen

Ein politischer Vorgang lässt sich mit Hilfe der drei Dimensionen Inhalt, Prozess und Form des Politischen (Meyer 2000, 52 ff.; Ackermann u. a. 1994, 15 ff.) aufschlüsseln. Die Lehrerin bzw. der Lehrer sucht im Gegenstandsbereich nach

- politischen Problemen, Aufgaben, Streitfragen („Inhalt“),
- Auseinandersetzungen, Konflikten („Prozess“),
- Ausschnitten aus dem politischen Handlungsrahmen („Form“).

Hier einige Beispiele:

Gegenstandsbereich Wahlen

<i>Dimension Inhalt</i>	<i>Dimension Prozess</i>	<i>Dimension Form</i>
Zukünftige Aufgaben der Regierung bzw. Ankündigungen der einzelnen Parteien in ihren Programmen	Auseinandersetzungen im Wahlkampf über die „Versprechungen“	Wahlrecht, Funktionen der Parteien

Gegenstandsbereich Drogen

<i>Dimension Inhalt</i>	<i>Dimension Prozess</i>	<i>Dimension Form</i>
Verbot oder Freigabe von Drogen als Vorschlag zur Lösung des Problems „zunehmende Drogensucht“	Der Streit zwischen einzelnen Bundesländern um ein angemessenes Konzept zur Bekämpfung der Drogensucht	Das Föderalismusprinzip

Politikzyklus

Ein weiteres Instrument zur Erschließung von „Politik“ im Gegenstandsbereich stellt der Politikzyklus dar. Im Politikzyklus (Massing/Skuhr 1993) wird Politik als „eine prinzipiell endlose Kette von Versuchen zur Bearbeitung von gesellschaftlichen Gegenwarts- und Zukunftsproblemen“ beschrieben (vgl. Kuhn 1999, 184 f.).

Der Politikzyklus wiederum wird in Phasen aufgeteilt. Am Beginn steht ein *Problem*

(eine Aufgabe, eine Streitfrage). Oft kommt es zum Streit darüber, ob das Problem von der ‚Politik‘ gelöst werden soll und daher eine Aufgabe für die ‚Politik‘ darstellt oder nicht. Über diese Frage, aber auch über den Versuch einer Problemlösung kommt es zu politischen Auseinandersetzungen. Diese führen zu einer Entscheidung oder zu einem Ergebnis, das Problem wird auf eine bestimmte Weise gelöst oder eine Problemlösung wird verhindert. Das Ergebnis zeitigt Auswirkungen und löst Reaktionen aus. Diese führen zu einem (oder mehreren) neuen Problem(en) und damit zum Ausgangspunkt für einen neuen Politikzyklus. Politik erscheint so als permanenter Prozess der Problemverarbeitung (Massing 1999, 28-35).

Ein Beispiel:
Wahlkampf und Regierungsbildung

Problem, Streitfrage, Aufgabe	Ein neuer Landtag, ein neuer Bundestag muss gewählt werden.
Auseinandersetzung	Im Wahlkampf kämpfen die Vertreter der einzelnen Parteien mit unterschiedlichen Mitteln und Methoden um die Gunst der Wähler.
Entscheidung, Ergebnis	Am Abend des Wahltages steht – in der Regel (Ausnahme USA 2000) – das Ergebnis fest.
neues Problem, neue Aufgabe	Nun beginnt eine neue Aufgabe: Hat eine Partei die Mehrheit errungen und kann sie allein die Regierung bilden, dann ist die Lösung einfach. Müssen sich zwei Parteien für die Regierungsbildung zu einer Koalition zusammenschließen, dann beginnt eine spannende Auseinandersetzung.
Auseinandersetzung	Vertreter beider Parteien müssen sich über ein Sachprogramm und die Verteilung der Ämter einig werden.
Ergebnis	Am Ende dieses Prozesses steht der Koalitionsvertrag (oder die Regierungsbildung beginnt aufs Neue).
neue Aufgaben, neues Problem	Ist der Vertrag zustande gekommen, müssen ihm beide Regierungsfraktionen und -parteien zustimmen. Schließlich muss der Chef der neuen Regierung (Bundeskanzler, Ministerpräsident) im Parlament gewählt werden.
Auseinandersetzung	Erfahrungsgemäß bricht in beiden Koalitionsparteien eine heftige Diskussion aus, ob dem Koalitionsvertrag zugestimmt werden kann oder nicht. usw. usw.

1.2 Suchinstrumentarium für den Gegenstandsbereich

Beide Politikbegriffe, sowohl die Dimensionen des Politischen als auch der Politikzyklus, eignen sich für die Erschließung von „Politik“ in einem Gegenstandsbereich. Sie weisen aber auch bestimmte Nachteile auf. Mit den Dimensionen des Politischen lässt sich schwer die Dynamik von „Politik“ erfassen; Politik erscheint dem Betrachter leicht als etwas Statisches. Dieser Gefahr wird im Politikzyklus begegnet. Dafür gerät bei seiner Anwendung mitunter der *politische Handlungsrahmen* aus dem Blickfeld.

Die beiden Arbeitsbegriffe lassen sich verbinden, wenn man entsprechend dem Politikzyklus die Dimensionen Inhalt und Prozess zu einer Einheit zusammenfasst. Politik wird demnach verstanden als

- (1) Prozess der Problemverarbeitung (*Politikzyklus*),
der innerhalb eines
- (2) vorgegebenen *Handlungsrahmens* ausgetragen wird.

Der Politikzyklus mit seinen Phasen und der Handlungsrahmen von Politik bilden das Gerüst eines Suchinstrumentariums (Breit 2000b, 80):

Instrumentarium zur Suche von politischen Aspekten	
Politikzyklus Problem, Aufgabe, Streitfrage Auseinandersetzung Entscheidung, Ergebnis neues Problem, neue Aufgabe, neue Streitfrage	Handlungsrahmen <i>bei Innenpolitik:</i> Verfassung und Rechtsordnung eines Landes; Institutionen und das Gefüge gegenseitiger Abhängigkeit der Institutionen und politischen Gruppen; politische Kultur <i>bei außenpolitischen Fragen:</i> das System der internationalen Beziehungen

Um zur „Politik“ vorzustoßen, sucht man zu den einzelnen Phasen des Politikzyklus und zum Handlungsrahmen nach politischen Aspekten in dem Gegenstandsbereich und dem dazu gehörenden aktuellen politischen Vorgang. Benutzt die Lehrerin oder der Lehrer das zweidimensionale Suchinstrumentarium, dann kann der Untersuchungsbereich zunächst nach den Phasen „Problem, Auseinandersetzung, Entscheidung/Ergebnis, neues Problem“ aufgliedert und abgesucht werden. Danach untersucht sie/er den Handlungsrahmen, in dem der Gegenstandsbereich angesiedelt ist bzw. der aktuelle politische Vorgang abläuft. Dabei wird man auf Verfassungsbestimmungen, Gesetze und Institutionen aufmerksam, die für das Verständnis von politischen Problemen und Prozessen von Bedeutung sind.

Beispiel: Gegenstandsbereich Rentenreform

Phasen des Politikzyklus	Handlungsrahmen
Problem: Ohne Reform des Rentensystems wird schon in naher Zukunft jeder Beitragszahler ein bis zwei Senioren zu ernähren haben. Das System muss daher grundlegend geändert werden. Auseinandersetzung: Um die Reform des Rentensystems gibt es heftige politische Auseinandersetzungen. Die Akteure unterstützen oder bekämpfen aus unterschiedlichen Interessen heraus das Regierungsvorhaben. Entscheidung: Abstimmungen im Bundestag und im Bundesrat. Die erfahrenen Bewertungen und Reaktionen hervor. Die Durchsetzung bzw. die Folgen einer Entscheidung führen zu <i>neuen Problemen</i>.	Die Analyse des politischen Prozesses um die Rentenreform und die Untersuchung der Probleme um das Rentensystem setzen Kenntnisse über Grundprinzipien des Rentensystems (Generationenvertrag, Umlageverfahren) und über die sozialen Sicherungssysteme voraus. In diesem Zusammenhang können auch das Sozialstaatsprinzip und die Artikel 1 und 20 des Grundgesetzes näher untersucht werden.

Die Vorgehensweise, Arbeitsbegriffe von Politik als *Suchinstrumente* zum Auffinden von Politik bzw. politischen Aspekten in Gegenstandsbereichen und aktuellen politischen Vorgängen zu benutzen, erscheint zunächst kompliziert. Wer aber regelmäßig diese Aufgabe an unterschiedlichen Beispielen zu lösen versucht, der bekommt bald Routine. Die Zeitungslektüre eröffnet der Lehrerin bzw. dem Lehrer täglich Gelegenheit zum Üben. Aktuelle Maßnahmen zur Bekämpfung der Arbeitslosigkeit, Auseinandersetzungen über Einwanderungsfragen, Planungen für die Zukunft der Bundeswehr – solche und ähnliche Berichte, aber auch dazu passende Schaubilder und Karikaturen regen dazu an, zu dem jeweiligen Bereich spontan nach Phasen aus dem Politikzyklus und nach Aspekten aus dem dazu gehörenden politischen Handlungsrahmen zu suchen. Die Arbeitsbegriffe stellen kein Zwangs-, sondern ein Hilfsmittel für die planende Lehrerin oder den planenden Lehrer dar. Damit kann sie/er mit Planungsüberlegungen beginnen und steht nicht hilflos dem bevorstehenden Unterrichtsvorhaben gegenüber. Die Arbeitsbegriffe helfen bei dem Einstieg in die Planungsarbeit.

Nicht selten findet die Lehrerin/der Lehrer zu einer Dimension des Politischen bzw. einer Phase des Politikzyklus gleich mehrere Aspekte, die daraufhin überprüft werden müssen, welcher von ihnen sich am besten für den Unterricht eignet. Das Durchdenken von Gegenstandsbereichen und politischen Vorgängen mit Hilfe der Arbeitsbegriffe von Politik eröffnet der Lehrerin oder dem Lehrer nicht nur einen guten Überblick über den Gegenstandsbereich ihres/seines Unterrichtsvorhabens, sondern auch eine gute Auswahlmöglichkeit für das zukünftige Unterrichtsvorhaben.

1.3 Strukturierung des Inhalts

Mit der Erarbeitung eines Überblicks über den Gegenstandsbereich ist es nicht getan. Die Lehrerin/der Lehrer möchte den einen oder anderen Teilaspekt näher untersuchen, um ihn im Unterricht zu behandeln. Wer sich also z.B. in den Gegenstandsbereich „Arbeitslosigkeit“ eingearbeitet hat und schon weiß, dass sich die Unterrichtsteilnehmer nicht „irgendwie“ mit Arbeitslosigkeit beschäftigen sollen, sondern bereits entschieden hat in der Klasse Konzepte zur Lösung des politischen Problems Arbeitslosigkeit zu behandeln, der kann die unterschiedlichen Problemlösungsvorschläge mit Hilfe von politischen *Kategorien* untersuchen. Politische Schlüsselbegriffe bzw. Kategorien (Breit 1999, 120 ff.) lassen sich in Fragen umwandeln. Diese leiten die Untersuchung ein.

Kategorien sind Begriffe, die für gewonnene Erkenntnisse stehen bzw. das Ergebnis wissenschaftlicher Forschung in verdichteter Form wiedergeben. Bei der Analyse eines politischen Sachverhaltes ermöglichen fachliche Kategorien die Aufdeckung politischer Zusammenhänge.

Dazu wird im Folgenden das Suchinstrumentarium für den Gegenstandsbereich um Kategorien und Schlüsselfragen erweitert (vgl. Breit 2000b, 88 f.).

Politische Analysekategorien

Dimension: Politikzyklus

Kategorien und Schlüsselfragen markieren Ansatzpunkte für die Erschließung und Erarbeitung eines Inhalts; sie sind Suchinstrumente für Lehrer und Schüler.

Phasen	Kategorien	Schlüsselfragen
Problem, Aufgabe,	Inhalt, Ausmaß Ursache	Worum geht es? Welche Aufgabe soll bewältigt werden (Gesetzgebung)?
Streitfrage	Folgen Problemlösungen Folgen der Problemlösungen	Welches Problem soll gelöst werden? Welches Ausmaß hat das Problem? Was sind die Ursachen des Problems? Welche Folgen zieht das Problem nach sich? Welche Problemlösungen werden genannt? Welche Folgen können bei den jeweiligen Problemlösungen entstehen?

	<i>Akteure/ Interessen</i>	<i>Welche Akteure vertreten bei der Problem- definition und Problemlösung welche Interessen?</i>
Auseinan- dersetzung	<i>Inhalt</i>	<i>Worum geht es?</i>
	Verlauf Akteure	Wie verläuft die Auseinandersetzung? Wer ist an dem Konflikt (um die Durchsetzung oder Verhinderung einer Problemlösung) beteiligt?
	Interesse	Welche Interessen verfolgen die Akteure? In wessen Interesse liegt eine bestimmte Problemlösung?
	Macht	Welche Möglichkeiten (Handlungsspielraum) besitzen die Akteure, um ihre Interessen durchzusetzen?
	<i>Recht</i>	<i>Welche rechtlichen Grenzen sind den Akteuren gesetzt?</i>
	Methoden der Konfliktaus- tragung	Wie gehen die Akteure vor? Welche Mittel wenden sie zur Durchsetzung ihrer Interessen an?
Ergebnis	<i>Inhalt</i>	<i>Mit welchem Ergebnis endet der Konflikt? Welche Lösung wird gefunden? Wer setzt sich durch? Worin besteht der Kompromiss?</i>
	Folgen	Welche Folgen der Konfliktlösung sind vorhersehbar? Welche Folgen zieht das Ergebnis nach sich?
	Reaktion	Welche Reaktionen ruft das Ergebnis hervor?
neues Problem, neue Aufgabe, neue Streitfrage	Inhalt, Ausmaß Ursache Folgen Problem- lösungen Folgen der Problem- lösungen	Welche neuen Probleme sind entstanden? Worum geht es jetzt? Welche neue Aufgabe soll bewältigt werden (Gesetzgebung)? Welches Ausmaß hat das neue Problem? Was sind die Ursachen dieses neuen Problems? Welche Folgen zieht das neue Problem nach sich? Welche Problemlösungen werden genannt? Welche Folgen können bei den jeweiligen Problemlösungen entstehen?
	<i>Akteure/ Interessen</i>	<i>Welche Akteure vertreten bei der Problemdefinition und Problemlösung welche Interessen?</i>

(Die kursiv gesetzten Kategorien weisen auf die Verschränkung mit den drei Dimensionen des Politischen hin.)

Institutionen und Organisationen aus dem politischen Handlungsrahmen

	Innenpolitik	Außenpolitik
der Handlungsrahmen, in dem „Politik“ abläuft (pol.-administratives System und Partizipationskanäle)	Staat, pol. System, Verfassung, Grundrechte, Verfassungsprinzipien, Rechtsordnung, Gesetze, Repräsentation und Partizipation, Parlament, Regierung und andere Institutionen, Institutionengefüge, politische Organisationen (Parteien, Verbände, Bürgerinitiativen), Verwaltung und Vollzug, Rechtsprechung, staatliche Daseinsvorsorge	Völkerrecht, internationale Abkommen und Regelungen, internationale Organisationen, Zusammenschlüsse von Staaten, Militärbündnisse, NGOs, Grundkonflikt Nord-Süd bzw. Industriestaaten – Entwicklungsländer, Kluft zwischen West und Ost, entstehende Weltfriedensordnung, „Weltinnenpolitik“
der wirtschaftliche Handlungsrahmen	Wirtschafts- und Strukturordnung, Ordnungskonzepte, Wettbewerb, Arbeit, Umwelt, Sozialordnung, soziale Sicherungssysteme	Weltwirtschaftsordnung, Globalisierung, Ordnungskonzepte, Wettbewerb, Arbeit
der gesellschaftliche Handlungsrahmen	Individuum – Gruppe, Rolle, Selbstregulierung der freien und selbstständigen Bürger, Öffentlichkeit, politische Kultur, Sozialstruktur, Gesellschaftsmodelle, Werte	entstehende Weltgesellschaft

Dieser Überblick über eine Vielzahl von Institutionen und Organisationen markiert bei der Untersuchung von Gegenstandsbereichen mögliche Ansatzpunkte für die Betrachtung des Handlungsrahmens, in dem „Politik“ stattfindet. Hier kann man Institutionen auffinden, die inhaltlich bei der Gestaltung von Politik mitwirken. Die fachlichen Kategorien können dem Lehrenden Hinweise auf Untersuchungsobjekte geben und verhindern, dass ziellos nach Inhalten gesucht wird und der Unterricht ohne fachlichen Kern erteilt wird.

Dimension: Handlungsrahmen

Kategorien	Schlüsselfragen
Ziele	Welche Staatsziele sollen die Institutionen umsetzen?
Rechte und Schutz der Bürger	Welche Rechte besitzen die Bürgerinnen und Bürger gegenüber den Organisationen? Welchen Schutz genießt der Bürger?
Inhalt/Aufgaben	Was sagen die Verfassung oder Gesetze über die Aufgaben der Institutionen aus? Welche Aufgaben haben sie?
Aufbau	Wie sind die politischen Institutionen aufgebaut? Nach demokratischen Grundsätzen?
Abhängigkeit Verflechtung	Wie hängen die Institutionen voneinander ab? Welchen Platz nehmen die Institutionen im Institutionengefüge ein? Wie arbeiten politische Organisationen (Parteien, Verbände) und Institutionen zusammen? Welche Kontrollaufgaben obliegen der Institution?
Kontrolle	Wer kontrolliert die Institutionen? Werden die Bürgerinnen und Bürger über die Arbeit der Institutionen informiert?
Transparenz	Herrscht Transparenz? Was erfährt die Öffentlichkeit?

Die Zusammenstellung von Inhalten, Kategorien und Schlüsselfragen stellt ein Angebot dar, das den Strukturierungsvorgang erleichtern soll. Die Zusammenstellung folgt keiner wissenschaftlichen Systematik. Sie orientiert sich an Grundbegriffen der Politikwissenschaft. Im Laufe der Jahre und Jahrzehnte, in denen wir selbst Unterrichtseinheiten entwickelt und veröffentlicht bzw. untersucht haben, hat sich dieses Kategorienensemble bewährt. Dass es nur auf Plausibilität und Praktikabilität beruht, hat Vorteile. Die planende Lehrerin oder der planende Lehrer braucht keineswegs alle Kategorien abzuarbeiten. Oftmals macht es Sinn, für die Untersuchung des jeweiligen Inhalts/Untersuchungsgegenstandes nur bestimmte Kategorien auszuwählen. Die Lehrerinnen und Lehrer können auch neue hinzuzufügen.

Der Nutzen des Instrumentariums zur Suche von politischen Aspekten sowie der Kategorien und Schlüsselfragen besteht darin, eine ziellose Einarbeitung zu verhindern. Aus der empirischen Fachunterrichtsforschung wissen wir, dass der Politikunterricht sehr oft unpolitisch erteilt wird und den Schülerinnen und Schülern keine oder überhöhte Erwartungen an die Politik vermittelt werden (Weißeno 1999, 211; Schelle 1999, 251).

Die gezielte Strukturierung der Inhalte ermöglicht erst politischen Politikunterricht, da der Lehrende selbst klare politische Vorstellungen aufgebaut hat und sie in Beziehung zu den anderen Strukturmomenten des Unterrichts setzen kann.

Studierende und angehende Lehrerinnen und Lehrer belassen es oftmals dabei, Fragen mit Hilfe von Kategorien zu stellen. Die Fragen bilden aber keinen Selbstzweck. Sie sind nur dann von Nutzen, wenn sie auch beantwortet werden.

Mit Hilfe der Kategorien, die dem Politikzyklus und dem politischen Handlungsrahmen zugeordnet sind, kann die Lehrerin oder der Lehrer Unterrichtsinhalte zum politischen Lernen eingrenzen und präzisieren. Nur diejenigen Kategorien werden ausgewählt, die im Unterricht auch zu Untersuchungsaufgaben verwendet werden. Die Konzentration z.B. auf die Kategorien Ausmaß und Ursachen bewirkt, dass die Schülerinnen und Schüler zur Untersuchung des politischen Problems Arbeitslosigkeit „lediglich“ nach dem Ausmaß und den wichtigsten Ursachen von Arbeitslosigkeit fragen. Die Problemanalyse wird so auf Fragen nach Ausmaß und Ursachen von Arbeitslosigkeit eingegrenzt.

Will die Lehrerin oder der Lehrer diese Fragen auch ihren Schülern im Unterricht stellen und von ihnen beantworten lassen, dann muss sie/er überlegen, wo die Lernenden Antworten finden können. Die Fragen müssen sich dann aus den im Unterricht bereitgestellten Medien beantworten lassen (Implikationszusammenhang).

Exemplarisch stellen wir die Arbeit mit den Kategorien und Schlüsselfragen für zwei Aspekte des Parteispendenskandals vor (Breit 2000b, 90 f.):

Kategorie Akteure Wer ist am System Kohl beteiligt?

Zu dem System Kohl gehören auf der einen Seite der Altbundeskanzler selbst, auf der anderen Seite viele Funktionäre der CDU und Mitglieder auf allen Ebenen der Partei. Von ihnen hat Kohl in den 25 Jahren als Parteivorsitzender und in den 16 Jahren als Bundeskanzler mit Erfolg Loyalität eingefordert. Die CDU-Mitglieder fühlten sich ihm – auch wegen der Geldzuwendungen aus schwarzen Kassen – zur Gefolgschaft verpflichtet. Sie unterstützten ihn, indem sie das taten, was er von ihnen erwartete.

Kategorie Macht Hat Kohl innerhalb der CDU den eigenen Willen durchsetzen können?

Die 25 Jahre, in denen Kohl Parteivorsitzender der CDU war, zeigen, dass er es hervorragend verstand, den eigenen Willen auch gegen Widerstreben anderer durchzusetzen (Max Weber). Auch seine Kritiker attestieren ihm eine Fähigkeit: die Meisterschaft im Machterwerb und Machterhalt. Seine Politik innerhalb der Partei war in erster Linie auf Macht ausgerichtet, auf persönliche Macht. Eine englische Biographin hat über ihn geschrieben: „Wer über Kohl nachdenkt, muss über Macht nachdenken, über sein systematisches,

unaufhaltsames Streben nach Macht, seine Beharrlichkeit und Rücksichtslosigkeit bei ihrem Erhalt und seine Freude an ihrer Ausübung.“

Kohl hat im Laufe der Jahre immer weniger Kritik an seiner Person und an seinen Entscheidungen geduldet oder Diskussionen darüber zugelassen. Es gab auch keine ernsthaften Problem- oder Programmdebatten. Sorgfältig und misstrauisch wachte er darüber, dass er uneingeschränkt Führung ausüben konnte. Und er hatte Erfolg. Die CDU war ausschließlich auf seine Person hin ausgerichtet.

1.4 Urteilkriterien

Neben der Analyse bildet die Beurteilung eines politischen Vorganges eine der wichtigsten und leider oftmals vernachlässigten Aufgaben des Politikunterrichts. An dieser Stelle kann die schwierige Aufgabe einer politischen Urteilsbildung nicht ausführlich dargestellt werden (s. dazu ausführlich Ackermann u.a. 1994, 81 ff.; Massing/Weißeno 1997; Massing 1995; 1999; Lohmann 2000; Gagel 2000, 271 ff.); hier geht es darum zu zeigen, dass die Denk- und Lernaufgabe „Urteilsbildung“ nicht nur die Schülerinnen und Schüler im Unterricht betrifft, sondern bereits Teil der Gegenstands- und Inhaltsanalyse ist.

Die Urteilsbildung kann mit Hilfe von Kriterien vorgenommen werden. Urteilkriterien führen zu differenzierten Urteilen und erleichtern die Identifizierung, Einordnung und Bewertung politischer Sachverhalte. Kenntnisse und Wissen sind Voraussetzung für das Urteilen. Ansonsten sprechen wir von Vorurteilen, Vorverständnis, Vorwissen.

Für das politische Urteil werden insbesondere zwei (rationale) Kriterien genannt (Massing 1997, 125): *Effizienz* (Zweckrationalität) und *Legitimität* (Wertrationalität). Hinzu kommen das *Vorverständnis* und das *Eigeninteresse* des Urteilenden, die auf die emotionale Seite der Politik aufmerksam machen sollen. Darüber hinaus kann auch nach den (vorhersehbaren) *Folgen* einer Entscheidung (Problemlösung, Auseinandersetzung) gefragt werden (vgl. Tabelle auf der Folgeseite).

Kriterien für die Urteilsbildung

Vorverständnis	Schüler (Bürger) äußern oft spontan ohne großes Nachdenken ihr Urteil (vgl. Massing 1995, 216 ff.; 1999, 140 ff.). Häufig halten sie eine Entscheidung (eine Problemlösung, eine Auseinandersetzung, eine Regelung oder eine Institution) für richtig oder falsch bzw. für gut oder schlecht. Das spontane Urteil über Politiker beruht zumeist auf Sympathien oder Antipathien („Huch, ist der blöd!“). Bisweilen spiegelt das Urteil auch das – mitunter recht diffuse und noch nicht festgefügte – Weltbild des Einzelnen wider („Typisch für die USA!“ „So sind sie nun mal, die Arbeitgeber; die können gar nicht anders als ausbeuten.“).
Eigeninteresse	Der Schüler (Bürger) wird sich klar darüber, welche individuellen Interessen er vertritt (Entspricht die Problemlösung oder das Ergebnis einer politischen Auseinandersetzung meinen Interessen oder nicht? Bringt sie mir Vor- oder Nachteile?).
Legitimität	Der Schüler (Bürger) prüft, ob die Entscheidung Werten, die ihm wichtig sind (z.B. Menschenwürde, Gerechtigkeit, Freiheit), entspricht oder nach dem Prinzip der Verallgemeinerungsfähigkeit akzeptiert werden kann.
Effizienz	Der Schüler (Bürger) fragt nach der Ziel-Mittel-Relation bzw. nach dem Kosten-Nutzen-Verhältnis. (Aus der Sicht eines Politikers gehören zu den Zielen seines Handelns neben Problemlösungen immer auch Machterwerb und -erhalt. Bei der Beurteilung eines Politikers müssen daher immer zwei Ziele beachtet werden: (1) Aufgabenerfüllung und Problemlösung, (2) Machterwerb und -erhalt.)
Folgen	Der Schüler (Bürger) urteilt darüber, welche Folgen eingetreten bzw. vorhersehbar sind und ob diese ihm verantwortbar erscheinen oder nicht.
Gesamturteil	Grundsätzlich ist es möglich, bei der Anwendung jedes einzelnen Kriteriums zu unterschiedlichen Urteilen zu gelangen. Werden mehrere Kriterien berücksichtigt, so müssen abschließend die unterschiedlichen Urteile gegeneinander abgewogen und zu einem Gesamturteil zusammengefasst werden.

Ein Beispiel: Die Beurteilung des Systems Kohl mit Hilfe von zwei Urteilkriterien. Nach einer ausführlichen Analyse des Systems Kohl im Rahmen einer Unterrichtseinheit zum CDU-Spendenskandal werden zur Beurteilung die Legitimität und Effizienz dieses Systems untersucht (Breit 2000b, 92 f.).

Legitimität: Lässt sich das System Kohl rechtfertigen?

Kohl hat mit seinem Machtsystem über einen langen Zeitraum hinweg gegen das Grundgesetz verstoßen (Art. 21 Abs. 1 GG). Dabei war und ist er der festen Überzeugung, dass sein Verhalten gerechtfertigt sei. So sieht er bei der Parteispendenpraxis das Umgehen von „rein formalen Überprüfungen“ als geringfügiges Vergehen an, da er sich nicht persönlich bereichert, sondern der Partei und dem Land gedient habe. Kohl führt also zu seinen Gunsten den Grundsatz an: Der Zweck heiligt die Mittel. Diese Argumentation ist mit der Idee der Demokratie unvereinbar.

Effizienz: Rechtfertigt der Nutzen des Systems Kohl die Kosten?

Die Kosten und der Nutzen des Systems Kohl lassen sich unterschiedlich bilanzieren. Allein die Amtsdauer von Kohl als Parteivorsitzendem der CDU und als Bundeskanzler spricht dafür, dass sich seine Politik und sein Machtsystem bewährt haben. Kohl kann auf bedeutende Leistungen verweisen, so vor allem auf die Vereinigung der beiden deutschen Staaten, auf Erfolge als europäischer Integrator und auf die Einführung einer europäischen Währung. Als Bundeskanzler und CDU-Parteivorsitzender fand er in der Partei und in der Bevölkerung breite Akzeptanz. Nicht zuletzt die Wahlerfolge der CDU sprechen auf eindrucksvolle Weise für den „Nutzen“ des Systems Kohl.

Auf der anderen Seite kann nicht übersehen werden, dass mit Bekanntwerden des Parteispendenskandals die Union in die tiefste Krise seit ihrer Gründung gestürzt wurde. Die Wirren um die Parteispendenaffäre überdecken eine weitere Erblast. Kohl hat in der CDU eine große Lücke hinterlassen. Die Partei, die sich mit ihm über Jahrzehnte hinweg identifiziert hat und in seinem Machtsystem aufgegangen ist, muss nach seinem Weggang eine neue politische Identität finden und ein neues Innenleben aufbauen. Die Bewältigung dieser Aufgaben wird lange Zeit in Anspruch nehmen.

Nicht nur für die CDU sind die „Kosten“ hoch. Das ohnehin geringe Ansehen von Politikern und Parteien insgesamt ist nach Bekanntwerden des Parteispendenskandals noch mehr gesunken. Die politische Kultur in der Bundesrepublik Deutschland hat Schaden genommen.

1.5 Der Gegenstandsbereich im Implikationszusammenhang

Die Beurteilung des Systems Kohl zeigt: Unterrichtsbedingungen, Ziele, Inhalte, Methoden und Medien bilden einen Zusammenhang. Für den Unterricht können Inhalte nicht ausgewählt werden ohne Bezug zu Zielen des Unterrichts (Vermittlung von Kenntnissen zur Parteienfinanzierung; Vorgehen bei der Beurteilung des Systems Kohl), zu den Unterrichtsbedingungen (Parteien- und Politikerverdrossenheit unter Jugendlichen), zu den

Unterrichtsmethoden und Medien (Texte zum Parteispendenskandal müssen vorhanden sein). Die Fixierung auf den Inhalt führt ebenso wenig zu einer begründeten Auswahlentscheidung im Implikationszusammenhang wie die unkritische Übernahme (mitunter wenig sinnvoller) Vorgaben der Richtlinien. Richtlinien kennen die konkrete Unterrichtssituation nicht. Die Auswahlentscheidung kann daher nur der Lehrende selbst unter Einbeziehung der vorgefundenen Unterrichtsbedingungen treffen und begründen.

Das Herstellen eines Zusammenhangs von unterschiedlichen Planungsüberlegungen bildet die charakteristische Aufgabe im Prozess der Planung. Diese Aufgabe wird verständlich, wenn man sich das Strukturgefüge von Unterricht vor Augen hält. Nach Paul Heimann besteht das Strukturgefüge von Unterricht aus Zielen, Inhalt, Methoden und Medien. Diese Unterrichtsmomente stehen nicht beziehungslos nebeneinander; zwischen ihnen herrscht ein Interdependenzverhältnis bzw. ein Implikationszusammenhang. Die Unterrichtsmomente müssen zueinander passen und in einem erkennbaren Zusammenhang zu den allgemeinen Zielen des Politikunterrichts und den Unterrichtsbedingungen stehen.

Die Unterrichtsmomente müssen in einem zirkulären Denk- und Entscheidungsprozess so lange in ihrem wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnis durchdacht und geändert werden, bis sie eine Einheit bilden und der Implikationszusammenhang hergestellt ist. Es erscheint uns deshalb angebracht, bei der Behandlung jedes Modul an den Implikationszusammenhang zu erinnern.

2. Modul 2: Politikdidaktische Perspektiven

Zu den Aufgaben der Planung gehört es sich zu überlegen, was aus einem Gegenstandsbereich im Unterricht wozu gelehrt und gelernt werden soll. Die unterschiedlichen gesellschaftspolitischen Verhältnisse, die Einstellungen der Lehrenden, die Schulform, die Richtlinien und Lehrpläne, die Wünsche und Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler lassen keine allgemein gültige Antwort zu, sondern erfordern eine reflektierte Entscheidung der Politiklehrerin bzw. des Politiklehrers. Zu Beginn der Planung kennt sie/er den Gegenstandsbereich, aus dem sie/er den Inhalt (Modul 1) für den Unterricht auswählt und mit Zielen (Modul 4) verbindet. „Sozialpolitik“, „Arbeitslosigkeit“, „Umweltpolitik“, „Parteien“, – so oder ähnlich lauten mitunter die Gegenstandsbereiche, die der Lehrende als Vorgabe zur Unterrichtsplanung z.B. von der Fachkonferenz bekommt oder im Lehrplan findet. Auch in der Ausbildung bekommt man häufig nicht mehr zu hören („Machen Sie mal eine schöne Einheit zu ‚Parteien‘, nicht länger als fünf Stunden!“).

Wer mit einer solchen Vorinformation die Planung einer Unterrichtseinheit beginnt, tut sich schwer, einen Einstieg zu finden. Natürlich kann man erst einmal sein Wissen über den Gegenstandsbereich vertiefen. Damit ist man aber in der Planung noch keinen Schritt weitergekommen.

2.1 Begriffsklärung

Wählt die Lehrerin bzw. der Lehrer einen Inhalt aus dem Gegenstandsbereich aus, dann ist dieser zunächst noch nicht im Sinne fachdidaktischer und pädagogischer Zielvorstellungen durchdacht und präzisiert worden. Die politikdidaktische Bedeutung muss dem Inhalt erst noch abgewonnen bzw. zugesprochen werden. Jeder Inhalt ist immer nur möglicherweise fachdidaktisch relevant bzw. stellt „nur“ ein potientes Unterrichtsthema dar. Erst wenn ein Inhalt unter einer fachdidaktischen Zielvorstellung für die Behandlung im Unterricht ausgewählt wird, wird er zu einer politikdidaktischen Perspektive oder zu einem vorläufigen Thema (Gagel 1983, 227 f.).

Politikdidaktische Perspektive

Die Politiklehrerin oder der Politiklehrer sucht in dem Gegenstandsbereich nach möglichen Inhalten und verbindet diese gedanklich mit Zielen des Politikunterrichts. Durch die gedankliche Verbindung von einem Inhalt mit einem Ziel entsteht ein vorläufiges Thema oder eine politikdidaktische Perspektive.

Ein Inhalt aus dem Gegenstandsbereich wird erst im Licht bestimmter, auf die Schülerinnen und Schüler bezogener Ziel- und Fragestellungen zu einem (vorläufigen) Thema. Anders ausgedrückt: Zur Bildung einer politikdidaktischen Perspektive wird ein Inhalt mit einer fachdidaktischen Zielsetzung zusammengedacht.

Ein Beispiel: Gegenstandsbereich: Umweltpolitik

Aktueller Inhalt aus diesem Gegenstandsbereich: Benzinpreiserhöhung als Mittel der Umweltpolitik. Dieser Inhalt stellt noch kein Thema dar.

Vorläufige Themen bzw. politikdidaktische Perspektiven entstehen durch das Zusammendenken von Inhalt und Zielen, indem man fragt: Wozu sollen sich die Schülerinnen und Schüler mit diesem Inhalt bzw. politischen Vorgang beschäftigen?

Die Schülerinnen und Schüler sollen die durch eine Benzinpreiserhöhung ausgelösten umweltpolitischen Auseinandersetzungen analysieren, die unterschiedlichen Positionen in dieser Auseinandersetzung beurteilen und sich so einen eigenen Standpunkt als Voraussetzung für eine mögliche politische Beteiligung bilden. Als Thema könnte man formulieren: Nutzt ein hoher Benzinpreis der Umwelt?

Die Transformation eines Inhalts aus einem Gegenstandsbereich in eine politikdidaktische Perspektive erfolgt durch das Zusammendenken des Inhalts mit möglichen Zielen. Dabei entstehen nicht nur eine, sondern immer mehrere politikdidaktische Perspektiven. Je nachdem, ob die umweltpolitischen Kontroversen der Parteien, die Vorstellungen der Umweltverbände und Mineralölindustrie, die Situation betroffener Autofahrer in Stadt und Land, der Einfluss auf die Teuerungsrate und auf die ökonomische Entwicklung im Vordergrund stehen und die Schülerinnen und Schüler hierbei analysieren und/oder urteilen lernen sollen, entstehen andere politikdidaktische Perspektiven. Mit der Entwicklung mehrerer politikdidaktischer Perspektiven ist ein erster, wichtiger Schritt der Unterrichtsplanung getan.

In einem zweiten Schritt wählt die Lehrerin oder der Lehrer in Kenntnis der gegebenen Unterrichtsbedingungen und der Methoden- und Medienmöglichkeiten eine politikdidaktische Perspektive aus und formt sie in den weiteren Planungsüberlegungen zu einer Unterrichtseinheit aus.

Dazu stellt sie/er im weiteren Verlauf der Planung gedanklich die Verbindung zwischen dieser didaktischen Perspektive und

- den jeweils aktuellen Interessen und Erfahrungen der Lernenden, den Perspektiven der Erwachsenen und den Unterrichtsbedingungen allgemein (Modul 3),
- den allgemeinen Zielen des Politikunterrichts (Modul 4),
- den Unterrichtsmedien und
- der Angemessenheit der Methoden (Modul 5) her.

2.2 Auswahl einer politikdidaktischen Perspektive

Politikdidaktische Perspektiven sind nicht beliebig verwendbar. Bei der Auswahl soll die Lehrerin bzw. der Lehrer deren Bedeutsamkeit (Gagel 2000, 149 ff.) nachweisen können für

- das jetzige und zukünftige Leben seiner Schülerinnen und Schüler als Bürger in der Demokratie

und/oder

- den Staat und die Gesellschaft, in denen die Jugendlichen leben, und damit mittelbar auch für sie selbst als Mitglieder dieser Gesellschaft

oder

- für das System der internationalen Beziehungen und damit mittelbar auch für den Staat und die Gesellschaft, in denen die Heranwachsenden leben.

Das Nachdenken über die Bedeutsamkeit des Inhalts kann verhindern, dass die Lehrerin oder der Lehrer bei der Auswahlentscheidung eigenen Vorlieben nachgibt.

Ein Beispiel: Eine Studentin plant eine Unterrichtseinheit zum Themenbereich „Wahlen“. Es herrscht Wahlkampf. Am Mittwoch vor der Landtagswahl wird sie in ihrem Unterricht von einem Dozenten der Hochschule besucht. Zum Thema ihrer Einheit wählt sie sich das Problem der Wahlkreiseinteilung. Gefragt nach den Gründen ihrer doch recht überraschenden Entscheidung antwortet an ihrer Stelle die Mentorin, dieses Thema habe sie während ihres Studiums in ihrer Examensarbeit bearbeitet. So nachvollziehbar die Themenwahl durch diese Erklärung erscheint, so sehr muss diese Entscheidung abgelehnt werden. Anstehende Probleme des Bundeslandes, Streitfragen des Wahlkampfs, die Personen, die zur Wahl stehen oder Koalitionsmöglichkeiten hätten sich als Inhalte mehr angeboten, weil sie von größerer Bedeutung sind. Hat sich, wie bei dieser Wahl, die Wahlkreiseinteilung nicht geändert, dann sind die lange zurückliegenden politischen Entscheidungsprozesse im Zusammenhang mit dieser Frage für die Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu anderen aktuellen Themen von so geringer Bedeutung, dass sich darüber eine Unterrichtseinheit nicht lohnt. Die Unterrichtseinheit muss daher eher als verfehlt beurteilt werden.

Auf eine Schwierigkeit muss aufmerksam gemacht werden. Es gibt schlechterdings kein politisches Thema, bei dem sich nicht eine Bedeutsamkeit für das Leben der Jugendlichen in irgendeiner Weise konstruieren lässt. Politiklehrerinnen und -lehrer können daher nicht zwischen bedeutsamen und unwichtigen Themen, sondern nur zwischen mehr bedeutsamen und weniger bedeutsamen Themen auswählen. Die Auswahl der politikdidaktischen Perspektive ist aber nicht beliebig, weil sie innerhalb eines Begründungszusammenhangs erfolgen muss. Darüber hinaus lassen sich die politikdidaktischen Perspektiven mit den Grundintentionen des Politikunterrichts argumentativ entfalten.

2.3 Formulierung des Themas

Das Thema benötigt einen Namen. Die Themenformulierung kann nach der Bildung bzw. Auswahl der politikdidaktischen Perspektive nur vorläufig vorgenommen werden. Bei der Ausformung des Themas durch das Hinzudenken der Unterrichtsbedingungen, der Methoden und der Medien werden Ziele und Inhalt noch derartig abgeändert bzw. präzisiert, dass erste Themenformulierungen häufig hinfällig werden. Erst am Schluss des Planungsprozesses kann das Thema endgültig benannt werden. Nachdem die politikdidaktische Perspektive in vielen Überlegungen, Eingrenzungen und Entscheidungen zu einer Unterrichtseinheit weiterentwickelt worden ist, steht die Lehrerin bzw. der Lehrer vor der Aufgabe, die frühe Themenstellung zu überprüfen.

Für die Formulierung eines Themas hat sich die Praxis bewährt (Ackermann 1994, 64 ff.), das Thema zunächst in eine einprägsame, manchmal reißerisch ausgedrückte Frage zu fassen. Die Formulierung soll Interesse wecken. Die Frageform macht den Unterrichtsteilnehmern von vornherein klar, dass die Suche nach einer Antwort von ihnen Denkanstrengungen fordert, das Gesamturteil offen ist und letztlich von jeder Schülerin und jedem Schüler selbst gegeben und verantwortet werden muss. In der zweiten Zeile der Themenüberschrift wird der Inhalt der Unterrichtseinheit so knapp, so verständlich und so präzise wie möglich formuliert. Die Unterrichtsteilnehmer sollen sich während einer Unterrichtseinheit immer rasch darüber informieren können, worum es eigentlich im Unterricht geht.

Beispiele für eine Themenformulierung:

Hohe Beiträge – kleine Rente?

Ausmaß und Ursachen des Rentenproblems

oder

Wir sollen zahlen – und wer zahlt einmal für uns?

Ausmaß und Ursachen des Rentenproblems

Übertragen auf dieses Buch könnte der Titel lauten:

Ja, mach' nur einen Plan ...

Einführung in die Planung von Politikunterricht.

2.4 Grundintentionen im Politikunterricht

Im Politikunterricht lassen sich drei Grundintentionen unterscheiden. Das politische Lernen bildet u.E. eine wichtige Aufgabe und damit die wichtigste Grundintention des Politik- bzw. Sozialkundeunterrichts. Die bisherigen Beispiele haben sich nur mit dem politischen Lernen beschäftigt. Daneben gibt es noch die Grundintentionen „Lebenshilfe“ und „Soziales Lernen“.

Grundintention politisches Lernen

Im politischen Lernen analysieren und beurteilen die Schülerinnen und Schüler politische Gegenstände oder Vorgänge mit dem Ziel, eine Orientierung für das eigene politische Handeln zu gewinnen (Wolfgang Hilligen: sehen, beurteilen, handeln). Für die Bildung von politikdidaktischen Perspektiven zum politischen Lernen müssen zunächst einmal geeignete Inhalte aus dem Gegenstandsbereich gefunden werden.

Diesen Prozess haben wir im Modul 1 beschrieben. Das *Suchinstrumentarium* (S. 18 f.) erleichtert das Auffinden von politischen Aspekten, die sich für das politische Lernen eignen. Die Benutzung dieses Instrumentariums bei der Planung bietet eine gewisse Gewähr dafür, dass die/der Lehrende in ihrem/seinem Unterricht weder den Inhalt und Prozess noch den Handlungsrahmen von Politik vernachlässigt. Wer einzelne Phasen aus einem Politikzyklus behandelt, sieht sich aufgefordert, kurz auch auf Aspekte aus dem Handlungsrahmen einzugehen, in dem sich diese ‚Politik‘ abspielt. Umgekehrt sollte der Lehrende, der Aspekte des Handlungsrahmens in den Mittelpunkt seines Unterrichts stellt, versuchen, die Bedeutung dieser Inhalte an einem aktuellen Beispiel von ‚Politik‘ zu demonstrieren.

Bei der Suche kann man auch die Dimensionen des Politischen heranziehen. Findet man einen Inhalt zu einer Dimension, so wird man ihn in der Regel zur Nutzung im Unterricht noch weiter eingrenzen müssen. Mit der Auswahl bestimmter Kategorien zur Analyse lässt sich dies leicht bewerkstelligen. Ein Beispiel: Das politische Problem Arbeitslosigkeit (Dimension Inhalt des Politischen) lässt sich wohl kaum in einer Unterrichtseinheit umfassend untersuchen. Es ist schon viel getan, wenn man im Unterricht das aktuelle *Ausmaß* von Arbeitslosigkeit vermittelt und den Schülern *Ursachen* für Arbeitslosigkeit zur Analyse und Beurteilung anbieten kann.

Die so gefundenen Inhalte werden dadurch zu vorläufigen Themen oder politikdidaktischen Perspektiven, dass die Lehrerin oder der Lehrer sich überlegt, wozu sich die Schülerinnen und Schüler im Unterricht mit ihm auseinander setzen sollen. Sie können über den Inhalt lediglich Kenntnisse erwerben. Sie können aber auch die erworbenen Kenntnisse zur politischen Analyse und zur politischen Urteilsbildung und möglicherweise zur politischen Handlungsorientierung nutzen (Hilligen: sehen, beurteilen, handeln). Bei Themen zum politischen Lernen macht der Vergleich mit bereits durchgeführten Unterrichtsvorhaben auf eine mögliche Vernachlässigung oder Bevorzugung bestimmter Dimensionen des Politischen aufmerksam. Wer immer nur Inhalte aus dem politischen Handlungsrahmen auswählt, muss sich prüfen, ob er nicht anstelle von Politikunterricht Institutionenkunde erteilt.

Grundintentionen Lebenshilfe und soziales Lernen

Soziales Lernen gehört zu den Aufgaben aller Unterrichtsfächer in der Schule (Breit 2002, 146 ff.). Das Ziel des sozialen Lernens besteht darin, die Fähigkeit und Bereitschaft bei den Jugendlichen zu wecken

- zum gewaltfreien Zusammenleben mit anderen,
- zum Wahrnehmen des anderen, des Mitmenschen,
- sich in die Lage des anderen hineinzuversetzen,
- den anderen als prinzipiell gleichberechtigt anzuerkennen,
- zum Abbau von Vorurteilen gegenüber dem anderen,
- Konflikte mit anderen durchzustehen,
- die Bedeutung von sozialen Verhaltensnormen (Tugenden) wie Höflichkeit, Rücksichtnahme, Hilfsbereitschaft und Fairness für das Zusammenleben mit anderen zu erkennen,
- sich an sozialen Verhaltensnormen zu orientieren und so zur Verwirklichung demokratischer Grundwerte „Freiheit, Gleichheit/Gerechtigkeit, Solidarität“ beizutragen,
- im Umgang mit anderen demokratische Grundwerte und Verhaltensnormen zu beachten und damit Demokratie als Lebensform zu praktizieren.

Angesichts der Gewaltbereitschaft vieler Jugendlicher und der Schwierigkeiten ihres Umgangs mit anderen kommt dem sozialen Lernen gegenwärtig große Bedeutung zu.

Im Schulalltag werden in unserem Fach schließlich auch noch Inhalte behandelt, die für die Jugendlichen unbestritten wichtig sind, die aber mit dem sozialen oder politischen Lernen wenig bis nichts zu tun haben. Die Jugendlichen erhalten Hinweise zur *individuellen Bewältigung* jetziger und zukünftiger alltäglicher Lebenssituationen. Ein Unterricht zu dem Thema „Kauf eines Mopeds“ z.B. nutzt die Lehrerin oder der Lehrer dazu, die Schülerinnen und Schüler ihrer Klasse über unbedachte Kaufentscheidungen zu informieren. Beim Unterricht zum Inhalt „Drogen“ verfolgen viele Lehrerinnen und Lehrer das Ziel, ihre Schülerinnen und Schüler vor der Drogenabhängigkeit zu warnen. Auch beim Inhalt Jugendkriminalität streben viele Lehrerinnen und Lehrer an, die Heranwachsenden vor dem Einstieg in die Kriminalität zu bewahren. Weitere Unterrichtsvorhaben mit der Grundintention *Lebenshilfe* sind: die Notwendigkeit eines Schulabschlusses und einer Ausbildung für die Jugendlichen als Präventivmaßnahmen gegen zukünftige Arbeitslosigkeit; Verhalten bei Arbeitslosigkeit, Überlegungen zur Studien- und Berufswahl. Solche Vorhaben werden hier unter der Grundintention „Lebenshilfe“ zusammengefasst (Breit 1984). Sie werden in Rahmenrichtlinien gewünscht und im Politikunterricht gar nicht so selten auch durchgeführt.

Die analytische Trennung von drei Grundintentionen bedeutet nicht, dass die Unterrichtseinheiten jeweils nur einer Grundintention folgen müssen. Mischungen oder ein

Nacheinander sind vielmehr alltäglich. Die Unterscheidung kann gleichwohl als ein heuristisches Instrument zur Entwicklung von politikdidaktischen Perspektiven und zur Einschätzung des eigenen Unterrichts dienen.

Zur Entwicklung von politikdidaktischen Perspektiven sucht man in dem Gegenstandsbereich zunächst einmal mit dem Fokus verschiedener Grundintentionen nach Inhalten, die für den Unterricht geeignet sind. Nur bei der bewussten Entscheidung für eine Grundintention ist sich der Lehrende im Klaren darüber, ob sein Unterricht mehr dem politischen Lernen oder dem sozialen Lernen oder der Lebenshilfe dient. Aus einer rein fachlichen Perspektive darf sich der Politikunterricht, wie der Name schon sagt, nicht auf die beiden letzten Grundintentionen beschränken.

Hat der Lehrende ein vorläufiges Thema gebildet, dann kann er mit Hilfe der Grundintentionen die Eignung des Themas prüfen. Entwickelt er immer Themen zur Grundintention Lebenshilfe, dann ist der Unterricht für die Jugendlichen sicherlich sehr nützlich; er muss aber auch *unpolitisch* genannt und daher als Politikunterricht negativ beurteilt werden. Mit Hilfe der Grundintentionen kann sich die Lehrerin oder der Lehrer die „Vorweg-Bestimmtheit“ (vgl. Gagel 1983, 227 f.) des Unterrichtsvorhabens bewusst machen.

In Einheiten des Politikunterrichts kann man zwischen drei Grundintentionen unterscheiden:

- 1. Lebenshilfe,*
- 2. soziales Lernen,*
- 3. politisches Lernen.*

Hier zwei Beispiele für politikdidaktische Perspektiven zu den Grundintentionen Lebenshilfe und soziales Lernen:

Themenbereich Wahlen		Themenbereich Drogen	
<u>Lebenshilfe</u>	<u>Soziales Lernen</u>	<u>Lebenshilfe</u>	<u>Soziales Lernen</u>
Ausfllen eines Wahlscheines, Verhalten im Wahllokal	Sollen Ehepaare die gleiche Partei wählen? Sollen die Kinder die gleiche Partei wie ihre Eltern wählen? Wie respektiert man in einer Familie unterschiedliche Wahlentscheidungen?	Drogenprävention Kein Schüler der Klasse soll drogenschtig werden	Unterschiedliche Einstellungen von Familienmitgliedern zu Alkohol und Zigaretten; daraus entstehende Probleme für das Zusammenleben in der Familie

Das Beispiel Rentenreform kann trotz des politischen Kerns gleichfalls auch nach den beiden anderen Grundintentionen unterrichtet werden:

Lebenshilfe	Soziales Lernen
Die Schülerinnen und Schüler rechnen aus, ob sie sich später einmal ausschließlich auf die Rentenversicherung verlassen können oder ob ihnen zusätzliche Einzahlungen in eine private Alterssicherung notwendig erscheinen.	Die Schülerinnen und Schüler sollen das Rentenproblem mit den Augen eines Beitragszahlers und eines Rentenempfängers sehen. Dazu untersuchen sie die Lebenslagen eines Rentnerhepaares und einer jungen Familie mit drei Kindern. Sie sollen dabei Verständnis für die unterschiedlichen Interessenlagen entwickeln.

Für die Wahl einer Grundintention sollte die Lehrerin oder der Lehrer die Perspektive mit den vorausgegangenen Unterrichtseinheiten vergleichen. Nach einem Unterricht zum sozialen Lernen erscheint es wenig angebracht, erneut dazu eine Einheit durchzuführen. Dies führt auf Dauer zu unpolitischem Politikunterricht.

2.5 Die politikdidaktischen Perspektiven im Implikationszusammenhang

Für die Auswahl einer politikdidaktischen Perspektive sind auch Überlegungen zu den anderen Faktoren (Modulen) ausschlaggebend. Der Lehrende denkt z.B. Unterrichtsentscheidungen immer von seinen Schülerinnen und Schülern her. Er kann überhaupt keine Planungsüberlegungen anstellen, ohne dabei die Kenntnisse, Interessen, Einstellungen und Besonderheiten seiner Schülerinnen und Schüler mitzudenken. Ferner kennt er die Unterrichtsmedien, die er sich zu dem Gegenstandsbereich bereits bereitgelegt (z.B. Schulbücher, Wochenschau-Hefte, Sachbücher) oder aus Zeitungen ausgeschnitten hat. Von den Unterrichtsbedingungen und den Medien her prüft der Lehrende die entwickelten politikdidaktischen Perspektiven. Rasch wird er dabei feststellen, dass eine ganze Reihe davon sich unter den gegebenen Unterrichtsbedingungen oder mangels vorhandener Unterrichtsmedien nicht durchführen lässt. Er muss für die Ausformung einer politikdidaktischen Perspektive zu einer Unterrichtseinheit nach geeigneten Medien suchen. Daher versucht man meist bereits zu Beginn der Planung, die einem zur Verfügung stehenden Unterrichtsmedien mit einer bereits entwickelten politikdidaktischen Perspektive zusammenzudenken. Mit etwas Routine lässt sich dies leicht bewerkstelligen. Schließlich stellt die

Lehrerin oder der Lehrer auch methodische Überlegungen an. Verfügt sie/er z.B. über einen oder mehrere gute Fall-Beispiele, so liegt es nahe, den Unterricht sowohl auf einer konkreten als auch auf einer abstrakten Lernebene anzusiedeln und den Lernweg vom Konkreten zum Abstrakten bzw. von der Erlebnis- und Vorstellungswelt der Jugendlichen zur Politik zu führen.

3. Modul 3: Bedingungsanalyse

Bei jeder Planung muss sich die Lehrerin bzw. der Lehrer mit Bedingungen wie dem Vorhandensein von Schulbüchern, dem Geschehen in der vorausgegangenen Stunde (Englischarbeit, Sportunterricht), der Geräteausstattung bzw. Verfügbarkeit der benötigten Geräte und vor allem mit den Schülerinnen und Schülern beschäftigen. Ihnen soll das Thema gefallen und für sie soll die Beschäftigung damit nützlich sein (Horaz: „prodesse et delectare“).

3.1 Kenntnisse und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler

Damit die Bedürfnisse und Interessen der Jugendlichen in den Planungsprozess einfließen, sind allgemeine Kenntnisse der Entwicklungspsychologie, Lerntheorie, politischen Sozialisationsforschung, Geschlechterforschung, des Lernumfeldes usw. nötig. Die wissenschaftlichen Forschungsergebnisse geben Auskunft z.B. über den Einfluss der sozialen Herkunft, des Alters oder des Geschlechts auf das Verhalten und die Leistung der Heranwachsenden. Darüber hinaus werden in zahlreichen Jugendstudien immer wieder eine Fülle von Einzeldaten zu unterschiedlichen Fragestellungen erhoben: Parteipräferenzen, Bereitschaft zum Engagement, Zukunftsperspektiven, Rechtsextremismus, Lebensplanung, Mediennutzung, Grad der Informiertheit, politisches Verhalten etc. Sie geben Hinweise zum generellen thematischen Vorwissen und Vorverständnis der Schülerinnen und Schüler. Lernschwierigkeiten und -erfolge können z.B. durch die politisch, ökonomisch, soziologisch, kulturell oder historisch orientierten Lernertypen (Schelle 1995 und Weißeno 1989), die in einigen Punkten über vergleichbare Motivationen, Einstellungen und Grundhaltungen verfügen, bedingt sein. Obgleich die Aussagen der Jugendstudien und der Unterrichtsforschung verallgemeinerbar sind, müssen sie nicht für die jeweilige Klasse zutreffen.

In der Bedingungsanalyse werden die methodischen Fertigkeiten, Emotionen und Denkfähigkeiten, das Vorwissen und die Einstellungen der Unterrichtsteilnehmer (Lehrende ebenso wie Lernende) im Hinblick auf das Unterrichtsthema beschrieben, um sie mit den Ziel-, Inhalts-, Medien- und Methodenentscheidungen verknüpfen zu können.

Eine solche antizipierende Vorabanalyse ist durch Überlegungen zu ergänzen, die Einstellungen und Werthaltungen der Schülerinnen und Schüler in der Klasse vor und während des Unterrichts einbeziehen (Weißeno 1993, 23). Die Lehrerin bzw. der Lehrer können daher ihre/seine Unterrichtsplanung niemals allein auf die Ergebnisse der Jugend- und

Sozialisationsforschung stützen. Wichtiger sind die Beobachtungen, die sie/er in ihrer Klasse machen. Die Lehrerin bzw. der Lehrer muss versuchen, bei den einzelnen Schülerinnen und Schülern Bezüge zum Thema festzustellen. Darum bemüht er/sie sich oftmals vergeblich.

Des Weiteren werden die Unterrichtsbedingungen durch die *Rahmenbedingungen* politischer Bildung beeinflusst. Die öffentlichen Debatten, die Erwartungen der Parteien und Verbände, die Stellung des Faches im Schulprogramm, die Schulform, die Schulaufsicht, die Vorgaben in den Curricula prägen die politische Kultur in der Schule und in der Klasse. Über die Medien, Familien und Freundesgruppen sind darüber hinaus zusätzliche Kompetenzen vorhanden, die das Handeln der Heranwachsenden im Unterricht lenken und ihre Bereitschaft fördern oder hemmen, sich mit politischen Themen auseinander zu setzen. Diese politisch-gesellschaftlichen Rahmenbedingungen relativieren die intentionalen Lernprozesse und begrenzen den Handlungsspielraum des Lehrenden im Hinblick auf die Erweiterung, Korrektur, Bestätigung oder Präzisierung der vorhandenen Vorstellungen bei den Schülerinnen und Schülern. Sie wirken sich in jeder Klasse und bei den einzelnen Schülerinnen und Schüler immer wieder anders aus.

So notwendig die Einbeziehung der Forschungsergebnisse in die Planung des Unterrichts erscheint, so muss auch darauf hingewiesen werden, dass hier dem Lehrenden Grenzen gesetzt sind. Entscheidend ist nicht die – ohnehin nicht erreichbare – Vollkommenheit der Überlegungen. Wichtig ist, dass sie nicht gänzlich ausgespart bleiben.

Es lohnt sich, über die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zu dem jeweiligen Themenbereich gründlich nachzudenken. Dafür ein Beispiel (Kroll 1999):

Ein Referendar führt mit seiner Klasse ein Rollenspiel durch. In einer simulierten „Fraktions-sitzung“ diskutieren Schülerinnen und Schüler in der Rolle als Abgeordnete die Frage: Soll die CDU nach einer Entscheidung des Bundestages über den § 218 das Bundesverfassungsgericht anrufen oder nicht? Eine Schülerin weigert sich, die Rolle eines Abgeordneten zu spielen und dessen Argumentation vorzutragen. Der Protest zeigt, dass zumindest Melanie den Inhalt der Stunde anders auffasst als ihr Lehrer und dass sie wegen dieses Inhalts die ihr zuge dachte Rolle nicht zu übernehmen bereit ist. Ihr geht es in dieser Stunde um ein moralisches Problem, das sie persönlich betrifft. Diese Betroffenheit macht es ihr schwer, eine Rolle zu übernehmen, in der sie gegen ihre eigene Überzeugung argumentieren müsste. Ihr Widerstand zeigt: Melanie kann oder will sich nicht von der Beschäftigung mit dem moralischen, sie als Person unmittelbar betref-fenden Problem lösen; sie wendet sich nicht der politischen Auseinander-setzung zu, ob die CDU nach der Entscheidung des Bundestages das Bundesverfassungs-gericht anrufen soll oder nicht. Die Rolle, die ihr zuge dacht ist, enthält für sie einen moralischen Standpunkt, den sie nicht teilen kann. Die politischen Aspekte ihrer Rolle nimmt sie nicht wahr. Sie übersieht, dass im Rollenspiel gar nicht eine moralische, sondern eine politische Frage

verhandelt wird, und sie einen politischen Akteur in einer politischen Auseinandersetzung zu spielen hat. Hätte sie ihre Rolle so interpretiert, dann hätte ihr vielleicht die Distanz, die sie als Schülerin zu dem politischen Geschehen und zu den politischen Überlegungen eines Abgeordneten besitzt, die Ausgestaltung der Rolle ermöglicht. Dem Referendar kommen die Einwände von Melanie ungelegen. Er geht nicht weiter darauf ein und zieht sein Rollenspiel wie geplant durch. Hätte er in der Planung die Voreinstellungen speziell der Mädchen zu dieser Thematik näher durchdacht, dann hätte er erkennen können, dass zumindest einige Schülerinnen an der politischen Auseinandersetzung wenig, an den moralischen Fragen im Zusammenhang mit dem § 218 dagegen sehr interessiert sind.

Karin Kroll interpretiert diese Szene aus einer *geschlechtsspezifischen* Sicht (vgl. auch 2001): Lehrerinnen und Lehrer gehen nur unzureichend auf die Bedürfnisse der Mädchen ein, weil sie sich der geschlechtsspezifischen Unterschiede nicht bewusst sind.

Generell kann man davon ausgehen, dass die Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler meist gering sind. Hat aber der Religions-, Deutsch-, Geschichts- oder Geographielehrer gerade ein ähnliches Thema durchgeführt, dann sind Wissensbestände durchaus vorhanden; die Motivation allerdings dürfte dann noch geringer sein als gewöhnlich („Nicht schon wieder!“). Auch die Frage nach den Einstellungen führt nicht selten zu überraschenden Antworten. Bei den Gegenstandsbereichen wie „Bundeswehr, Umwelt, Sozialpolitik“ zeigen viele der heutigen Jugendlichen eine Haltung, wie sie vor fünf Jahren nur selten anzutreffen war. Viele Politiklehrerinnen und -lehrer klagen schließlich über das Desinteresse ihrer Schülerinnen und Schüler an Politik. Bei den meisten Klassen kann man das aber so pauschal nicht sagen. Häufig gibt es vier bis fünf interessierte Unterrichtsteilnehmer; das Gros der Lernenden steht politischen Vorgängen zunächst fern gegenüber und besitzt darüber kaum Kenntnisse. Im Übrigen hängt das Interesse nicht nur von unterschiedlichen Lernertypen, sondern auch vom Lehrstil, der Anlage des Unterrichts und der Persönlichkeit des Lehrenden ab.

Die Lernertypen (Weißeno 1989) entwickeln in einigen Punkten vergleichbare lernerdidaktische Vorstellungen, Motivationen, Einstellungen und Grundhaltungen.

1. Der *politisch orientierte Lernertyp* kommt meist aus einem Elternhaus, in dem – besonders bei aktuellen Anlässen – häufig über Politik gesprochen bzw. diskutiert wird. Damit einher geht der Wunsch, politische Kenntnisse im alltäglichen Leben nutzen zu können. Deshalb wird das Augenmerk auf die Ziele und Prozesse von Politik, auf Herrschafts- und Machtfragen gelenkt. Der politisch orientierte Lernertyp versucht sich mit aktuellen Geschehnissen rational auseinander zu setzen und die Emotionen in eine Analyse politischer Lösungs- und Gestaltungsmöglichkeiten zu lenken.
2. Für den *soziologisch orientierten Lernertyp* ist die Bedeutung des Elternhauses relativ gering, die der Schule, des Freundeskreises und der eigenen Information relativ hoch, da

der Wunsch dominiert, sich selbst eine Identität auf der Grundlage sich widersprechender Werte und Verhaltensmuster zu bilden. Eindeutig identifizierbar ist eine sozialpsychologische Grundeinstellung als besonders markanter Fixpunkt dieses Lernertyps. Die Selbstinterpretation ist ebenso ein existentielles Bedürfnis wie die Analyse sozialer Strukturen. Gleichwohl findet dieser Typ auch Zugang zu politischen Fragen. Auch dieser Lernertyp möchte das im Unterricht erworbene Wissen im Alltag anwenden können.

3. Der *ökonomisch orientierte Lernertyp* schließlich zeichnet sich durch eine relativ enge Beziehung zum Elternhaus aus. Ökonomie und Politik werden meist zusammen perzipiert. Auf der Ebene prinzipieller lernerdidaktischer Überlegungen dominiert eindeutig die Vorliebe für abstraktes Lernen, das eher selten durch problemorientierte Ansätze durchbrochen werden muss. Dieser Lernertyp ist an sicheren Fakten interessiert, Diskussionen dienen mehr dem Austausch von Meinungen, weniger der Erarbeitung von Wissen.

Diese in den Lernertypen (Carla Schelle hat noch den historisch und den kulturell orientierten Typ hinzugefügt) aufscheinende Heterogenität der Einstellungen und Interessen stellt eine Herausforderung für Lehrende dar. Spreche ich einen Lernertyp durch die Inhalte und Art des Unterrichts nicht an, sinkt dessen Interesse. Entsprechend gering ist daher zunächst die Bereitschaft zur Mitarbeit im Politikunterricht – das gilt aber auch für andere Fächer. Hier gilt es Brücken zu bauen und Ankerplätze für die Lernstrategien der Schülerinnen und Schüler anzubieten, denn einen Zugang zu politischen Fragen finden alle drei Lernertypen. Zu soziologischen und ökonomischen Fragen finden nicht alle einen Zugang. Das Fach wird erst über politische Fragen für alle Schülerinnen und Schüler interessant.

Trotz dieser Vorbedingungen darf die Lehrerin bzw. der Lehrer nicht davon ausgehen, dass der Unterricht sozusagen bei Null beginnt. Die Lernenden verfügen immer schon über ein bestimmtes – wenn auch oftmals recht verqueres – Vorwissen zu einem Thema, das reflektiert werden kann. Genauer lassen sich diese Wissensstrukturen wie auch die bereits bekannten methodischen Fertigkeiten und Umgangsformen im Klassenzimmer erst im Verlauf des Unterrichts ermitteln.

3.2 Lernpsychologische Momente in der Bedingungsanalyse

Neben dem Vorwissen und den Einstellungen der Schülerinnen und Schüler sind entwicklungs- und kognitionspsychologische Momente des Lernens zu beachten (Weinert 1996; Mietzel 1998). Gerade für Berufsanfänger ist es nicht leicht, die kognitiven Fähigkeiten und den Reifegrad der Schülerinnen und Schüler einzuschätzen. Da Lernen im Politikunterricht im Erwerb von Kenntnissen und in der Analyse sowie der Beurteilung von politischen

Problemen, Prozessen und Strukturen besteht, kann die kognitive Lernpsychologie zwar eine Vielzahl von Argumenten für politisches Lernen und Handeln liefern, jedoch weder eine in sich geschlossene Theorie politischen Lernens noch die Ableitung für ein fachdidaktisches Konzept anbieten. Mit *Lernen* bezeichnet man in der Psychologie häufig Vorgänge vor allem im Gehirn, die durch Erfahrung und Übung bedingt sind und eine relativ dauerhafte Veränderung bzw. Erweiterung der Verhaltensdispositionen und des Wissens zur Folge haben. Die behavioristischen und kognitiven Lerntheorien beschäftigen sich mit der Erforschung und Erklärung der Lernformen:

1. Nach der klassischen *Konditionierung* wird Strafe oder Belohnung für erwünschtes Verhalten eingesetzt (Pawlow, Thorndike).
2. Wenn die wiederkehrenden Strukturen von Beobachtungen übernommen werden, ist die *Imitation* eines Modells die grundlegende Lernform.
3. Das Reiz-Reaktionsschema (Thorndike, Skinner) erklärt Lernen durch Versuch und *Erfolg/Irrtum*. Zufällige Verhaltensformen führen zum Erfolg und Misserfolg und ermöglichen bei analogen Situationen erwünschtes Verhalten.
4. Die *kognitive* Lernpsychologie (Ausubel, Gagné, Piaget) unterscheidet vor allem verbales Lernen, Begriffslernen und problemlösendes Denken. Ein Mensch lernt dann, wenn er eine konkrete Erfahrung – real oder fiktiv – in eine abstrakte Beziehung zu einer Regel setzen kann.
5. Für *konstruktivistische* Lerntheorien ist Lernen ein selbstständig sich vollziehender Akt. Der Unterricht macht den Lernenden Angebote und fördert den individuellen Aneignungsprozess durch geeignete Lernumwelten.

Die Art der zu erbringenden kognitiven Leistungen ist dem Niveau und den Lerntypen anzupassen. Der Aufbau eines hierarchisch organisierten Alltagswissens über Politik geschieht durch langjähriges Inhaltslernen und durch die Teilnahme an Reflexions- und Kommunikationsprozessen. Das Offenhalten der politischen Urteilsbildung ist eine Grundbedingung politischen Lernens, so dass sich behavioristische Lerntheorien („politische Reize“) kaum für die politische Bildung eignen. Da politische Gegenstände immer mit Interessen, mit Wertungen, mit Entscheidungen, mit Auseinandersetzungen zu tun haben, müssen sie in dieser Problemstruktur erarbeitet werden und können nicht auf Erfolgs-, Modell- oder Strukturlernen allein reduziert werden.

Unterschiedliche Lerntypen (visuelle, auditive, taktile Eingangskanäle) erfordern darüber hinaus entsprechende Lernarrangements. Über handlungsorientierte Methoden (Breit/Schiele 1998) können gleichermaßen Erfahrungen mit Politik ermöglicht und Einsichten in das Politische gefördert werden. Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer ist es, beziehungsmäßige Kontexte für das Lernen zu schaffen, die den Schülerinnen und Schülern einen eigenen und konstruktiven Umgang mit den Inhalten erlauben. Die Sinnerfahrung von Handlungen und dabei erworbenes Wissen, die Beteiligung der

Lernenden an der Normfindung im Verständigungsprozess, die Ermöglichung eigener Konstruktionen sichern ein kreatives Lernverständnis und schützen davor Inhalte eintrichtern zu wollen.

3.3 Das Alltagswissen der Schülerinnen und Schüler

Das politische Alltagswissen und das wissenschaftliche Wissen der Lehrenden fließen genauso in die Bedingungsanalyse ein wie das tatsächliche oder vermutete Alltags- und Handlungswissen der Schülerinnen und Schüler. Die Lehrerinnen und Lehrer müssen sich zunehmend auf Brüche und Widersprüche in der Unterrichtstätigkeit gefasst machen. Das Wissensmonopol der Lehrenden ist durchbrochen; sie müssen verstärkt Brücken zwischen der Sachlogik und der bereits entfalteten Logik eines Lernenden schlagen, die auf zahlreichen Informationen beruht. Verstärkt besteht deshalb eine Aufgabe der Lehrerin bzw. des Lehrers darin, nach Verbindungsmöglichkeiten von unterschiedlichen Wissensbeständen zu suchen. Auf Grund der fachlichen Sicherheit kann sie /er sich auf die Heterogenität der heutigen Schülergeneration einlassen, auf individuelles Lernen reagieren und für den Austausch der verschiedensten Wissensbestände sorgen (Weißeno 1997a, 28 f.).

Das folgende Beispiel stammt aus einem Stundenentwurf zum Thema: „Werden Nachrichten gemacht? – Schüler machen Nachrichten!“ In ihm versucht ein Referendar die Beobachtungen aus dem Unterricht zum Gegenstand des Unterrichts zu machen und mit dem Thema und den weiteren Unterrichtssequenzen zu verbinden. In seiner Bedingungsanalyse geht er ebenso auf die Spezifika des Medienkonsums seiner Schülerinnen und Schüler im Verhältnis zu den Jugendlichen dieses Alters allgemein ein wie auf die im bisherigen Verlauf der Unterrichtseinheit sichtbar gewordenen Einstellungen und Vorkenntnisse. Insofern ist dies ein positives *Beispiel für eine Bedingungsanalyse*:

Die Schülerinnen und Schüler der Klasse 6a haben großes Interesse am Politikunterricht und beteiligen sich motiviert im Unterricht. In Bezug auf das Thema Fernsehen unterscheiden sie sich zum Teil in ihren Sehgewohnheiten und dem Umgang mit dem Medium Fernsehen und Nachrichten deutlich von dem Altersdurchschnitt: Vornehmlich die Mädchen dieser Lerngruppe unterliegen vom Elternhaus aus strengen Regeln und Restriktionen. Zugleich ist der Umgang dieser Gruppe mit dem Medium für das Alter sehr kritisch und steht im deutlichen Gegensatz zu dem weniger reflektierten (alters-typischen) Konsumverhalten der Mitschüler. Dieser Gegensatz erwies sich bisher für den Unterricht als förderlich, insbesondere wenn es um kontroverse Themen und Stellungnahmen der Schüler ging. Die Schülerinnen und Schüler haben sich u.a. mit den unterschiedlichen Sehgewohnheiten der Mitschüler (geschlechtsspezifische Auswertung) auseinander gesetzt und ihr Verhalten in Beziehung zum Altersdurchschnitt setzen können. Ausgehend von der großen Beliebtheit der Privatsender bei

den Schülern der Klasse 6a gegenüber den öffentlich-rechtlichen Sendern wurden diese Begriffe (privates und öffentlich-rechtliches Fernsehen) geklärt und die grundsätzliche Bedeutung von Rundfunkgebühren, Werbung und Einschaltquoten besprochen, so dass die Schüler und Schülerinnen sie in der Stunde, für die Unterricht geplant wird, anwenden können.

Die Schüler zeigten bisher eine differenzierte und kontroverse Einstellung dazu, was ihre Erwartungen an eine Nachrichtensendung und deren gesendeten Themen betrifft (Ist Schumacher oder der Amoklauf in Dillingen wichtiger als der Kosovo? Was ist interessanter? Was betrifft uns? Welche Nachricht hat Auswirkungen auf uns?). Auch über die Darstellung der Nachrichten gab es unterschiedliche Meinungen (Sollen Nachrichten aufgelockert, lustig und spannend präsentiert werden? Welche Darbietung spricht euch mehr an?).

In den darauf folgenden Stunden thematisiert der Lehrer die Aufgabe der Politik und das damit verbundene politische Problem: Kann und soll die ‚Politik‘ eingreifen? Wird dadurch die Rundfunkfreiheit gefährdet? Was sind die Folgen einer völligen Freiheit der Medien? Welche Gefahren lauern bei Eingriffen der ‚Politik‘? Besitzen die Bürgerinnen und Bürger Einfluss auf diese Prozesse?

Angehend Lehrerinnen und Lehrer machen sich die Klärung der Unterrichtsbedingungen häufig zu leicht. Sie tragen Angaben zu der Schule, zum Stadtteil, in der sich die Schule befindet, zu den Lehr- und Lernmitteln in der Schule und vor allem zu den Schülerinnen und Schülern mit großem Fleiß zusammen. Sie haben aber dabei den Bezug zum Unterrichtsvorhaben aus dem Auge verloren. Doch gerade darauf kommt es an. Die Klärung der Unterrichtsbedingungen stellt keinen Selbstzweck dar; sie beeinflusst alle Unterrichtsüberlegungen und -entscheidungen.

3.4 Der Lehrende als Teil der Bedingungsanalyse

Auch die Vorstellungen und Werthaltungen der Lehrenden gehören zur Bedingungsanalyse. Machen die Lehrerin bzw. der Lehrer sich bewusst, dass sie/er Sympathie für einen Akteur oder eine Partei (z.B. für den Bundeskanzler, den bayerischen Ministerpräsidenten, die PDS, die CSU) bzw. eine Abneigung gegenüber einer bestimmten politischen oder gesellschaftlichen Richtung (z.B. gegenüber der Frauenbewegung) hegt, so kann sie/er bei der Planung rechtzeitig auf mögliche andere Positionen achten. Die *Selbstreflexion* über die Lehrerrolle ist erforderlich um Distanz zur eigenen Person zu schaffen und sich für die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler zu sensibilisieren. Eine Bedingungsanalyse, die auch die eigene Person mit einschließt, trägt zur Einhaltung des Überwältigungsverbot im Beutelsbacher Konsens bei (Schiele, Schneider 1996).

Daraus ergibt sich für die Lehrerinnen und Lehrer die Schwierigkeit, zwischen *Meinen*

und *Urteilen* zu balancieren. Bei einem politischen Sachverhalt (Problem, Auseinandersetzung, Entscheidung, Strukturzusammenhang) dient bloßes Meinen mehr der (Selbst-) Inszenierung von Voraus-Urteilen. Dominieren individualisierende Sichtweisen, dann kann sich Beliebigkeit einstellen. Politisches Urteilen erfordert indes mehr. Deshalb darf ein Lehrender sich nicht darauf beschränken, den unterrichtlichen Meinungsaustausch zu moderieren (Politikunterricht = Laberfach), sondern er muss gezielt solche politische Inhalte bzw. Denkaufgaben in das Unterrichtsgeschehen „einspeisen“, die eine politische Analyse und Urteilsbildung befördern. Und er muss in der Lage sein, diese Aufgaben selbst mit Hilfe der in den Modulen 1 und 2 genannten Verfahren systematisch durchzuführen. Hierzu meint ein Fachleiter:

Interviewer: Ist es nicht die besondere Rolle des Politiklehrers, die sich in manchen Punkten unterscheidet von der Rolle des Lehrers allgemein?

Fachleiter C: Also die Referendarinnen und Referendare, die ich so erlebt habe, sind häufig ganz gut in der Lage, ihre Rolle als Sozialwissenschafts-/Politiklehrer auszufüllen. Auch diese doch von anderen Fächern verschiedene, unterschiedliche Rolle. Aber wenn das Fachwissenschaftliche fehlt, dann wird der Unterricht dünn, ich kann nett und hübsch und alle möglichen Methoden auch mit den Schülern erproben, aber wenn ich selber zu wenig zu bieten habe, dann bleibt das dünn und dann wird das, dann kommt das nicht zu der Möglichkeit, die eigentlich da drinsteckt.

Die Lehrerin bzw. der Lehrer muss in der Lage sein, den Schülerinnen und Schülern etwas zu bieten und als *Experte* im Unterricht aufzutreten („wenn ich selber zu wenig zu bieten habe“). Dies setzt voraus, dass er sich in wissenschaftliches Wissen einarbeitet. Es bedeutet nicht, dass dieses Wissen einfach im Unterricht zur Anwendung gebracht werden kann. In der Schule wird eine Lehrerin oder ein Lehrer mit einer solchen Vorgehensweise scheitern. Wer etwas erreichen will, darf sich nicht darauf beschränken Expertenwissen zu vermitteln. Fachwissenschaftliche Kenntnisse bilden die Grundlage für guten Unterricht, wenn sie mit anderen Momenten des Unterrichts in Verbindung gebracht werden.

Im Politikunterricht ergeben sich zwangsläufig immer wieder Situationen, in denen der Lehrende und die Lernenden Unwissende sind. Denn Politik beschäftigt sich mit der Zukunft, mit Prognosen und Gestaltungsmöglichkeiten, deren Ergebnisse offen sind. Gerade in der Politik gibt es oftmals eine wenig gesicherte Wissensbasis (z.B. während des Krieges in Bosnien oder Afghanistan), so dass es darauf ankommt, mit dem Nicht-Wissen-Können reflektierend umzugehen. Außerdem gibt es durchaus Themen, in die sich die Schülerinnen und Schüler selbstständig eingearbeitet haben und in denen sie deshalb durchaus auch einmal wissender als die Lehrenden sein können. Schließlich stehen sich Lehrende und Lernende bei Analyse- und Urteilsaufgaben gleichberechtigt gegenüber. Die

Schülerinnen und Schüler sollen ja gerade nicht eine fremde Ansicht übernehmen, sondern sich ihr eigenes Urteil bilden. Nur so können sie auf die Wahrnehmung der Bürgerrolle in der Demokratie vorbereitet werden (Breit, Massing 2002). Die Lehrerrolle ist daher im Politikunterricht durch einen Spagat gekennzeichnet: der Lehrende besitzt durch sein Studium zwar fachliche Kompetenz und Überlegenheit gegenüber den Lernenden, in der Bürgerrolle aber stehen den Schülerinnen und Schülern die gleichen Rechte, Pflichten und Möglichkeiten zu wie dem Lehrer bzw. der Lehrerin.

Die Qualität des Unterrichts hängt ab von den fachlichen und pädagogischen Kompetenzen eines Lehrenden, die in die Lehrer-Schüler-Beziehung eingebracht werden. Die Lehrvoraussetzungen beeinflussen beabsichtigt oder unbeabsichtigt die Lehr-Lern-Prozesse.

In der Regel sind die unterrichtlichen Interaktionen durch Machtunterschiede gekennzeichnet. Trotzdem darf die *Meinung des Lehrenden* niemals indoktrinierend wirken oder die Lernenden in ihrer Autonomie einschränken. Seine Stellungnahme zu aktuellen politischen Vorgängen kann mit der einiger Schülerinnen und Schüler übereinstimmen, zugleich aber von der anderer Unterrichtsteilnehmer sich unterscheiden. Wichtig ist, dass alle in der Klasse sich gegenseitig einen eigenen Standpunkt zugestehen und diesen respektieren. Lehrer und Schüler argumentieren untereinander wie die gleichberechtigten Bürgerinnen und Bürger in einer demokratischen Gesellschaft. Eine demokratische *Beziehung* kann sich dann entwickeln, wenn ein Lehrender in Urteilsfragen Position bezieht, die Lernenden ihre eigenen Schwerpunkte bilden lässt, gegenteilige Meinungen zulässt, einbringt und schützt sowie Kontroversen aufscheinen lässt.

Die unterrichtliche Interaktion und Kommunikation sind des Weiteren durch die *geschlechtsspezifischen Unterschiede* geprägt, die meist nicht bewusst sind. Karin Kroll (2001, 255) kommt zu dem Schluss: Die „tradierten Leitbilder von Weiblichkeit und Männlichkeit gestalten den Politikunterricht heimlich mit. Der ältere routinierte Lehrer, die junge Lehrerin und der Studienreferendar reflektieren weder ihre eigene Geschlechtsidentität noch die unterschiedlichen Geschlechtsidentitäten der Schülerinnen und Schüler. Aus diesem Grund können sie die Differenzen zwischen den Geschlechtern nicht wahrnehmen und nicht in ihrer Planung und Durchführung des Unterrichts und in ihrer Gesprächsführung berücksichtigen.“ Eine geschlechtergerechte Politikdidaktik (Richter 2000, 223 f.) erfordert die Berücksichtigung weiblicher und männlicher Identitäten in der Planung und Durchführung des Unterrichts.

Urteilsbildung wird immer dann fruchtbar angebahnt, wenn den Lehrenden die Balance zwischen *Neutralität* und *Authentizität* gelingt. Die Schülerinnen und Schüler erwarten ein affektiv-distanziertes Unterrichten und zugleich die Herstellung eines authen-

tischen, expressiven Bezugs. Die affektiven Ansprüche an die Lehrenden können nicht ignoriert werden und somit ist es erforderlich, dass der Lehrende auch (parteipolitisch) Position bezieht. Allerdings ist vor einer Aufdringlichkeitspädagogik zu warnen, die den Schülerinnen und Schülern keinen Schutz bietet. Eine Politiklehrerin bzw. ein Politiklehrer muss sich um demokratisches Verhalten bemühen und Verhaltensnormen wie Gleichberechtigung und Solidarität vorleben. Lehrerinnen und Lehrer stehen demnach gewissermaßen vor einem Paradox: Einerseits kann ein Unterricht nur erfolgreich sein, wenn er sich konsequent an den Bildungsprozessen der Schüler orientiert; andererseits erwarten Schüler eine authentische, demokratische und politische Lehrerpersönlichkeit, die überdies ein freies, gleichberechtigtes und solidarisches Klassenklima glaubwürdig aufbauen kann.

Beziehungs- und *Erziehungsarbeit* lassen sich über den Zweck des Lernens erreichen. Sachgebundenheit und Begrenztheit des pädagogischen Auftrags stehen der Vorstellung von der umfassenden Gestaltbarkeit der politischen Lernwege entgegen. Das Moderieren des Meinungsaustauschs reicht aber ebenso wenig zur Führung aus wie der Versuch des Vorlebens oder des rigiden Anordnens. Führung kann am ehesten gelingen, „wenn ein Lehrer penetrant sagt, wo es langgeht; wenn er nonverbal in die gewünschte Richtung vorausagiert; wenn er zunächst vage Angebote, später aber klare, feste Statements abgibt“ (Weißeno 1995, 250). Und die Richtung führt die Lernenden immer in Entscheidungssituationen, in denen sie selbstständig denken und handeln müssen. Sie sollen für sich bestimmen, worin ihre Interessen liegen, was sie politisch bevorzugen oder ablehnen, an welchen Werten sie sich orientieren und wie sie diese auslegen. Die Versuchung für den Lehrer ist groß, von dem Prinzip der Offenheit abzuweichen und den Schülerinnen und Schülern nicht nur die Richtung vorzugeben, sondern auch die eigenständige Entscheidung abzunehmen. Schon aus Bequemlichkeit folgen ihm dabei nicht wenige Lernende nur allzu gerne.

3.5 Der Lehrende als Beamter

Die Schule unterliegt der Aufsicht des Staates und das schulische Leben ist durch eine Fülle von Verordnungen eingeengt. Sie sind „politisch geladen. Die legitime Absicht, Verfassungstreue und freiheitlich-demokratische Grundsätze zu sichern, mischt sich mit der Angst davor, politischen Gegnern womöglich Spielraum für revolutionäre Umtriebe zu geben“ (Hilligen 1987, 244). Im Übrigen ist dies eine spannungsgeladene Aufgabe, die an die Profession gestellt wird: In seiner Rolle als Beamter arbeitet ein Lehrender in der denkbar größten (nationalen) Organisation: dem Staat, woraus ganz besondere Einschränkungen, aber zugleich die materiale Positionsverteilung erwachsen. In seiner Rolle als Erzieher dagegen arbeitet er allein auf sich gestellt und im Rahmen seiner pädagogischen Freiheit, die natürlich ein Stück gewährte Autonomie beinhaltet. Also muss der Lehrende einerseits

für den demokratischen Staat werben und andererseits Distanz zur Sache (zum Inhalt seines Unterrichts) ermöglichen. Da demokratische Verfassungen in der Regel offene Verfassungen ohne ein Interpretationsmonopol sind, lässt sich die Erziehung zur Demokratie nicht linear umsetzen. Hier ist professionelles Handeln erforderlich.

Darüber hinaus gibt es *Richlinien*, die als politische Setzungen die Lehrfreiheit des Lehrers weiter einschränken und die in der Regel nicht wissenschaftlich begründbar sind. Sie werden von Lehrerinnen und Lehrern verfasst im Auftrag eines Kultusministers, der damit den Unterricht schulpolitisch lenken möchte. Formuliert wird ein Plan-Soll, dessen Einhaltung von Vorgesetzten reklamiert und sogar überprüft wird im Rahmen von Einsprüchen, der Genehmigung von Abituraufgaben, der Beförderungen etc. Die Zielvorgaben entsprechen der Landespolitik, sind mit Eltern- und Lehrerverbänden abgestimmt und entsprechen den jeweils aktuellen Trends in der öffentlichen Diskussion. Politikdidaktische Orientierungen und Konzeptionen spiegeln sie kaum wider; ihr Anspruch liegt in der öffentlichen und nicht in einer wissenschaftlichen Legitimation des Handelns im staatlichen Auftrag.

Die Politiklehrerrolle wird indessen nicht nur durch die Schulorganisation, sondern darüber hinaus durch die Auftraggeber der öffentlichen Pflichtschule geprägt. Die *gesellschaftlichen Verhältnisse* bzw. die Gesamtheit der gemeinsamen Lebensverhältnisse prägen die Erwartungen an die Lehrerinnen und Lehrer. Dies wurde zur Zeit der Berufsverbote besonders deutlich; damals herrschte ein Klima, das die *Freiheit* eines Politiklehrers durchaus mehr einschränkte, als dies heute der Fall ist. Trotzdem kann man auch für die heutige Zeit formulieren: „Die Orientierung auf bestimmte normative Prämissen des Mainstream wirkt bewusst oder unbewusst auf das Verhalten der Lehrerinnen und Lehrer, da es in ihr Alltagsbewusstsein genauso einfließt wie in das eines Schulaufsichtsbeamten.“ (Weißeno 1995, 249).

3.6 Die Bedingungsanalyse im Implikationszusammenhang

Mit der Bedingungsanalyse wird insbesondere der Blick auf die Lernenden gerichtet. Die Bedingungen des Unterrichts werden auf eine konkrete Situation bezogen und mit den Inhalten, Themenstellungen und Methodenentscheidungen vermittelt. Dieser Zusammenhang lässt sich am Beispiel der Betroffenheit verdeutlichen, die oftmals im Politikunterricht entsteht oder bereits besteht. Mit „Betroffenheit“ wird eine besondere Anforderung an den Inhalt des Unterrichtsvorhabens bezeichnet. Der Inhalt soll so beschaffen sein, dass der Unterricht die Schülerinnen und Schüler anspricht, ihr Interesse weckt, und bei ihnen Gefühle auslöst. Das Unterrichtsvorhaben soll also für die Lernenden nicht nur objektiv bedeutsam sein, sondern von ihnen auch als wichtig empfunden werden. Ein Jugendlicher wird nur dann bereitwillig einen sozialen und politischen Sachverhalt untersuchen,

beurteilen und ihm gegenüber eine Handlungsorientierung entwickeln, wenn er diesen Sachverhalt als eine Sache ansieht, die ihn etwas angeht.

Drei Arten von *Betroffenheit* können unterschieden werden (Breit 1995):

- emotionale Betroffenheit (Beispiele: Reaktionen von Jugendlichen beim Ausbruch des Golf- und des Kosovo-Krieges; Euphorie über den Fall der Berliner Mauer; Trauer über den Tod von Astro- bzw. Kosmonauten bei der Explosion einer Weltraumrakete; die Zerstörung des World Trade Centers in New York am 11. 9. 2001),
- Betroffenheit aus Eigeninteresse heraus (Lehrstellenmangel, Jugendarbeitslosigkeit, Einsätze der Bundeswehr),
- Betroffenheit aus Empathie für den anderen, für den Mitmenschen (Fallbeispiele).

Nur bei wenigen Themen kann bei den Unterrichtsteilnehmern emotionale Betroffenheit oder Betroffenheit aus Eigeninteresse heraus vorausgesetzt werden. Betroffenheit aus Empathie für den anderen, für den Mitmenschen entsteht oft bei einer Fallanalyse. Durch die Übernahme der Sichtweise der in dem Fall agierenden Personen wird Anteilnahme und/oder der Gerechtigkeitssinn der Jugendlichen geweckt (Breit 1991).

4. Modul 4: Ziele

Bereits im Modul „Politikdidaktische Perspektiven“ sind wir auf Ziele des Politikunterrichts eingegangen. Die Lehrerin oder der Lehrer denkt mögliche Inhalte aus dem Gegenstandsbereich mit Zielen des Politikunterrichts zusammen. Bei der Bildung von politikdidaktischen Perspektiven stehen sowohl der zukünftige Unterrichtsinhalt als auch die Ziele der Einheit noch nicht endgültig fest. Je mehr der Planungsprozess fortschreitet, desto präziser kann die Lehrerin oder der Lehrer Inhalte und Ziele eingrenzen und beschreiben. Das Ausformulieren der eigenen Intentionen, der zentralen „Botschaften“ des Unterrichts ist unverzichtbar, weil sie dem Lehrenden Sicherheit im Unterricht geben. Ohne Ziele verliert er früher oder später die Orientierung. Ohne Zielsetzung kann er die Äußerungen seiner Schülerinnen und Schüler nicht nutzen. „Dem dient kein Wind, der keinen Hafen hat, nach dem er segelt“ (Seneca). Je intensiver man sich mit der politikdidaktischen Perspektive beschäftigt hat, je genauer man sich bei der fortschreitenden Planung die Zielsetzung des Unterrichtsvorhabens klar macht, desto leichter fällt es, Ziele im Plan schriftlich zu formulieren. Kann die Lehrerin oder der Lehrer die Ziele des Unterrichtsvorhabens für sich selbst und die Schülerinnen und Schüler transparent machen, dann kann sie/er auch flexibel auf Deutungsangebote aus der Klasse reagieren.

Manche Lehrerinnen und Lehrer machen sich im Schulalltag nur wenige Gedanken über die Ziele ihres Unterrichtsvorhabens. „Wenn ich zu einem Thema einen passenden Text habe und den in die Klasse hineingebe, dann läuft der Unterricht ganz von allein. Da brauche ich keine Ziele.“ Der Lehrende, der mit solchen oder ähnlichen Sätzen über Ziele redet, nimmt seine Verantwortung für den Lehr-Lern-Prozess nicht wahr. Wer mit dem Politikunterricht etwas erreichen will, muss über Ziele nachdenken. Denn auch für den Politikunterricht gilt der Satz von Lessing: „Der Langsamste, der sein Ziel nicht aus den Augen verliert, geht noch immer geschwinder als jener, der ohne Ziel umherirrt.“

4.1 Allgemeine Zielsetzungen im Politikunterricht

Die Würde des Menschen bildet das Fundament der demokratischen Staats- und Gesellschaftsordnung in der Bundesrepublik Deutschland (Art. 1 GG). Freiheit bildet den wesentlichen Bestandteil menschlicher Würde (Breit 2000a, 219 ff.). In einer Demokratie besitzt der Einzelne die Möglichkeit, über sein Leben selbst zu bestimmen und seine Persönlichkeit frei zu entfalten (Art. 2 GG).

Freiheit setzt Mündigkeit voraus. Diesen Zusammenhang hat Immanuel Kant in zeitlos gültiger Weise formuliert. Für ihn ist Unmündigkeit „das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Mutes liegt, sich seines eigenen Verstandes zu bedienen. Sapere aude! Habe den Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! Ist also der Wahlspruch der Aufklärung“ (Kant 1964, 53).

Nur der mündige Mensch kann Freiheit wahrnehmen. Daher ist eine wichtige Aufgabe der Erziehung in Elternhaus und Schule, bei den Heranwachsenden die Bereitschaft und die Fähigkeit zu wecken, sich ihres eigenen Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. In der Schule und im Unterricht sollen die Jugendlichen nicht vorgeschrieben bekommen, was sie zu tun und zu denken haben. Sie sollen vielmehr die Erfahrung machen, dass sie mit ihrem Verstand

- selbstständig denken, entscheiden und handeln können,
- und als mündige Bürgerinnen und Bürger
- Verantwortung für ihr eigenes Tun und Mitverantwortung für die Gesellschaft, in der sie leben, tragen.

In jedem Schulfach sollten daher die Lehrerinnen und Lehrer ihren Unterricht daraufhin überprüfen, ob er Mündigkeit der Schülerinnen und Schüler fördert oder ob er sie in geistiger Abhängigkeit festhält (Breit 2002, 146 ff.).

4.2 Bürgerrollen und -leitbilder als Ziele des Politikunterrichts

Im Politikunterricht wird die soziale und politische Mündigkeit der Jugendlichen angestrebt (vgl. Himmelmann 2001). Die Heranwachsenden sollen in der Lage sein, im Umgang mit anderen und bei politischen Sachverhalten selbstständig zu denken und zu handeln. Wissen und Fähigkeiten versetzen den Einzelnen in die Lage, sich im Umgang mit anderen und in der „Politik“ seines eigenen Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen.

Die Struktur der Sache „Politik“ erfordert neben Kenntnissen eine Reihe von Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler im Politikunterricht erwerben. Eine Politiklehrerin bzw. ein Politiklehrer muss bei der Planung von Unterricht jene Kompetenzen und Werte im Blick haben, die für die Handlungsmöglichkeiten eines demokratischen Bürgers von Bedeutung sind. Die Gegenstände des Unterrichts haben nicht nur eine Zukunftsbedeutung; die Beschäftigung mit ihnen bahnt die Voraussetzungen für die Wahrnehmung bürgerlicher Freiheit (Rechte und Pflichten) und damit für die Übernahme der Bürgerrolle in der Demokratie an.

Der desinteressierte Bürger

Viele Bürgerinnen und Bürger sind an Politik wenig interessiert. Sie schaden sich selbst, weil sie für ihre Interessen nicht sachgerecht und kompetent eintreten können; sie stellen aber auch eine Gefahr dar (Breit 1996). Alle Politiklehrerinnen und alle Politiklehrer eint der Wunsch, dass ihre Schülerinnen und Schüler nach Beendigung ihrer Schulzeit nicht die Zahl der desinteressierten Bürger noch erhöhen. Politikunterricht muss sich daher zunächst einmal darum bemühen, das Interesse der Jugendlichen an Politik zu wecken und so zu festigen, dass es möglichst ein Leben lang anhält.

Um dies zu erreichen, will der Politikunterricht den Heranwachsenden einen Zugang zur „Politik“ verschaffen. Die Schülerinnen und Schüler sollen befähigt werden, in einem Vorgang rasch zum „Kern des Politischen“ (Massing, Weißeno 1995) vorzustoßen. Dazu sollen im Politikunterricht

- Kenntnisse vermittelt,
- Denkfähigkeiten (politische Analyse-, Urteils- und Handlungsfähigkeiten) ausgebildet,
- die Bereitschaft und der Wille zum politischen Denken und gegebenenfalls Handeln geweckt werden.

Diese Zielsetzung ist so allgemein formuliert, dass bestehende Differenzierungen leicht übersehen werden. Diese werden der Lehrerin bzw. dem Lehrer bewusst, wenn sie/er die Ziele unterschiedlichen Bürgerleitbildern zuordnet (vgl. Massing 1999b).

In der Didaktik der politischen Bildung werden derzeit drei Bürgerleitbilder unterschieden:

- *der Bürger als reflektierender Zuschauer oder kritischer Zeitungsleser,*
- *der interventionsfähige Bürger,*
- *der Aktivbürger.*

Der Aktivbürger

Ein Politikunterricht, der sich am Bürgerleitbild des Aktivbürgers ausrichtet, strebt bei den Jugendlichen an, ihre Bereitschaft und Fähigkeit zum politischen Handeln zu wecken und zu stärken. Politische Beteiligung darf sich danach nicht im Wesentlichen auf das Ausfüllen des Wahlscheines am Wahltag beschränken. So schön sich das liest, so sehr muss sich die Lehrerin oder der Lehrer dennoch über die Unerreichbarkeit dieser Zielsetzung im Klaren sein. Politische Beteiligung erfordert Zeit, Energie und Sachverstand (Himmelmann 1996, 87 ff.) und die kann eine Bürgerin oder ein Bürger neben den Belastungen durch Familie, Beruf und Freizeit nur selten im Leben und meist nur für kurze Zeit aufbringen. Alles andere ist Illusion – oder der betreffende Bürger befindet sich in der Entwicklung zum Berufspolitiker.

Der reflektierende Zuschauer

Der Politikunterricht kann eine bescheidenere Zielsetzung wählen und sich für das Leitbild vom Bürger als reflektierenden Zuschauer entscheiden. Hier steht die politische Analyse- und Urteilsbildung im Vordergrund. Theodor Eschenburg hat diese allgemeine Zielsetzung einmal kurz prägnant wie folgt beschrieben: „Keinesfalls kann es die Aufgabe der Schule sein, Politiker zu entlassen. Sie hat schon Großes geleistet, wenn aus ihr Zeitungsleser mit kritischem Verstand hervorgehen, weder mit Verstand ohne Kritik, noch mit Kritik ohne Verstand.“ (Eschenburg 1985, 243)

Der interventionsfähige Bürger

Das Leitbild vom „interventionsfähigen Bürger“ verbindet die beiden Leitbilder vom „Aktivbürger“ und vom „reflektierenden Bürger“; es stellt sozusagen einen Kompromiss zwischen beiden dar. Der Bürger wird in der Hauptsache als Zuschauer gesehen und überlässt den Politikern das Handeln. Er soll aber grundsätzlich in der Lage sein, in das politische Geschehen einzugreifen, zu intervenieren. In Anlehnung an die Diskussion um die Bürgerleitbilder und insbesondere um das Leitbild vom interventionsfähigen Bürger (Ackermann 1998, Breit 1998, Himmelmann 1998, Massing 1999b, Detjen 2000) kann folgende allgemeine Zielstellung formuliert werden:

Politikunterricht soll die Schülerinnen und Schüler zur politischen Kritik und zur politischen Beteiligung befähigen. Dazu sollen

- ihnen Kenntnisse vermittelt werden,*
- ihre Denkfähigkeiten ausgebildet werden und*
- ihre Bereitschaft und ihr Willen zum politischen Denken und Handeln geweckt werden.*

Es ist Aufgabe einer jeden Politiklehrerin und eines jeden Politiklehrers sich über sein Bürgerleitbild und die sich daraus ergebende allgemeine Zielstellung für den Politikunterricht klar zu werden. Dabei muss sie/er sich immer bewusst sein, dass die Schülerinnen und Schüler über ihre zukünftige Ausgestaltung der Bürgerrolle in der Demokratie allein und selbstständig entscheiden werden.

Bürgerschaftliche Kompetenzen

Die Auseinandersetzung über das Leitbild vom interventionsfähigen Bürger wurde in der Fachwissenschaft (Buchstein 1995 2000, 2002; Münkler 1997, 2002) und in der Fachdidaktik (Ackermann 1998, Himmelmann 1998, Massing 1999, Detjen 2000, Himmelmann 2001, Breit/Massing 2002) recht lebhaft geführt. Dabei wurden die Kompetenzen, die zu diesem Bürgerleitbild bzw. zur Bürgerrolle in der Demokratie allgemein gehören, neu gefasst.

„Solche Kompetenzen können kognitiver, prozeduraler oder habitueller Art sein. Dabei sollen unter der kognitiven Kompetenz jene Voraussetzungen zusammengefasst werden, die gegeben sein müssen, damit sich ein politischer Akteur bei zunehmender funktionaler Differenzierung des Systems und komplexer werdenden Rahmenbedingungen verhalten kann. Mit kognitiver Kompetenz wird ein gewisses Niveau an Wissen und Lernfähigkeit/Lernbereitschaft bezeichnet, von dem angenommen wird, dass nur unter seiner Voraussetzung Partizipationsfähigkeit gegeben ist. Dazu gehört ein Wissen über die institutionelle Ordnung des politischen Systems, über funktionale Zusammenhänge innerhalb dieses Systems sowie über seine weltpolitischen wie weltwirtschaftlichen Abhängigkeiten (...). Unter prozeduraler Kompetenz sollen dagegen jene Kenntnisse und Fertigkeiten zusammengefasst werden, die vorhanden sein müssen, damit ein potentieller politischer Akteur die im Rahmen der institutionellen Ordnung vorhandenen Einflussmöglichkeiten und Partizipationschancen auch tatsächlich wahrnehmen kann. Neben Kenntnissen über politische Zuständigkeiten und rechtliche Verfahren gehört dazu die Fähigkeit zur taktischen und strategischen Kooperation, um die präferierten Ziele und Vorstellungen politisch und rechtlich geltend machen zu können. Als habituelle Kompetenz werden jene Fähigkeiten und Einstellungen bezeichnet, die erforderlich sind, damit das als richtig Erkannte und verfahrenstechnisch Umsetzbare auch tatsächlich angestrebt und befördert wird. Kognitive und prozedurale Kompetenz werden hierin um einen habituellen Imperativ ergänzt, durch den Wissen und Erkennen in Handeln überführt werden. (...) Diese habituelle Kompetenz des Bürgers lässt Akteure auch dann tätig werden, wenn dies nicht in ihrem (ausschließlichen) Eigeninteresse liegt.“ (Münkler 1997, 156 f.)

Das Kompetenzmodell vom interventionsfähigen Bürger verdeutlicht, dass es im Politikunterricht vor allem um

- *kontroverses Denken*,
 - und
 - die Produktion von Einfällen, Zielstellungen und *Aufgaben*
 - und
 - die Ansprache von *Gefühlsqualitäten*, Meinungen, Werthaltungen
- gehen muss.

Lernleistungen werden ganzheitlich erbracht; sie sind nicht nur produkt-, sondern in hohem Maße auch prozessorientiert. Die kognitive Dimension kann nicht einfach abgekoppelt werden und sich in Institutionenkunde, Wirtschaftskunde oder Weltproblemerkunde erschöpfen. Deshalb lassen sich Ziele auch nicht ohne weiteres einem kognitiven, affektiven und psychomotorischen Bereich zuordnen, wie es die Lernzieltaxonomie in den 70er Jahren vorschlug. Emotion und Kognition, Betroffenheit und Bedeutsamkeit, Lebenswelt- und Politikorientierung, Denken und Handeln gehören zusammen, wenn man Ziele formuliert

und Unterricht strukturiert. Der interventionsfähige Bürger als Leitziel politischer Bildung ist auf alle Bereiche des Lernens angewiesen, um die dazu notwendigen Kompetenzen auszubilden.

Politisches Handeln

Als Vorbereitung für das selbstständige politische Handeln lernen die Schülerinnen und Schüler im Politikunterricht politische Vorgänge zu analysieren und zu beurteilen. „Nur wenn die Bürger die Freiheits- und Mitwirkungsrechte im Rahmen der Grenzen des Grundkonsenses auch zu leben wissen und wenn die Bürger gleichzeitig einen ausreichenden, sich auf den Grundkonsens stützenden Gemeinsinn entwickeln – Demokratie also nicht allein als eine Summe von individuellen Freiheitsrechten begreifen –, wird eine Demokratie den verschiedenen Herausforderungen gerecht werden können“ (Forndran 1995, 59). Dieser Feststellung wird jede Politiklehrerin bzw. jeder Politiklehrer zustimmen. Nur, wie können Bürgerinnen und Bürger mitwirken? Hier eine Auflistung von Beteiligungsmöglichkeiten (vgl. Ackermann 1998; Heinecke 2001):

Beteiligungsmöglichkeiten von Bürgerinnen und Bürgern in einer Demokratie

sich sozial verhalten	den anderen wahrnehmen, dem anderen gegenüber soziale Tugenden beweisen (Höflichkeit, Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Rücksichtnahme, Fairness), sich für den anderen aus Anteilnahme oder Gerechtigkeitsempfinden einsetzen,
sich demokratisch verhalten	in Diskussionen abweichende Meinungen anhören, im eigenen Umkreis die Menschenwürde und die Menschen- und Grundrechte achten und schützen, für Gewaltlosigkeit eintreten, Mehrheitsbeschlüsse in Familie, Schule und Arbeitsplatz anerkennen, Verantwortung übernehmen (z.B. in der SMV),
sich informieren	Zeitungen lesen, politische Rundfunk- und Fernsehsendungen verfolgen, Besuch von Wahlveranstaltungen, Bücher lesen,
die eigene Meinung sagen	mit anderen über Politik reden, Leserbriefe schreiben, mit Politikern reden,
sich organisieren	sich an einer Bürgerinitiative oder einer Wählerinitiative beteiligen, eine Demonstration organisieren, Mitglied in einem Verband oder in einer Partei werden,

politisch aktiv werden	an Wahlen teilnehmen, sich für oder gegen eine Unterschriftenaktion einsetzen, für politische Forderungen demonstrieren, an einer Bürgeranhörung teilnehmen, Verantwortung übernehmen in einer Bürgerinitiative, in einem Verband, in einer Partei, Kandidatur bei Wahlen,
sich unkonventionell verhalten	bürgerlicher Ungehorsam, gewaltloser Widerstand,
Gewalt anwenden	Gewalt ist weder „hip“ noch ein Spaß, Gewalt ist kein Mittel der politischen Auseinandersetzung in einer Demokratie, Gewaltanwendung wird als Verbrechen bestraft. Wer Gewalt anwendet, kündigt den demokratischen Konsens auf; Gewalt führt zum „Krieg aller gegen alle“ (Hobbes).

Liest man diese Auflistung, so fällt – bei allen Ergänzungs- und Veränderungsmöglichkeiten – auf, dass sich die *Beteiligungsmöglichkeiten* der Bürgerinnen und Bürger doch recht klein und unbedeutend ausnehmen. „Sich demokratisch verhalten“, „sich informieren“, „die eigene Meinung sagen“ – angesichts derartiger „Chancen“ werden sich Jugendliche fragen, ob ihre Anstrengungen bei der Beschäftigung mit politischen Vorgängen überhaupt einen Sinn machen oder ob nicht alle Bemühungen wirkungslos bleiben („Wir da unten können ja eh nichts machen!“). Manch ein Schüler oder manch eine Schülerin wird sich fragen: Lohnt es sich dafür, Kenntnisse über politische Probleme, Prozesse und Strukturen sowie die Fähigkeit zu deren Analyse und Beurteilung zu erwerben?

Der Vergleich mit einem politisch uninformierten und inkompetenten Bürger gibt darauf eine Antwort (Breit 1996). Häufig ist zu beobachten, dass diese Bürger Politiker mit allem nur denkbar Schlechten in Verbindung bringen, gleichzeitig von der „Politik“ aber wahre Wunder erwarten. Die Bedeutung des Konflikts als Merkmal einer demokratischen Staats- und Gesellschaftsordnung ist ihnen zumeist weitgehend verborgen geblieben. Sie vertreten die Meinung: Wenn sich Politiker, anstatt zu streiten, an einen Tisch setzen würden um gemeinsam vernünftig nach Lösungen zu suchen, dann müssten sich doch alle Probleme rasch und gründlich bewältigen lassen.

Entsprechend diesen Erwartungen verhalten sich Politikerinnen und Politiker gegenüber den Bürgerinnen und Bürgern und versprechen ihnen Wunderdinge („blühende Landschaften“). Je besser Bürgerinnen und Bürger die Komplexität von politischen Aufgaben und Problemen sowie die Verfahren und Besonderheiten politischer Auseinandersetzungen im vorgegebenen Handlungsrahmen (Verfassung, Institutionen, Regelungen, Kompetenzen) verstehen, desto mehr müssen Politiker mit der kompetenten, der Sache angemessenen Kontrolle und Kritik der Bürgerinnen und Bürger rechnen. „Sich über Politik informieren“ und „mit anderen über Politik sprechen“ stellen daher wichtige

Beteiligungsmöglichkeiten dar. Die Aufgabe der Schule und des Politikunterrichts besteht nicht darin Politiker auszubilden. Es genügt, die Schülerinnen und Schüler auf die Wahrnehmung der Bürgerrolle in der Demokratie vorzubereiten.

Natürlich besitzen Bürgerinnen und Bürger noch mehr Möglichkeiten sich politisch zu beteiligen. Sie können auch versuchen auf politische Entscheidungen direkt Einfluss zu nehmen. Doch hier müssen Schülerinnen und Schüler rechtzeitig vor falschen Erwartungen gewarnt werden.

Folgendes Fallbeispiel ruft erfahrungsgemäß bei Jugendlichen und bei Erwachsenen auch heute noch Widerspruch und Empörung hervor (Breit 1990, 58). 1989 sollte ein Lehrer von Gifhorn nach Wolfsburg versetzt werden. Gegen diese Entscheidung wendeten sich Lehrer, Eltern und Schüler mit Unterschriftensammlungen, Demonstrationen und anderen einfallsreichen Aktionen. Die Schülervollversammlung der Gifhorer Berufsschule und aller berufsbildenden Schulen im Landkreis Gifhorn, die Schulleitung, die Elternvertretung und der Personalrat sprachen sich ebenfalls gegen die Versetzung aus. Über die Versetzung wurde sogar in der niedersächsischen Landesregierung beraten. Der Kultusminister trug den Fall dem Kabinett vor und die Versetzung wurde durchgeführt. Die Schülervertretung wandte sich entsetzt an die Öffentlichkeit: „Unser Glaube an demokratische Prozesse ist erschüttert“ (Frankfurter Rundschau 16.9.1989, S. 4).

Ebenso drastisch fällt mitunter noch heute die Reaktion von Schülerinnen und Schülern, aber auch von vielen Lehrerinnen und Lehrern auf diesen Fall aus. Diese Herrschaftsausübung entspreche nicht dem eigenen Demokratieverständnis, wird offen bekundet. Damit wird aber deutlich, dass das Repräsentationsprinzip weder verstanden noch akzeptiert worden ist. Aufgabe des Politikunterrichts ist es, gemeinsam in der Klasse Argumente für und gegen das Repräsentationsprinzip verstehend zu durchdenken und so die eigene Meinungsbildung zu fördern.

Die Vorstellung, es sei leicht und einfach, eine als „richtig“ erkannte Entscheidung auch durchzusetzen, wird beinahe zwangsläufig zu Misserfolg, Resignation und Frustration führen. Beteiligung an politischen Mitwirkungs- und Entscheidungsprozessen erfordert viel Zeit, Energie und Sachverstand (Himmelfmann 1996) und führt bestenfalls zu einem letztlich nur wenig befriedigenden Kompromiss. Angesichts der eigenen großen Anstrengungen muss bei hohen Erwartungen das Ergebnis enttäuschend wirken. Danach verwässern bzw. verhindern die Konfliktparteien häufig die eigene „richtige“ Entscheidung.

Bürgerleitbilder und Bürgerbeteiligungsmöglichkeiten

Beim Durchdenken der – im Unterricht zu behandelnden – politischen Beteiligungsmöglichkeiten stellt der Lehrer einen Zusammenhang zwischen den Beteiligungsmöglichkeiten und dem dahinter stehenden Bürgerleitbild seines Politikunterrichts her (Ackermann

1998; Himmelmann 1998; Buchstein 2000; Detjen 2000; Massing 2000, 38-60). Hier eine kleine Auflistung:

Bürgerleitbilder	Handlungsfelder und -möglichkeiten
Der Normalbürger als urteilsfähiger Zuschauer	1. Informationen beschaffen, Entscheidungsregeln kennen
	2. durch Wahlen mitbestimmen
	3. mit der Verwaltung umgehen
Der Aktivbürger	4. an die Öffentlichkeit gehen
	5. in Parteien und Großverbänden mitwirken
	6. sich in Bürgerinitiativen organisieren
	7. für die Erweiterung der Wahlmöglichkeiten auf der lokalen und regionalen Ebene eintreten
Der interventionsfähige Bürger	8. durch Abstimmungen an Sachentscheidungen mitwirken
	9. neue Formen bürgerschaftlichen Engagements ausüben
	10. sich an Planungsverfahren beteiligen

4.3 Politikdidaktische Unterrichtsprinzipien

Die Einteilung in kognitive, prozedurale und habituelle Kompetenzen hebt intellektuelle Fähigkeiten und moralische Dispositionen gleichermaßen hervor. Der Auftrag des Politikunterrichts und der Schule besteht allgemein darin, bei den Jugendlichen (u.a. durch die Vermittlung von Kenntnissen) den Boden für die politische Analyse und Urteilsbildung zu bereiten und grundlegende Wertvorstellungen aufzubauen. Um diese Zielsetzungen zu erreichen, benötigt der Lehrende Prinzipien, an denen er die Planung orientieren kann.

Problemorientierung

Mündigkeit erfordert vor allem Selbstständigkeit im Denken und im Handeln. Die Schülerinnen und Schüler sollen sich daher im Unterricht im problemlösenden Denken üben (Breit 1997a, 63-79). Sie sollen lernen, eine politische Analyse- oder Urteilsaufgabe eigenständig durchzuführen.

Kategoriales Lernen

Macht, Interesse, Recht, Konflikt, Konsens, Frieden, Staat, Institutionen, Verhandlung, Regelung, Problem sind wichtige politische Grundbegriffe oder Kategorien. Zur selbstständigen Analyse benötigen die Schülerinnen und Schüler Kategorien. Im Politikunterricht wird mit Hilfe dieser Grundbegriffe die politische Wirklichkeit strukturiert und reflektiert.

Kategorien versetzen die Unterrichtsteilnehmer in die Lage Fragen zu bilden, die sie zum Kern des Politischen führen (Massing 2000).

Kontroversität

Die Antworten auf die mit Hilfe von Kategorien gebildeten Fragen sind immer offen. Sollen die Schülerinnen und Schüler Politik „ohne Leitung eines anderen“ selbstständig untersuchen, dann müssen im Unterricht immer mehrere Analyse- und Urteilsergebnisse möglich sein (Grammes 1997a; Schiele/Schneider 1996; Weißeno 1996).

Exemplarität – Fallprinzip

Ist der Unterricht in erster Linie auf das selbstständige politische Denken und Handeln und nicht so sehr auf Wissenserwerb ausgerichtet, dann muss die Lehrerin oder der Lehrer von vornherein auf Vollständigkeit verzichten. Politikbereiche können nur exemplarisch behandelt werden (Grammes 1997b). Es hat sich bewährt, von einem Fall aus der Lebens- oder Vorstellungswelt der Jugendlichen auszugehen, in dem sich der zu untersuchende politische Sachverhalt abbildet (Breit 1996). Im Unterricht werden dann der Fall und die sich darin abbildende „Politik“ exemplarisch behandelt. Für die Jugendlichen ist in einem solchen Unterricht der Zusammenhang von Politik und Lebenswelt leicht nachvollziehbar. Sie lernen „Politik“ auf die Existenz von Menschen zu beziehen.

Handlungsorientierung

Mündigkeit als Zielsetzung macht es erforderlich, dass die Schülerinnen und Schüler im Unterricht Gelegenheit zum eigenverantwortlichen Arbeiten und Lernen, Kommunizieren und Kooperieren bekommen. Die Ausrichtung auf handlungsorientierte Methoden wie ein Rollenspiel, ein Planspiel, eine Talkshow oder eine Pro-Contra-Debatte (Massing 1998; Breit/Schiele 1998) garantieren der planenden Lehrerin oder dem planenden Lehrer selbständige Spiel- und Arbeitsphasen der Schülerinnen und Schüler im Unterricht. Die Lehrerin oder der Lehrer erreicht aber auch schon viel, wenn sie/er die Interaktion, Selbsttätigkeit und Kreativität der Lernenden mit aktivierenden Lernformen im Unterricht fördert und „Arbeitsinseln“ (Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit) in ihren Unterricht einbaut.

4.4 Zielüberlegungen und Zielformulierung

Zur genauen Kennzeichnung der Ziele einer Unterrichtseinheit muss sich der Lehrende fragen: Welche Denkfähigkeiten sollen im Unterricht angebahnt werden? Welche Denkaufgaben sollen die Schülerinnen und Schüler mit welchen Medien lösen? Mit welchen Methoden üben sich die Jugendlichen im problemlösenden Denken? Schlichter ausge-

drückt: Welche Analyse- und Urteilsaufgaben sollen die Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage welcher Materialien bearbeiten?

Um die Ziele benennen zu können, muss der Lehrende sich über die Lernaufgaben klar werden, die er im Unterricht seinen Schülerinnen und Schülern zu stellen beabsichtigt. Im Vordergrund stehen Denkaufgaben, die den Schülerinnen und Schülern zusammen mit dazu passenden Materialien präsentiert werden und die sie in einem mehr oder weniger methodisch geschickt aufgebauten Unterricht selbstständig zu lösen versuchen. Diese Aufgaben gilt es in dem Abschnitt „Ziele einer Unterrichtsplanung“ kurz und präzise zu beschreiben.

Politikunterricht besteht nicht nur aus Denkaufgaben. Ohne die Vermittlung von *Orientierungswissen* steht der Unterricht auf tönernen Füßen. In einer Unterrichtseinheit müssen daher auch Kenntnisse vermittelt werden. Diese Kenntnisse zählt die Lehrerin/der Lehrer ebenfalls in der Zielbeschreibung auf. In die Zielbeschreibung können schließlich auch methodische Ziele im Sinne des Methodenlernens aufgenommen werden. Neben Zielen zum politischen Lernen lassen sich in einer Unterrichtseinheit oftmals auch Ziele zur Lebenshilfe oder zum sozialen Lernen verfolgen. Geht der Lernweg z.B. von einem Fall aus der Vorstellungs- und Erlebniswelt der Jugendlichen aus, so dient dessen Untersuchung zunächst einmal dem sozialen Lernen.

Last not least sollen die Schülerinnen und Schüler im Politikunterricht eine der Demokratie angemessene Lebensform kennen lernen. In den Unterrichtsstunden sollen sie demokratische Verhaltensnormen wie Eintreten für Gleichberechtigung und Gerechtigkeit, Hilfsbereitschaft, Toleranz, Kritikfähigkeit, Konfliktbereitschaft und Sensibilität für Spielregeln, Anstand und Zivilcourage im Umgang mit der Lehrerin oder dem Lehrer und untereinander unter Beweis stellen (Henkenborg 1997a und b; Breit 2000b, 230 f.). Bei der Planung eines Unterrichtsvorhabens darf daher der Unterrichtende über der Entwicklung von Zielen, die auf die Unterrichtsinhalte bezogen sind, nicht die Aufgabe aus dem Auge verlieren während des Unterrichtsverlaufs angemessene Lebensformen erlebbar zu machen.

Die Formulierung von Zielen

In der älteren Literatur wird immer wieder der Vorschlag gemacht für jede Unterrichtseinheit zwischen Richt-, Grob- und Feinzielen zu unterscheiden. *Lernziele* sollen so weit klein gearbeitet werden, bis die Zielerreichung beim Lernenden für den Beobachter oder Lehrenden feststellbar sei. Dieser Vorgang ist jedoch nicht leistbar, da bei jedem Konkretisierungsschritt Auslegungsmöglichkeiten und Alternativen abgeschnitten werden. Viele Deutungen gehen verloren. Die logische Deduktion von Lernzielen ist nicht möglich und auch nicht wünschbar, weil der Unterricht ohne Spontaneität, Offenheit und Unmittelbarkeit nicht auskommt. Unterricht ist kein technischer Vorgang; das Verhalten und Lernen der Schülerinnen und Schüler sind nicht mach- und einschränkbar. Dies würde zugleich

dem Überwältigungsverbot (Beutelsbacher Konsens) widersprechen. Außerdem bereitet die umfangreiche „Bastelei“ mit und an Lernzielen nur viel Arbeit, Mühe und Zeit. Sie stehen in keinem Verhältnis zum Ertrag für den Unterricht.

Die Formulierung von Zielen fällt nicht nur dem Berufsanfänger schwer. Meist wird sie erst am Ende des Planungsprozesses vorgenommen. Lassen sich die Ergebnisse der Auswertung eines Textes oder Filmes, einer Internetrecherche noch relativ leicht beschreiben, ist der Umgang mit Meinungen, Wertungen und Urteilen *sprachlich* kaum exakt zu erfassen. Zudem wird von den Autorinnen und Autoren eines Planes eine bestimmte Sprache oder besser gesagt ein bestimmter Jargon erwartet, den Fachleiterinnen und Fachleiter und Lernzielspezialisten vor allem in Richtlinien pflegen, ohne dass diese semantischen Adaptionen jemals eine Lernzieloperationalisierung zulassen. Bei der Formulierung von Zielen ist die Kreativität der Autorin oder des Autors gefordert. Die folgende Verbliste kann hier Anregungen geben und helfen, nicht immer dieselben Formulierungen benutzen zu müssen. Sie bietet keine Rezepte für „exakte“ Formulierungen. Die Verben lassen sich nie eindeutig den von den Richtlinien geforderten Bereichen wie z.B. Wiedergeben und Anwenden von Kenntnissen zuordnen.

erschließen	berichten	vergleichen	erklären
erkennen	vortragen	erläutern	bewerten
kennen lernen	interpretieren	verallgemeinern	einschätzen
entwickeln	deuten	überprüfen	durchschauen
übertragen	darstellen	erkunden	urteilen

Das Verfassen eines Stundenziels ist kein technisches Verfahren, sondern dient der Vergewisserung der eigenen Absichten im Planungsprozess und ihrer Veröffentlichung in einem Plan. Ob die Schülerinnen und Schüler im Unterricht diesen Entscheidungen folgen, ist grundsätzlich offen. Gleichwohl muss der Lehrende seine Zielauswahl begründen und formulieren.

Die schriftliche Formulierung von Zielen fällt einem leichter, wenn man sie mit Hilfe von Spiegelstrichen auflistet. Dabei kann man die Ziele in vier Gruppen aufteilen; jede Gruppe erhält ihre einleitenden Sätze.

Ziele, die die Wissensvermittlung während der Unterrichtseinheit beschreiben:	Die Schülerinnen und Schüler sollen – kennen lernen und ggf. darstellen können – einen Vorgang erkennen und erklären können – einen Sachverhalt beschreiben und analysieren können – Begriffe verwenden.
---	--

Ziele, die geplanten Denkaufgaben offen legen:

Die Schülerinnen und Schüler sollen in der Lage sein

- mit Hilfe von Kategorien zu untersuchen
- mit Hilfe von Kriterien kritisch zu urteilen
- die eigenen Interessen zu formulieren
- reflektiert Partei zu ergreifen.

Ziele, die die angestrebte Wirkung des Unterrichts auf die Schülerinnen und Schüler darstellen:

Die Schülerinnen und Schüler sollen die Bereitschaft und den Willen ausbilden

- über ihre Interessenlage nachzudenken
- über die Interessenlage einer bestimmten Gruppe (z.B. von Asylbewerbern) nachzudenken
- sich für politische Vorgänge zu interessieren
- Politiker nicht von vornherein zu verurteilen
- in einem Konflikt Ziele und Methoden beider Parteien kritisch zu würdigen
- Macht als notwendiges Mittel der Politik anzusehen, den Umgang mit Macht aber immer kritisch zu kontrollieren.

Ziele, die die angestrebten methodischen Fertigkeiten beschreiben:

Die Schülerinnen und Schüler sollen unter Beweis stellen

- einen Inhalt in einem Vortrag darstellen zu können
- in einem Rollenspiel eine Position auszufüllen
- sich in die Situation anderer einzufühlen.

Die Ziele einer Unterrichtseinheit in diesen vier Gruppen sind verknüpft mit den *Kompetenzen*, die dem Leitbild des interventionsfähigen Bürgers zugeordnet werden.

Kognitive Kompetenzen
(= sachlich informiert sein)

Die Schülerinnen und Schüler sollen lernen ...

Prozedurale Kompetenzen
(= dazu fähig sein, eigene Ziele auf der Grundlage einer selbstständigen Analyse und Urteilsbildung zu durchdenken und zu verfolgen)

Die Schülerinnen und Schüler sollen in der Lage sein ...

Habituelle Disposition
(= demokratisch gesinnt und zur politischen Beteiligung, wenn notwendig, bereit sein)

Die Schülerinnen und Schüler sollen die Bereitschaft und den Willen ausbilden ...

Abschließend soll auf einen Nutzen der schriftlichen Ausformulierung von Zielen aufmerksam gemacht werden. Der bzw. die Planende wird auf mögliche Fehlentwicklungen rechtzeitig vor Beginn des Unterrichts aufmerksam. Dominiert in der Zielbeschreibung das Wissen, das im Unterricht gelehrt werden soll, und fällt dagegen das selbstständige Denken ab, dann sollte die Planung noch einmal überdacht werden. Politikunterricht geht in der Regel über die Vermittlung von Kenntnissen hinaus. Wissen stellt keinen Selbstzweck dar; die vermittelten Kenntnisse sollen die Heranwachsenden in die Lage versetzen Denkaufgaben zu lösen. In einem nur auf die Vermittlung von Wissen ausgerichteten Politikunterricht besitzt der Beutelsbacher Konsens keinerlei Bedeutung.

4.5 Richtlinien und Lehrpläne

Lehrpläne und Richtlinien werden von ausgewählten Lehrerinnen und Lehrern, selten in Verbindung mit Lehrenden an Hochschulen, im Auftrag eines Kultusministers verfasst. Die Autorinnen und Autoren schreiben als Professionelle und arbeiten die ministeriellen Vorgaben ab. Erfüllen sie die Erwartungen der Administration nicht, wird die Richtlinienkommission aufgelöst. Der Richtlinienentwurf als Arbeitsergebnis der Gruppe verschwindet dann zumeist im tiefen Keller des Ministeriums und wird nie mehr gesehen.

Richtlinien und Lehrpläne sind keine wissenschaftlichen Produkte, sondern Instrumente zur *bildungspolitischen Steuerung* des Unterrichts. Sie beruhen auf einem konsensuellen Verfahren, das Akzeptanz im politischen Alltag (Schulpolitik) schaffen soll. Jedes Bundesland besitzt eigene Richtlinien.

Im Folgenden wird bewusst die Bedeutung der Richtlinien für die Unterrichtsplanung nicht gerade überbetont. Angehende Lehrerinnen und Lehrer lassen sich in der Planung von Richtlinien oftmals sehr beeindrucken und unbewusst unter Druck setzen. In Richtlinien wird z.B. „flott“ gefordert, Politikunterricht häufig, am besten immer in Projektform durchzuführen. Dass sich dieses Postulat im Schulalltag kaum verwirklichen lässt und mit solchen Formulierungen lediglich potemkinsche Dörfer errichtet werden, weiß jede erfahrene Lehrerin bzw. jeder erfahrene Lehrer. Sie bleiben dadurch unberührt. Auf Referendare und leider auch auf ihre Ausbilder üben derartige Sätze aber Wirkung aus.

Andere Lehramtsanwärterinnen und -anwärter hegen die Hoffnung, Richtlinien würden eigene Planungsüberlegungen und -entscheidungen überflüssig machen. Die Ziele und Inhalte der einzelnen Unterrichtsvorhaben stünden doch in den Richtlinien. Um diesen Irrtümern zu begegnen, sei hier gesagt: Bei der Planung stellt die Herstellung des Richtlinienbezuges zum Unterrichtsvorhaben keine vordringliche, sondern eher eine nachgeordnete Aufgabe dar. Fachdidaktisch kompetenten Lehrerinnen und Lehrern fällt es leicht, zu jeder ihrer Stunden und Einheiten nachträglich einen Beleg in den Richtlinien zu finden. Damit soll nicht einer völligen Abkopplung der Planung von den Richtlinien das

Wort geredet, sondern lediglich deren Bedeutung für den Plan relativiert werden. Richtlinien sollen nicht die Rolle von geistigen Vordenkern (Hilligen) einnehmen, zu denen die Lehrerin oder der Lehrer sich in eine Art geistiger Abhängigkeit begibt.

Richtlinien beeinflussen die Auswahlüberlegungen der Lehrerin oder des Lehrers. Sie können ihr/ihm aber nicht die Entscheidungen über Inhalte und Ziele, Methoden und Medien des Unterrichts oder gar die Planung selbst abnehmen. Die in Richtlinien ausgewiesenen Ziele stehen eher selten in einem direkten Bezug zu einem konkreten Unterrichtsvorhaben. Sie stecken in der Regel den Bereich allenfalls grob ab, sind dabei aus fachlicher und pädagogischer Sicht oftmals unvollständig, manchmal sogar fragwürdig. Um es deutlich sagen: Richtlinien machen Unterrichtsplanung und damit die fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kompetenz der Lehrerin bzw. des Lehrers keineswegs überflüssig.

Richtlinien geben der Lehrerin bzw. dem Lehrer die Richtung an, in die sie sich mit ihren Planungsüberlegungen bewegen sollen. Es liegt aber an der Lehrerin bzw. dem Lehrer, inwieweit sie/er sich leiten und ob sie/er sich einengen lässt. Der *Spielraum*, den Richtlinien für eigene Entscheidungen geben, ist unterschiedlich groß. Wie er genutzt wird, hängt entscheidend von dem Engagement und der fachdidaktischen Kompetenz der Lehrerin bzw. des Lehrers ab. Fast immer ist es ihr/ihm möglich, die eigenen allgemeinen Zielvorstellungen von Politikunterricht mit den vorgegebenen Zielsetzungen der Richtlinien in Übereinstimmung zu bringen.

Bei der Planung gleicht die Lehrerin bzw. der Lehrer die politikdidaktischen Erfordernisse (Unterrichtsbedingungen, Aktualität, eigene allgemeine Zielvorstellungen) mit den Vorgaben der Richtlinien ab. Das Ergebnis stellt eine eigenständige und selbstverantwortliche Planung dar, deren Übereinstimmung mit den Richtlinien sich – auf Wunsch von Ausbildern, Eltern oder Vorgesetzten aus dem Schulamt – nachweisen lässt. Im Übrigen sagt auch die Planung noch wenig über den tatsächlichen Unterrichtsverlauf aus. Hier können Schülerwünsche, Fragen oder plötzlich sichtbar werdende Defizite eine Abweichung von der – richtlinienkonformen – Unterrichtsplanung zu einem anderen Unterrichtsverlauf notwendig machen.

Häufig muss die Autorin/der Autor in einem schriftlichen Plan den Bezug zu den Richtlinien in einem eigenen Abschnitt nachweisen. Hierbei ist der Interpretationsspielraum groß, da die konsensorientierten Richtlinien auf dehnbaren und unterschiedlich auslegbaren *Formelkompromissen* beruhen. Sie werden deshalb von den Lehrerinnen und Lehrern bei Bedarf professionell umgedeutet. Mehr als eine formale Anbindung an die Richtlinien und ihre Ziele ist nach der erarbeiteten politikdidaktischen Perspektive im Plan weder möglich noch nötig. Je souveräner der Lehrende plant und handelt, desto unabhängiger von Richtlinien wird die Planung ausfallen. Daran sollten sich Autorinnen und Autoren gerade dann erinnern, wenn sie den Abschnitt mit dem Richtlinienbezug für den

Plan verfassen. In einem Unterricht, dessen Leitbild der selbstständig denkende und handelnde demokratische Bürger ist und die Zielsetzungen bestimmt, würde sich eine richtlinienabhängige Lehrerin bzw. Lehrer unglaubwürdig ausmachen.

Anforderungen in der Abiturprüfung

Anders sieht es mit den Anforderungen im Abitur oder in anderen Schulabschlussprüfungen (Realschule, Sekundarstufe I) und deren Bedeutung für die Unterrichtsplanung aus. Im Interesse der Schülerinnen und Schüler tut die Lehrerin oder der Lehrer gut daran, den Unterricht so zu gestalten, dass die Lernenden über einen langen Zeitraum auf die Prüfungsanforderungen vorbereitet werden. Vor allem die Klassenarbeiten und Klausuren sollen sich daran orientieren. Die Lehrerin oder der Lehrer, die/der in der gymnasialen Oberstufe nach einer sorgfältigen (und sehr zeitraubenden) Korrektur die Fehler mit den Schülerinnen und Schüler ausführlich bespricht und sich davon auch nicht durch die Stofffülle der Rahmenrichtlinien abbringen lässt, verbindet Planungsfreiheit gegenüber staatlichen Vorgaben mit Fürsorge für die Klasse.

Die KMK hat „Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung“ (EPA) mit verbindlichen Zielen beschlossen. Sie sind auch Grundlage für die Lehrpläne in allen Bundesländern und wollen die Leistungsanforderungen bundesweit normieren. Die Leistungsanforderungen in den Zielformulierungen unterscheiden drei Bereiche:

1. Der Bereich *Wiedergeben* und *Kennen* umfasst die Wiedergabe von Sachverhalten aus einem abgegrenzten Gebiet im gelernten Zusammenhang, die Beschreibung und Darstellung gelernter und geübter Arbeitstechniken in einem begrenzten Gebiet und einem wiederholten Zusammenhang.
2. Der Bereich *Anwenden* umfasst selbstständiges Erklären, Bearbeiten und Ordnen bekannter Sachverhalte, selbstständiges Anwenden und Übertragen des Gelernten auf vergleichbare Sachverhalte.
3. Der Bereich *Beurteilen* umfasst das planmäßige Verarbeiten komplexer Gegebenheiten mit dem Ziel, zu selbstständigen Begründungen, Folgerungen, Deutungen und Wertungen zu gelangen. (EPA, 13 ff.)

Der Unterricht und die Aufgaben in der Klausur müssen so angelegt sein, dass Fähigkeiten und Kenntnisse in allen drei Anforderungsbereichen nachgewiesen werden können. Mit der Beschreibung versucht die Kultusbürokratie einheitliche Sprachregelungen zu schaffen. *Problematisch* ist die Auslegung in der Praxis durch die Schulaufsicht sowie durch die Lehrerinnen und Lehrer, die ihre Abituraufgaben daran anpassen müssen (Weißeno 1997b). Wo genau die Grenzen zwischen Wiedergeben, Anwenden und Beurteilen liegen, lässt sich in einer Schülerantwort selten eindeutig diagnostizieren, so dass es darüber in einer Prüfungskommission schnell unterschiedliche Deutungen gibt, die per Beschluss entschieden werden. In der alltäglichen Unterrichtspraxis ist die Unterscheidung noch schwieriger,

da die Schülerinnen und Schüler sich meist in kürzeren Beiträgen äußern und keine Kontexte dabei entfalten. Die Diagnose und die Deutung der Ziele werden durch das Wissen und die analytischen Fähigkeiten des Lehrenden oder des Schulaufsichtsbeamten mitbedingt.

4.6 Die Ziele im Implikationszusammenhang

Allgemeine Ziele des Politikunterrichts können nicht in einer einzigen Unterrichtseinheit oder gar in einer Unterrichtsstunde „abgearbeitet“ werden. Bei der Planung für ein konkretes, zeitlich begrenztes Unterrichtsvorhaben steht die Beschreibung der Ziele zunächst einmal in einem engen Zusammenhang mit dem Inhalt, den Medien und den Methoden, doch muss für die Lehrerin oder den Lehrer der Bezug zu ihrer/seiner allgemeinen Zielstellung des Politikunterrichts durchdacht und als Ergebnis dieses Durchdenkens vorhanden und in überzeugender Weise (gegenüber sich selbst, den Schülern, Eltern, Vorgesetzten) nachweisbar sein. Schließlich werden Ziele und Inhalte bei der abschließenden und endgültigen Themenformulierung zusammengedacht.

Überlegungen zu den Zielsetzungen des Unterrichts bewahrt die Lehrerin oder den Lehrer davor „ziellos“ zu unterrichten. Die Folgen eines ziellosen Unterrichts sind:

1. Die Schülerinnen und Schüler lernen irgendwelchen „Stoff“ (Unterricht = Faktenjagd; „Fakten, Fakten, Fakten und nicht an die Schüler denken!“). Der Stoff wird zum Zweck der Notenfindung abgefragt und danach vergessen (vgl. Kuhn 2001, 159).
2. Die Schülerinnen und Schüler lesen Texte, die die Lehrerin oder der Lehrer zum Gegenstandsbereich gesammelt hat und die ‚irgendwie‘ mit dem Thema zusammenhängen. Dabei vertraut die Lehrerin oder der Lehrer darauf, dass die Heranwachsenden die Zusammenhänge „irgendwie“ von selbst erkennen.
3. Der Unterricht beschränkt sich im Wesentlichen auf eine Diskussion um der Diskussion willen (Politikunterricht = „Laberfach“).

Politikunterricht in dieser Ausgestaltung bleibt natürlich auch nicht ohne Wirkung. Er schult das Kurzzeitgedächtnis der Jugendlichen (1), stärkt ihre Lesefähigkeit (2) oder fördert ihre rhetorischen Fähigkeiten (3). Alle drei Arten von ziellosem Politikunterricht haben oftmals eines gemeinsam: Sie bewirken bei den Jugendlichen eine nachhaltige Aversion gegenüber Politik. Das Leitbild für diesen Politikunterricht ist – gewollt oder ungewollt – der politisch desinteressierte Bürger.

Methoden	allgemeine Ziele des Politikunterrichts		Medien
	Thema der Unterrichtseinheit Politikdidaktische Perspektive Inhalt + Ziele		
	Unterrichtsbedingungen	Lehrplan	

Um Ziele für ein Unterrichtsvorhaben bestimmen zu können, durchdenkt die Lehrerin oder der Lehrer das Thema im Implikationszusammenhang von Zielen, Inhalt, Methoden und Medien unter Bezug auf die Unterrichtsbedingungen und die allgemeinen Ziele des Politikunterrichts.

Ziele sind immer verwiesen auf Bezüge zu den Inhalten des politischen Lernens – außer jene zur Lebenshilfe und zum sozialen Lernen, die für alle Fächer gelten. Das, was eine Schülerin oder ein Schüler kennen lernen oder beurteilen soll, kann nur inhaltlich bestimmt werden. Wie sie/er etwas lernen soll und warum dieser Weg geeignet erscheint, ist nur im Zusammenhang mit allen Inhalts-, Medien- und Methodenentscheidungen begründbar. Aus den allgemeinen Zielen des Politikunterrichts lassen sich weder Inhalte noch Methoden deduzieren. Welches Ziel angemessen erscheint, lässt sich erst im Blick auf die konkreten Unterrichtsbedingungen und Lerngeschichten einschätzen. Ziele verhindern, dass im Unterricht Stoffhuberei, beliebiges Meinen und „Labern“ dominieren. Ziele fördern die Klarheit des Unterrichtsablaufs, schaffen Transparenz im Lernprozess, orientieren Lebende und Lernende durch eine eindeutige Ausrichtung, schaffen Konzentration für die Lösung der Denkaufgaben.

5. Modul 5: Methoden und Medien

5.1 Erwartungen an Methoden und Medien

In Vorlesungen an der Universität ist es auch heute noch durchaus üblich, den Inhalt methodisch undurchdacht und frei von Überlegungen zu den Lernvoraussetzungen der Studierenden allein nach Sachgesichtspunkten zu strukturieren und darüber zu referieren. So kann man beispielsweise die Behandlung des Historikers Polybios mit einer Übersicht über die Primärliteratur (die es so nicht gibt und die lediglich in Fundstellen bei anderen Historikern vorhanden ist) beginnen. Von der Sache her spricht für eine solche Entscheidung einiges. Da aber die Zuhörerinnen und Zuhörer meist weder irgendeinen dieser Historiker noch deren Werke kennen, folgen sie den Ausführungen ihres Professors mit wachsendem Unverständnis. Obwohl der Hochschullehrer möglicherweise die ganze Zeit über an all seinen Studentinnen und Studenten vorbeiredet, bleibt es im Hörsaal ruhig. Und so konzentrieren sich Universitätsprofessoren auch weiterhin in ihren Lehrveranstaltungen ausschließlich auf den Inhalt und blenden hochschuldidaktische oder methodische Überlegungen aus.

Nach der Wende hielt ein Professor für Didaktik des Politikunterrichts vor ostdeutschen Lehrerinnen und Lehrern einen Vortrag. Anschließend stand eine Zuhörerin auf und sagte: „Ich habe nichts begriffen. Wenn Sie chinesisch gesprochen hätten, hätte ich genauso viel verstanden.“

Schülerinnen und Schüler lassen sich eine solche Vorgehensweise von ihrer Lehrerin oder ihrem Lehrer nicht gefallen. Sie bleiben nicht lange ruhig, beschwerten sich oder wenden sich anderen Beschäftigungen zu („Schiffe versenken“); auf jeden Fall werden sie laut. Daraus folgt: Lehrerinnen und Lehrer an den Schulen werden rasch und auf der ganzen Linie scheitern, wenn sie die Vorbereitung ihres Unterrichts ausschließlich auf Inhalt und Ziele ausrichten und die methodische Planung vernachlässigen. Ein Fachleiter beschreibt dies so:

D: Also es kommt bei einem guten Unterricht und übrigens auch bei einem guten Fachseminar schwerpunktmäßig auf die Methoden an. Ich habe das, was den Unterricht angeht, von Anfang an so gesehen, von Anfang an meiner Tätigkeit. Aber was die Fachseminarausbildung angeht erst in den letzten Jahren und da muss ich mal bekennen, dass ich methodisch monokulturell verfahren bin bis zum heutigen Tag. Und ich pack mich immer wieder an die Nase, nun hab

ich jetzt ein Fachseminar mit zwei Leuten, da kann ich kein Rollenspiel planen und durchführen, aber es ist das Fachseminar, das mit allem Modell für den Unterricht ist, mit Inhalten, Methoden, Arbeitsweisen und Medien und Struktur. D. h. die Fachseminarsitzung ist Modell für den Unterricht und ich kann nicht sozusagen zwei Jahre Referat- und Aussprache machen, das kann ich nicht machen. Ich kann nicht das Planspiel beibringen, ohne ein Planspiel durchgeführt zu haben.

Die meisten Lehrerinnen und Lehrer wissen um die Bedeutung der Methodenentscheidungen für die Unterrichtsplanung. Hier liegt schließlich der Schwerpunkt der Ausbildung in der Referendarzeit. Bei Fortbildungsveranstaltungen fragen sie deshalb weiterhin mehr nach Methoden und Medien (Weißeno 2001) als nach Inhalt und Zielen. Mit Methoden und mit Medien, v.a. mit den neuen Medien, verbinden sie die Hoffnung, das Interesse ihrer Schülerinnen und Schüler für den Politikunterricht wecken zu können.

Diese Erwartungen erscheinen verständlich, wenn man in vielen Politikstunden dieselbe methodische Grundstruktur entdeckt. Im Unterricht überwiegt Textarbeit. Bei dem allgemeinen Ziel die Jugendlichen zu Zeitungslernern mit kritischem Verstand auszubilden, nimmt dies nicht Wunder. Der Unterricht erfolgt lehrerzentriert; im Alltag des Politikunterrichts überwiegt das Lehrer-Schüler-Gespräch, genauer gesagt die „Unterhaltung“ über den Text (Massing 1998, 6). Die Unterrichtsteilnehmer haben sich an folgenden Ablauf gewöhnt: Der Unterricht beginnt, die Lehrerin oder der Lehrer präsentiert einen Text, die Klasse liest den Text, die Lehrerin oder der Lehrer stellt dazu Fragen, die ihm halt „irgendwie“ spontan einfallen, die wenigen interessierten Schülerinnen und Schüler bemühen sich um Antworten, der Rest döst vor sich hin und irgendwann geht auch diese Stunde zu Ende.

Dabei kann die *Textarbeit* mit anderen Arbeitstechniken durchaus spannend gestaltet werden. Hierzu einige Beispiele:

1. Pro-Contra-Texte: Die Texte werden in Gruppen auf ihre Argumentation geprüft und in einem Streitgespräch weiterentwickelt (Beispiel: der Bundeswehreinmarsch in Mazedonien).
2. Argumente suchen: Die Argumente eines Textes werden in Gruppenarbeit aufgelistet. Anschließend wird nach Gegenargumenten gesucht.
3. Rede umschreiben: Die Rede eines Politikers wird in ihren Aussagen ins Gegenteil umgekehrt und vorgetragen.
4. Texte in spezifische Sprachformen bringen: Der Text wird als Zeitungsmeldung formuliert.

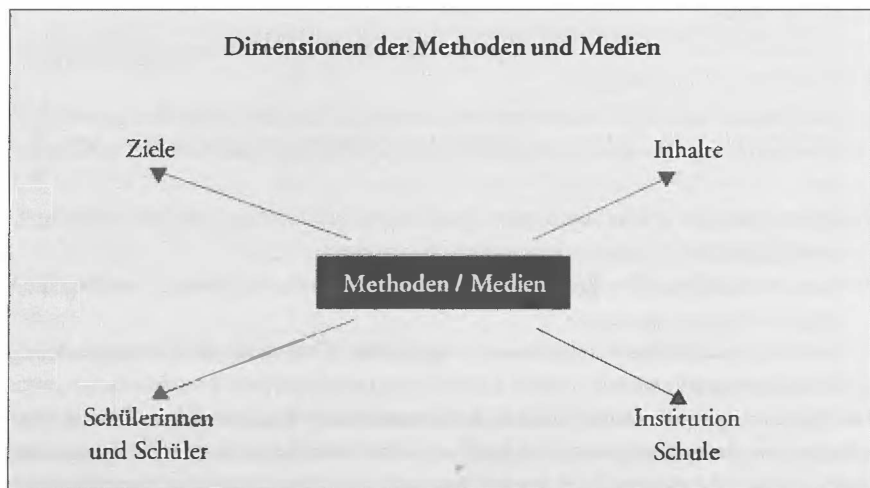
Die Einführung aktivierender Arbeitstechniken und neuer Medien wirkt belebend. Dies erfordert von dem planenden Lehrenden Kreativität und hohe professionelle Kompetenz. Methoden und Medien bilden keinen Selbstzweck, sondern dienen der Verwirklichung

von Inhalt und Zielen. Diesen Implikationszusammenhang herzustellen, gehört zu den wichtigen und schwierigen Aufgaben einer Unterrichtsplanung.

5.2 Methoden und Medien im Implikationszusammenhang

Unterrichtsmethoden sollen die Aneignung von Wissen sowie die Anbahnung von Fähigkeiten bzw. Kompetenzen ermöglichen, erleichtern und beschleunigen. Wer bei der Planung über Methoden und Medien nachdenkt, fragt nach den Schritten, Formen und Phasen der zielorientierten Bearbeitung von Gegenständen. „Alle methodische Kunst liegt darin beschlossen, tote Sachverhalte in lebendige Handlungen rückzuverwandeln“ (Heinrich Roth). Methoden und Medien sollen die Lernenden an den Inhalt heranführen. Im Politikunterricht haben sie eine besondere Aufgabe; sie sollen gleichsam symbolisch Politik zum Lernort bringen.

Bei der Unterrichtsplanung können die Methoden nicht aus bedeutsamen Zielen oder Gegenständen deduziert werden; sie müssen von dem Planenden im Hinblick auf die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler (Einstellungen, Vorwissen, kognitive Fähigkeiten) und auf den zu erschließenden Inhalt ausgesucht werden. Wenn die Methoden mit den Zielen des Unterrichtsvorhabens harmonisieren und mit bestimmten Qualitäten des politischen Handelns in Verbindung gebracht werden können, kommt ihnen konstitutive Wirkung zu. Der Wert von Methoden lässt sich deshalb nicht pauschal, sondern nur im Blick auf die anzustrebende Qualität politischer Lern- und Bildungsprozesse angeben.



Bei den Entscheidungen über Methode und Medien hat der planende Lehrende seine allgemeine Zielsetzung vor Augen. Und die besteht – bei allen Unterschieden – nicht allein in der Aufnahme von Wissen, sondern auch in der Anbahnung von Denkfähigkeiten und Handlungsmöglichkeiten. Selbstständiges Lernen kann nur dann entstehen, wenn der Gegenstand nicht als Kunde gelehrt oder in abgeschlossener Form als Modell bzw. Schema dargeboten, sondern von den Schülerinnen und Schülern rekonstruktiv entdeckt und im selbstständigen Denken und Handeln nachvollzogen wird. Die Auseinandersetzung der Lernenden mit der politischen Wirklichkeit zur Aneignung von Wissen und zur Anbahnung von Fähigkeiten kann in unterschiedlichen *Formen* geschehen:

1. in einem probierhandelnden Umgang mit der politischen Wirklichkeit, z.B. im Rollen- oder Planspiel, in der Pro-Contra-Debatte, in der Talkshow. Handlungsorientierte Methoden wirken immer belebend. Entsprechen sie den Zielen und Inhalten des Politikunterrichts, dann ist ein Optimum erreicht;
2. im Medium von Berichten, Bildern, Kommentaren, Schemata, Darstellungen, Erzählungen;
3. durch die Klärung abstrakter Begriffe anhand von theoretischen Argumentationen in wissenschaftlichen Abhandlungen.

Im Unterricht können alle drei Formen in enger Verbindung miteinander auftreten.

Bei der *Auswahl* der Methoden müssen insbesondere die Lernvoraussetzungen mit berücksichtigt werden. Wer die Vorkenntnisse und das Denkvermögen der Jugendlichen in seine Planungsüberlegungen mit einbezieht, der wird seine Klasse nicht von Beginn an mit allzuabstrakten politischen Sachverhalten konfrontieren. Angehende Lehrerinnen und Lehrer sind von ihrem Studium her das abstrakte Denken gewohnt. Schülerinnen und Schüler tun sich damit auch noch in der gymnasialen Oberstufe schwer. Die Bereitschaft und die Fähigkeit dazu können bei ihnen nur bedingt vorausgesetzt werden. Die Lehrerin oder der Lehrer muss daher die Begegnung der Lernenden mit der Politik vorbereiten bzw. gute Bedingungen für die eigenständige Begegnung schaffen (Kuhn, Massing 2000, XV). Dies ist Aufgabe der Methode.

Lessing schrieb über die Bedeutung von Erziehung für den Menschen: „Sie gibt ihm das, was er aus sich selbst haben könnte, nur geschwinder und leichter.“ Auf Methoden angewandt, kann dieser Satz ihre Aufgaben im Unterricht verdeutlichen. Methoden sollen den Schülerinnen und Schülern die Denkprozesse erleichtern und verkürzen, zu deren Durchführung sie auch ohne methodische Hilfen in der Lage wären. Trotzdem führen geeignete Methoden nicht von allein zu „gutem“ Unterricht. Auch die Themen müssen ansprechend sein. Methoden sollen das Lernen erleichtern. Die Lehrerin bzw. der Lehrer darf aber auch nicht aus Fürsorge mit Hilfe von Methoden eine zu große Unterstützung geben, dann unterfordert sie/er die Lernenden und trägt tendenziell zur Entmündigung bei.

5.3 Methoden und Arbeitstechniken

Der Bereich der Unterrichtsmethoden und Arbeitstechniken ist ebenso umfangreich wie unübersichtlich. Die Begriffe werden unterschiedlich gebraucht. Wir verstehen *Arbeitstechniken* als Voraussetzungen von Methoden. „Sie können als die Werkzeuge bezeichnet werden, die Schülerinnen und Schüler ... einerseits benötigen, um an den Lernprozessen angemessen teilzuhaben, andererseits, um sich das schwierige politische Feld selbstständig zu erschließen oder handelnd mitgestalten zu können.“ (Kuhn, Massing 2000, 6) Hierzu zählt u.a. die Bildung von Fragen mit Hilfe von Analysekategorien und Urteilskriterien, das Sammeln und Ordnen von Informationen (formale Techniken), das Schreiben von Leserbriefen (schriftliche Techniken), die Herstellung eines Videos (ästhetische Techniken), die Erarbeitung rhetorischer Kompetenzen (kommunikative Techniken), die Interviewtechniken (wissenschaftspropädeutische Techniken). Arbeitstechniken werden auch als Kleinmethoden bezeichnet, da sie lediglich einzelne Phasen des Lernprozesses unterstützen, ihn aber nicht abschließen.

Demgegenüber sind *Methoden* zielgerichtete Verfahrensweisen, zu deren Realisierung mehrere Arbeitstechniken und Sozialformen (Gruppenarbeit, Unterrichtsgespräch) benötigt werden. Sie sind in Schritte, Formen oder Phasen einteilbar und erfüllen spezielle Anforderungen politischer Bildung (z.B. Parlamentsbesuch, Planspiel). Sie werden auch als Großmethoden bezeichnet, da sie mehr die Makrostruktur von Lernprozessen bestimmen.

<i>Methoden</i>	Projekt, Planspiel, Rollenspiel, Videofilm, Talkshow, Erkundung, Pro-Contra-Debatte, Lehrgang, Fallanalyse, Zukunftswerkstatt, Computersimulation, Parlamentsbesuch etc.
<i>Arbeitstechniken</i>	Textanalyse, mit Hilfe von Kategorien Fragen bilden, Fragen aus unterschiedlichen Sichtweisen bilden, Auswertung von Statistiken und Schaubildern, Interpretation von Karikaturen, Bienenkorb, Flugblatt schreiben, Quiz, Rätsel, Vortrag halten, Internetrecherche etc.

Ein weiteres Hilfsmittel für die methodische Gestaltung des Unterrichts sind die *Unterrichtsmedien*. Sie sind ein Mittel zum Erreichen von Zielen, ermöglichen eine bildende Sachbegegnung und dienen auch als Lernhelfer für die Schülerinnen und Schüler.

Methoden

Im Politikunterricht gibt es weder einen Königsweg noch die beste Methode für die Vermittlung von Inhalten. Bei der Planung können viele unterschiedliche Methoden für den Unterricht vorgesehen und zahlreiche Variationen genutzt werden. Es gibt aber für den Planenden ein Auswahlkriterium: Methoden und Medien müssen sowohl zu Inhalt und

Zielen als auch zu den Unterrichtsbedingungen passen. Wenn die Methoden mit den fachspezifischen Bildungszielen harmonisieren und mit bestimmten Qualitäten des politischen Handelns in Verbindung gebracht werden können, kommt ihnen konstitutive Wirkung zu. Passt die Methode aber nicht zu den Inhalten, Zielen und Unterrichtsbedingungen, dann verwirrt der Unterricht die Lernenden (Breit 1998b). Der Wert von Methoden lässt sich deshalb nicht pauschal, sondern nur im Blick auf die anzustrebende Qualität politischer Lern- und Bildungsprozesse angeben.

Insbesondere *handlungsorientierte Methoden* (Reinhardt 1997; Massing 1998; Breit/Schiele 1998) schließen bereits in der Anlage wichtige Dimensionen politischen Handelns mit ein, da die Schülerinnen und Schüler sich aktiv und gezielt mit Problemen der politischen Wirklichkeit auseinander setzen. Diese Methoden ermöglichen zudem mehr als die rein intellektuelle Aneignung von Sach- und Fachwissen. Sie fördern die Kompetenz der Lernenden dadurch, dass die Jugendlichen im Unterricht gleichsam als demokratische Bürgerinnen und Bürger probehandeln oder das Handeln von Politikern simulieren können. Methoden wie das Rollenspiel, das Planspiel, die Talkshow und die Pro-Contra-Debatte bilden den Kern des handlungsorientierten Politikunterrichts (Massing 1998). Denn die Auseinandersetzung mit politischer Realität wird durch die Methode gefördert. Die Schülerinnen und Schüler handeln zwar nicht wie die professionellen Akteure in der Politik, aber sie versuchen sich dieser Welt anzunähern und Vorstellungen zu entwickeln. Dies fördert das Verständnis politischer Vorgänge, die in einer Demokratie vordergründig unübersichtlich erscheinen. Bei all diesen Vorzügen muss hier aber auch gesagt werden: Methoden sind kein Zaubermittel zur Beseitigung von Politikverdrossenheit, Desinteresse und sozialem Fehlverhalten. Handlungsorientierte Methoden können Jugendliche überfordern. Wer als Lehrerin oder Lehrer dies nicht beachtet, läuft Gefahr, im Unterricht falsche Vorstellungen vom Tun und von den Möglichkeiten eines Politikers zu vermitteln und so – ungewollt – die Politikverdrossenheit bei den Heranwachsenden zu fördern (Breit 1998a).

Eine Schülerin schildert ihre Erfahrungen mit den handlungsorientierten Methoden (Weißeno 1998, 279 f.) folgendermaßen:

Christine: Die handlungsorientierten Methoden haben das Ganze zwar veranschaulicht, waren aber eigentlich nur für den, der auch politisches Hintergrundwissen schon hatte, aus der Zeitung. Dem hat das noch mehr geholfen, weil er dazu auch etwas sagen konnte, oder halt als Talkmaster, da braucht man das politische Wissen nicht unbedingt, höchstens vielleicht, um auch auf die Kritikpunkte einzugehen, die dann anfielen.

I.: Haben Sie dadurch leichter gelernt?

Christine: Das war auf jeden Fall interessanter – nun auch die Mitschüler in der Rolle zu sehen als Politiker.

I.: Wann klappte das nicht oder wo sehen Sie die Grenzen solcher Methoden?

Christine: Wenn vom Schüler verlangt wird über etwas zu reden, wovon er überhaupt keine Ahnung hat. Dann kann das Ganze ja nicht funktionieren, solange immer nur einer dabei ist, der was weiß.

I.: Beispiel? Haben Sie ein Beispiel?

Christine: Ja gut. Also, als wir ein Ehepaar nachspielen sollten, hat das nicht so ganz funktioniert, weil man einfach den Abstand nicht hatte zu dem Schüler und dann gleichzeitig in die Rolle zu schlüpfen einer Ehefrau oder eines Ehemannes. Das wurde dann im Grunde sehr albern und wir konnten hinterher dann auch nicht mehr so viel da rausholen aus dem Ganzen.

I.: Sollte jeder Schüler eine Rolle übernehmen müssen?

Christine: Wenn man's freiwillig sich aussuchen kann, dann ist es auf jeden Fall effektiver, weil der Schüler sich dann auch mehr einbringen wird, weil er es ja von sich aus tut.

I.: Warum haben Sie denn manche Rollen nicht übernehmen wollen?

Christine: Vor der ganzen Klasse schämt man sich auch ein bisschen. Und damals, als wir das angefangen haben, da waren wir auch noch nicht so miteinander bekannt. Also, diese Talk-Runden – im Nachhinein – haben auch viel besser geklappt als dieses Handlungsspiel. Vielleicht, weil wir es erst später gemacht haben, und wir uns untereinander besser kannten, wo man dann auch nicht mehr Scham hatte. Es war einfach auch eine lockere Atmosphäre dann.

Handlungsorientierter Unterricht fördert immer auch das soziale Lernen. Wenden die Schülerinnen und Schüler eine handlungsorientierte Methode an, dann arbeiten sie nicht nur an den Inhalten, sondern zugleich auch an ihren Beziehungen zum Lehrer und zu den Mitschülern. Allerdings bildet hierfür die Entwicklung einer klassenzimmerspezifischen Kultur der gegenseitigen Anerkennung eine Voraussetzung (Henkenborg 1997 a und b). Nicht in allen Klassen ist dies gegeben. Da Sachkritik immer zugleich Personenkritik enthält, erfordert der Einsatz handlungsorientierter Methoden ein hohes Maß an Professionalität auf Seiten der Lehrenden. Andererseits werden durch solche Methoden mehr Lerntypen angesprochen als durch den Frontalunterricht. Kognitives und emotionales Lernen werden ermöglicht.

Arbeitstechniken

Die Arbeitstechniken kann man in mehrere Großgruppen unterteilen. Die einen beziehen sich auf den Inhalt des Unterrichts. Mit ihnen lassen sich Aufgaben für die Schülerinnen und Schüler zur Bearbeitung von politischen Sachverhalten beschreiben (mit Kategorien Untersuchungsfragen bilden, nach Antworten auf kategorial gebildete Fragen suchen, mit Kriterien Urteilsfragen bilden und beantworten, Fragen aus unterschiedlichen Sichtweisen bilden und beantworten). Andere Arbeitstechniken beziehen sich mehr auf die Interaktion und Kommunikation in der Klasse (z.B. Blitzlicht, Bienenkorb).

Schließlich gibt es Arbeitstechniken, die Lernprozesse bei den Schülerinnen und Schülern durch Visualisierung, Anordnung oder Verfremdung unterstützen sollen. Diese Arbeitstechniken sind als äußere Lernhilfen für die Schülerinnen und Schüler gedacht. Die Aktivierung der Lernenden besteht im Weiteren in der Herstellung, Veränderung, Vervollständigung eines Produktes (Puzzle, Lückentext, Mind-Mapping, Kreuzworträtsel). Diese Aufgaben sind insbesondere bei jüngeren Schülerinnen und Schülern sehr beliebt (Zeitschrift Brigitte: „Wir haben eine kleine Maus versteckt. Findest du sie?“). Hingebungsvoll stellen sie sich der geforderten Aufgabe und die Lehrerinnen und Lehrer zeigen sich begeistert über den Eifer. Die so hervorgerufene Mitarbeit bedeutet in ihren Augen schon einen Unterrichtserfolg. Daher übernehmen sie gerne derartige Arbeitstechniken. Der Erfolg darf auch nicht als gering eingeschätzt werden. Das Interesse der Lernenden wird zweifellos geweckt und überträgt sich vielleicht sogar ein wenig auf „Politik“ als den Inhalt des Unterrichts. Ob bei der Anwendung dieser Arbeitstechniken allerdings das politische Denken und Handeln gefördert wird, muss bezweifelt werden.

Hierzu ein Beispiel: Ein Lückentext wird als vermittelnde Instanz zwischen den Lernenden und einigen aufzufindenden Begriffen aus den Artikeln des Grundgesetzes verstanden und dient somit der Form, der Struktur und Ausstattung einer Lernsituation (Grundgesetz für Einsteiger 1997). Inwieweit diese Aufgabe bzw. Arbeitstechnik nun aktivierender als das Lesen eines Schulbuchtextes ist, hängt von der konkreten Situation und vom Lernertyp ab. Die Aktivierung zielt im Übrigen nur auf die Arbeitshaltung des Lernenden, nicht auf das politische Denken und Handeln, denn Kopf- und Handarbeit sind zwangsläufig integriert und dem Lernenden ist kein Spielraum auf der Lern- und Handlungsebene gegeben. Eine Vermittlung der Aktivität mit dem Ziel und dem Inhalt politischen Denkens wird damit noch nicht erreicht. Sie sind insofern kaum fachdidaktisch aufgeladen und können deshalb allenfalls in Ansätzen das Gerüst eines wie auch immer zu definierenden fachdidaktischen Prinzips von Handlungsorientierung darstellen. Das angestrebte Ziel eines demokratischen Bürgers ist allein durch Standbilder, assoziative Einstiege, Fotomane etc. noch nicht erreichbar. Andererseits können sie Interesse wecken und bei der Verwirklichung der angestrebten Ziele sehr hilfreich sein. Sie verfehlen nur dann ihre Aufgabe, wenn sich der Unterricht auf sie beschränkt.

Anders zu beurteilen sind die Arbeitstechniken, die sich auf die Bearbeitung politischer Sachverhalte beziehen. Immer wiederkehrende Kategorien und Urteilskriterien sowie Untersuchungsfragen, mit denen die Schülerinnen und Schüler politische Inhalte bearbeiten können, prägen sich mit der Zeit ein. Die Schülerinnen und Schüler werden so im Laufe ihrer Schulzeit durch den Politikunterricht befähigt, sich selbstständig über einen politischen Vorgang ein Urteil zu bilden. Zwar ist das kategoriale Lernen (Hilligen 1999) im Politikunterricht weitgehend in Vergessenheit geraten, doch sind Didaktikerinnen und Didaktiker heute um eine Neubelebung bemüht (vgl. Breit 1999, 120 ff.).

Mit einer Zusammenstellung von Kategorien und Untersuchungsfragen erhalten die Schülerinnen und Schüler ein Instrumentarium an die Hand, das ihnen das selbstständige politische Denken erleichtert. Schon wenige Analysefragen eröffnen den Jugendlichen Zugänge zur „Politik“. Hier wird ein bewusst einfach gehaltenes „Handwerkszeug“ zur Untersuchung politischer Sachverhalte durch Schülerinnen und Schüler im Unterricht vorgestellt, das jede Politiklehrerin und jeder Politiklehrer abändern und erweitern kann. Wir haben die Untersuchungsfragen aus Modul 1 in eine einfache Frageform gebracht:

Untersuchungsfragen für Schülerinnen und Schüler

Kategorien	Untersuchungsfragen
Politische Probleme	Um was geht es?
Akteure	Wer ist an der Auseinandersetzung beteiligt?
Interessen	Welche Interessen verfolgen die Akteure?
Handlungsrahmen	Welche Bestimmungen der Verfassung beeinflussen die Auseinandersetzung?

In dieser Auflistung von Kategorien werden unschwer die drei Dimensionen des Politischen sichtbar (Dimension Inhalt *Probleme*; Dimension Prozess *Akteure*, *Interessen*; Dimension Form *Handlungsrahmen*).

Auch für die politische Urteilsbildung kann die Lehrerin und der Lehrer für die Schülerinnen und Schüler Kriterien und davon abgeleitete Urteilsfragen zusammenstellen (Massing 1997; Breit 1997b; vgl. Lohmann 2000, 204 ff.). Hier ein Vorschlag:

Urteilsfragen für Schülerinnen und Schüler

Urteilstkriterien	Urteilsfragen
Eigenes Interesse	Welche politische Entscheidung liegt in meinem Interesse?
Effizienz	Entspricht der Aufwand dem zu erwartenden Nutzen?
Legitimität	Würde ich anstelle der Beteiligten bzw. Betroffenen die Entscheidung für annehmbar halten oder nicht?

Was sind die Vorteile der Arbeit mit Untersuchungsfragen im Politikunterricht? Die Schülerinnen und Schüler können

- in vorbereiteten bzw. selbst beschafften Medien nach Antworten suchen und so selbstständig einen politischen Sachverhalt untersuchen,
- sich eine eigene Meinung bilden und darüber in der Klasse diskutieren.

Vor allem aber ist wichtig:

- Die Schülerinnen und Schüler denken und arbeiten/handeln als selbstständige Subjekte.
- Die Erfahrung, mit eigenen Mitteln und aus eigener Kraft sich über politische Vorgänge ein Bild machen zu können, stärkt ihre Bereitschaft, sich über Politik zu informieren und sich an Politik zu beteiligen.

Ein solcher Bestand an Fragen und Denkanstößen bildet den „Kern des Methodenlernens“ (Wolfgang Hilligen).

Die Verwendung von Methoden und Arbeitstechniken muss im Unterricht vorbereitet werden. Es macht keinen Sinn, mit Schülerinnen und Schülern eine Talkshow ohne Einarbeitung in den Gegenstand durchzuführen oder eine Facharbeit ohne Hilfestellungen erarbeiten zu lassen. Bei einer unzureichenden Vorbereitung festigt der Besuch einer Parlamentsdebatte nur die Vorurteile der Schülerinnen und Schüler über Politiker („Die hören nicht zu und lesen Zeitung oder quatschen; einer hat sich sogar in der Nase gebohrt.“). Das Verständnis der Jugendlichen für die Arbeit im Parlament wird durch derartige Beobachtungen sicherlich nicht gestärkt. Doch auf was sollen die Schülerinnen und Schüler achten, wenn sie ohne Vorbereitung auf der Besuchertribüne des Bundes- oder Landtages sitzen? Mit ihren Erfahrungen aus ihrer Lebens- und Vorstellungswelt fällt ihnen eben auf, wenn Politiker in ruppigem Ton streiten, nicht dem Redner zuhören und stattdessen miteinander reden, Akten bearbeiten, heimlich essen oder anderen, den Jugendlichen vom Unterricht und von der Schule her durchaus geläufigen Tätigkeiten nachgehen.

5.4 Fallanalyse

Ein klassische Methode in der politischen Bildung ist die *Fallanalyse*. Auch die Journalisten von überregionalen Tageszeitungen und von Fernsehanstalten arbeiten gerne nach dem Fallprinzip, wenn sie ein Feature drehen oder einen Artikel schreiben. Eine Fallanalyse kann auch dann Aufmerksamkeit erzeugen, wenn die politischen Inhalte vielen Jugendlichen abstrakt, komplex und weit entfernt von ihren eigentlichen Bedürfnissen und Interessen angesiedelt zu sein scheinen. Jugendliche denken nicht gerne abstrakt. Dafür entwickeln sie bei der Analyse von Ereignissen aus ihrer eigenen Alltagswelt oftmals ein erstaunliches Maß an Kreativität, Einfühlungsvermögen und Phantasie. Nicht selten wird bei der Analyse derartiger „Fälle“ ihr Gerechtigkeitsempfinden und/oder ihre Anteilnahme/Fürsorge geweckt, so dass sie von sich aus auf die Beschäftigung mit politischen Lösungsmöglichkeiten drängen. Die Betroffenheit ist mitunter so stark, dass sie auch nach den Schritten der Verallgemeinerung zu einem Sachverhalt des sozialen Lernens oder zu einem politischen Problem, Konflikt oder Strukturzusammenhang aus intrinsischem Interesse heraus am Unterrichtsgeschehen teilnehmen.

Ein *Fall* stellt ein konkretes Ereignis dar, das zeitlich und räumlich begrenzt ist und in dem einzelne Personen handeln. In dem Fall bildet sich der in der Unterrichtseinheit zu behandelnde soziale oder politische Inhalt ab (Gagel 2000, 80 ff.).

Zwei Arten von Fällen sind zu unterscheiden:

1. Der Fall stammt aus der *Erlebnis- und Vorstellungswelt* der Jugendlichen; sie können sich ein solches Ereignis leicht vorstellen. Über den Fall, in dem einzelne Personen agieren, kann jeder in der Klasse allein mit den Erfahrungen, die er in den Unterricht mitbringt, sprechen. Daher können sie sich an der Untersuchung ohne besondere Vorkenntnisse und Lernanstrengungen beteiligen. Und das tun Schülerinnen und Schüler erfahrungsgemäß spontan und engagiert. Viele ihrer Beobachtungen und Beiträge zeugen von ihrem Einfallsreichtum. Sie können den Vorgang nicht nur von außen (Außenperspektive), sondern auch von innen aus der Sicht der handelnden Personen (Innenperspektive) sehen. Denken sie sich in deren Gedanken und Gefühle hinein (Soziale Perspektivenübernahme; vgl. Breit 1991), dann kann Empathie entstehen, die sich in Anteilnahme bzw. Mitgefühl oder in verletztem Gerechtigkeitsempfinden äußert. Anstellederhandelnden Personen denken die Schülerinnen und Schüler über Änderungsmöglichkeiten nach. Oftmals schlüpfen sie spontan in die Schuhe der fremden Personen und äußern ohne besondere Aufforderung des Lehrers deren Gedanken und Empfindungen. Der Lehrer oder die Lehrerin kann die Denkoperation der sozialen Perspektivenübernahme aber auch durch Fragen anregen.
2. Ein Ereignis aus der *aktuellen Tagespolitik* bildet den Fall. Auch hier handeln Einzelpersonen, die den Schülerinnen und Schülern zumeist vom Fernsehen her bekannt sind. Das Ereignis stammt aber nicht aus der Vorstellungs- und Erlebniswelt der Jugendlichen, ist ihnen daher nicht ohne weiteres zugänglich, kann aber auch ihr Interesse wecken (z.B. Vertrauensfrage im Bundestag). Dafür ist der Schritt der Verallgemeinerung zu einem politischen Problem, Konflikt oder Strukturzusammenhang weniger groß und daher leichter leistbar.

Fragen zur Fallanalyse

Außenperspektive: Wer ist beteiligt? Worum geht es? Wie ist der Verlauf? Welche Absichten, Interessen und Zielvorstellungen verfolgen die Beteiligten? Welche Mittel wenden sie dabei an?

Innenperspektive: Wie sieht eine an dem Fall beteiligte Person das Ereignis? Was denkt und fühlt sie? Was hättest du gedacht und gefühlt? Wie hättest du gehandelt?

5.5 Lernwege

Den Unterricht mit Methoden und Arbeitstechniken zu beschreiben ist eine Möglichkeit der Klassifizierung und Systematisierung des Unterrichtsablaufs. Eine andere ist die Unterscheidung von Lernwegen. Ähnlich wie bei den Methoden werden hierbei größere Einheiten (Stunden oder Sequenzen) erfasst. Sie modellieren den Gang des Unterrichtsprozesses und die Handlungssituationen, die sich aus der Zielgerichtetheit der Methoden und Arbeitstechniken ergeben. Die Abfolge der einzelnen Unterrichtsschritte stellt den Lernweg dar, der die Form, den zeitlichen Ablauf und die Richtung der zugelassenen unterrichtlichen Interaktionen reguliert. Die geschickte Variation solcher Lernwege entwickelt in den Lerngruppen so etwas wie eine Methodenkultur.

Ein Lernweg beschreibt den Ablauf der Unterrichtsprozesse. Er gliedert sich durch die zeitliche Abfolge der Schritte und durch die Folgerichtigkeit dieser Schritte im Hinblick auf die Inhalte, Ziele und Lernvoraussetzungen.

Die Frage, wann ein Lernweg richtig gewählt ist, lässt sich nur schwer beantworten („viele Wege führen nach Rom“). Selten wird im Alltag die Unterrichtsplanung so gründlich ausgearbeitet, dass sich wirklich von der ersten bis zur letzten Sekunde der Stunde ein Schritt folgerichtig aus dem vorangegangenen ergibt. Im Unterricht selbst ist eine solche innere Stimmigkeit wegen der nicht vorhersehbaren Schüleräußerungen ohnehin nicht realisierbar. Diesen „Mangel“ sehen die jugendlichen Unterrichtsteilnehmer nicht so eng wie Seminarleiter. Angesichts ihrer Erfahrungen mit Musikclips und Werbesendungen sind sie es gewohnt zerstückelte Botschaften zu deuten. Ohnehin kann man kritisch einwenden, dass das starre Schema eines Lernweges mehr den Ansprüchen eines Lehrenden als den individuellen Lernbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler entspricht.

Einen einheitlichen Lernweg gibt es im Politikunterricht nicht. Drei typische *Lernwege* lassen sich unterscheiden:

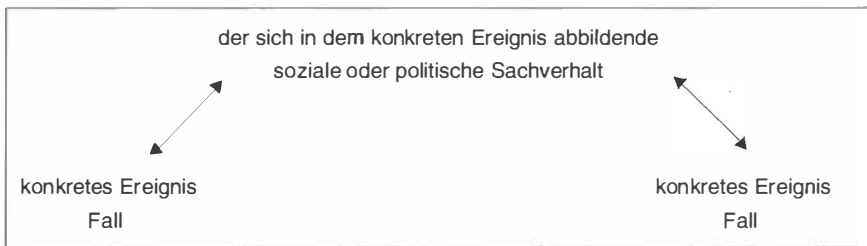
1. Der Unterricht kann von dem abstrakten politischen Sachverhalt ausgehen und zu einem konkreten Ereignis überleiten.
2. Häufiger geht der Unterricht von einem konkreten Ereignis aus, führt von hier aus zur Analyse und Beurteilung des darin enthaltenen sozialen oder politischen Sachverhaltes und geht dann wieder zurück zu (dem alten oder einem neuen) konkreten Ereignis.
3. Schließlich kann sich die Lehrerin oder der Lehrer damit begnügen, die gesamte Unterrichtszeit über ausschließlich nur einen politischen Vorgang oder Sachverhalt abstrakt zu behandeln.

Die Denkbewegung vom konkreten Ereignis (Fall) aus zu dem sich darin abbildenden sozialen oder politischen Sachverhalt wird *Abstraktion* genannt, die vom politischen Sachverhalt aus zurück zum konkreten Ereignis (Fall) *Rekonkretisierung*. Wolfgang Hilligen

hat auf die Bedeutung des Wechsels vom Besonderen zum Allgemeinen hingewiesen. Der „Pulsschlag von Abstraktionen und Rekonkretisierung kennzeichnet das didaktische Denken (wie alles kritische wissenschaftliche) Denken; er ermöglicht den Aufbau kognitiver Strukturen (Denkstrukturen):“ (Hilligen 1985, 30).

Im Politikunterricht hat es sich bewährt, von einem Fall auszugehen. Danach arbeiten die Unterrichtsteilnehmer in einem Schritt der Verallgemeinerung den sich in dem Fall abbildenden sozialen oder politischen Inhalt heraus (Abstraktion). Nach der politischen Analyse und/oder Urteilsbildung gehen die Schülerinnen und Schüler zum Fall zurück (Rekonkretisierung) und überlegen, was

- ihre herausgearbeitete Problemlösung und/oder
- das von ihnen gewünschte oder vorhergesehene Ergebnis der politischen Auseinandersetzung und/oder
- die herbeigeführte politische Entscheidung und/oder
- die von ihnen befürwortete Veränderung des politischen Handlungsrahmens für die Einzelpersonen aus dem Fall-Beispiel bedeuten würde. Diese Rekonkretisierung gibt den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit, ihre abstrakt getroffene Urteilsbildung zu überprüfen.



Hier drei Möglichkeiten für diesen Wechsel von Konkretisierung und Abstraktion:

Möglichkeit 1

Die Schülerinnen und Schüler beschäftigen sich zunächst mit einem Ereignis aus der Alltags- und Vorstellungswelt der Jugendlichen, in dem sich der soziale und/oder politische Inhalt der Unterrichtseinheit abbildet. Von einem solchen Fall ausgehend stoßen die Unterrichtsteilnehmer zu politischen Inhalten vor, die in einem Bezug zu dem Fall stehen (ausführlich Breit 1996).

Beispiel: In einem Harzer Luftkurort soll die Kurdenfamilie Madat in Container, die mitten im Wald in Höhe der früheren innerdeutschen Grenze aufgestellt sind, abgeschoben werden. Die Kurdenfamilie wehrt sich aus Angst vor fremdenfeindlichen Übergriffen. Die Bevölkerung spaltet sich in Gegner und Fürsprecher der Familie Madat. Bei einer gründlichen Fallanalyse sprechen die Schülerinnen und Schüler ab einem gewissen

Zeitpunkt ganz von selbst nicht mehr über die Kurdenfamilie Madat und Walkenried, sondern allgemein über die Lage der Asylbewerber in Deutschland. Damit haben sie den Schritt der Verallgemeinerung bzw. Abstraktion zur politischen Ebene hin vollzogen. Auf dieser Ebene können dann das Asylbewerberproblem, die Auseinandersetzungen darüber und politische Entscheidungen einschließlich der Veränderungen des Art. 16 GG untersucht und beurteilt werden. Dabei sehen sich die Schülerinnen und Schüler immer wieder aufgefordert, in einem Schritt der Rekonkretisierung ihre Vorschläge und Entscheidungen auf die Situation der Familie Madat zu übertragen und zu prüfen, ob aus deren Sicht das Urteil annehmbar erscheint oder nicht (Breit 1992).

Möglichkeit 2

Auf der konkreten Lernebene werden politische Ereignisse bzw. Vorgänge untersucht, in denen sich die politischen Inhalte der Unterrichtseinheit abbilden. Nach der Analyse und/oder Beurteilung dieser konkreten politischen Vorgänge stoßen die Unterrichtsteilnehmer zu allgemeinen politischen Inhalten vor.

Beispiel: Der Arbeitgeberpräsident Stihl schlägt vor, das Renteneintrittsalter auf 67 anzuheben. Dieser Vorschlag löst eine heftige politische Auseinandersetzung aus. In diesem Streit bilden sich das Rentenproblem und der Konflikt um die Lösung dieses Problems exemplarisch ab.

Möglichkeit 3

Die Schülerinnen und Schüler gehen von einem Fall aus ihrer Alltags- und Vorstellungswelt aus, stoßen zu einem Ereignis der aktuellen Tagespolitik vor und versuchen von hier aus eine Verallgemeinerung.

Ein Beispiel: Die Unterrichtseinheit beschäftigt sich mit einem Arbeitskampf in der Druckindustrie (Himmelmann u.a.1992).

Konkrete Lernebene	Fall aus der Vorstellungswelt der Schülerinnen und Schüler Zunächst lernen die Schülerinnen und Schüler die Sorgen und Ängste zweier Schriftsetzer und ihrer Familien kennen. Fall aus der Welt der Politik Danach analysieren sie den aktuellen Konflikt in der Druckindustrie.
Allgemeine Lernebene	Von hier gelangen sie in einem Schritt der Verallgemeinerung zu Überlegungen über die Bedeutung von Konflikten in einer Demokratie.

Daneben sind noch weitere Möglichkeiten denkbar. In dem Unterrichtsbeispiel in diesem Buch geht der Weg von einem Fall-Beispiel zu einer Verallgemeinerung und von hier aus zu einem neuen Fall, in dem die Erkenntnisse aus dem ersten Fall-Beispiel erprobt werden (s. Teile II und III).

5.6 Lernebenen im Politikunterricht

Bei den Lernwegen ist bereits deutlich geworden, dass politische Inhalte auf unterschiedlichen Ebenen auffindbar sind. Dies stellt besondere Anforderungen an die Planung von Unterricht. Der Lehrende kann das Vorhaben so planen, dass der Unterricht auf mehreren Lernebenen stattfindet.

Auf einer *konkreten Lernebene* wird untersucht

- ein Ereignis (Fall) aus der Lebens- bzw. Vorstellungswelt der Schülerinnen und Schüler, in dem sich der allgemeine soziale oder politische Sachverhalt der Unterrichtseinheit abbildet,

oder

- ein aktuelles politisches Ereignis (Fall), in dem sich der allgemeine politische Sachverhalt der Unterrichtseinheit abbildet.

Auf einer *allgemeinen politischen Lernebene* werden die sich in dem Fall abbildenden politischen Sachverhalte mit dem Ziel einer eigenen Handlungsorientierung analysiert und beurteilt. Zusätzlich können diese Inhalte in einem oder in mehreren Schritten noch weiter verallgemeinert bzw. generalisiert werden (Gagel 1986, 287).

Zu den zwei Lernebenen (konkrete L. und allgemeine L.) kann eine dritte dazukommen: die *globale Lernebene* (ausführlich dazu die fachdidaktische Konzeption von Wolfgang Hilligen, 1985). In dem politischen Sachverhalt kann sich ein globales Problem (Breit 1991, 1995, 125 f., 1999) bzw. ein Kennzeichen unserer Zeit abbilden, das das gegenwärtige und zukünftige Dasein aller Menschen, also auch der Schülerinnen und Schüler, bestimmt. Diese Kennzeichen sollen als Herausforderungen verstanden werden, denn sie rufen dazu auf, sich für die Bewältigung von Menschheitsproblemen einzusetzen. Politischer Unterricht, der zu einer globalen Lernebene vorstößt, öffnet Fenster und weitet den Blick der Heranwachsenden für weltweit existentielle Probleme in Gegenwart und Zukunft.

In der Bundesrepublik beschäftigte sich der Politikunterricht von seinem Beginn an bis heute vornehmlich mit innenpolitischen Themen. Um den Blick der Jugendlichen auch bei diesen Themen über die Grenzen Deutschlands und Europas hinaus zu lenken, bietet es sich an, den Bezug der Unterrichtsgegenstände (soziale und politische Probleme, Prozesse und Strukturen) zu weltweiten Problemen oder Herausforderungen herzustellen.

Ein Unterrichtsbeispiel (Breit 2001):

konkrete Lernebene	Ein Fall: Jugendliche Obdachlose in Braunschweig
allgemeine Lernebene	1. Stufe der Generalisierung das Obdachlosenproblem in der Bundesrepublik Deutschland 2. Stufe der Generalisierung Armut in dem Industrieland Bundesrepublik
globale Lernebene	Armut in der Dritten Welt – Reichtum in den westlichen Industriestaaten

An einem solchen Brückenschlag zeigen sich erfahrungsgemäß viele Jugendliche interessiert. Fragt man sie nach globalen Problemen, die nach ihrer Ansicht für das Dasein aller Menschen und damit auch für sie existentielle Bedeutung besitzen, dann nennen sie nach kurzem Nachdenken zumeist: Gewalt und Kriege, Umweltzerstörung – die Bedrohung der natürlichen Grundlagen menschlicher Existenz, Bevölkerungswachstum – Migrationsbewegungen, weltweite soziale Ungleichheit – Armut in der Dritten Welt.

Die Lernebenen lassen sich schematisch folgendermaßen zusammenfassen.

Lernebenen im Politikunterricht:

eine konkrete Lernebene	mit Fallbeispielen entweder – aus dem Erfahrungsbereich bzw. der Vorstellungswelt der Schülerinnen und Schüler oder – aus dem aktuellen politischen Geschehen
eine allgemeine Lernebene mit unterschiedlichen Abstraktionsstufen	– mit der Analyse und Beurteilung von sozialen und politischen Sachverhalten – mit einer Generalisierung oder mehreren Generalisierungen
eine globale Lernebene	– mit weltweiten Problemen, die eine Herausforderung an die Politik, aber auch an die Verantwortung jedes Einzelnen darstellen.

Weder die Lernebenen noch die Lernwege können ein verbindliches Ablaufmuster für den Politikunterricht festlegen. Es sind Grundbegriffe der Unterrichtsmethodik wie Methoden, Arbeitstechniken und Medien; sie sind zugleich typisch für den Politikunterricht. Sie sind als Ideengeber für die eigenen Planungen und als Hilfe zur Strukturierung von Lernprozessen gedacht.

5.7 Unterrichtsmedien

Formen und Funktionen von Unterrichtsmedien

Der Begriff Medium meint in der Umgangssprache ein *Mittel* oder einen Mittler. In der Schule wird er für sehr unterschiedliche Sachverhalte verwendet, z.B. für Tafel, Landkarte, Radio, Fernsehen, Film, Arbeitsblatt, Computersimulation, Unterrichtsgespräch, Lehrervortrag, Modell, Rollenspiel, Videokamera, Karikatur, Wandzeitung, Zeitung, Schulbuch, Mind-Map, Beamer und anderes mehr. Medien sind Informationsträger, Geräte zur Übertragung von Zeichen, Materialien und Software. Mit traditionellen Unterrichtsmedien bezeichnet man z.B. Tafel, Arbeitsblatt, Schulbuch, vielleicht auch schon das Fernsehen, mit neuen alle computerbasierten Medien. Jedes Medium hat eine eigene Qualität und beeinflusst damit den Lernprozess (Weißeno 2001, 22).

Nachrichten, Informationen, Meinungen über Prozesse in der Politik und das Handeln der Politiker werden nicht von den Lehrenden, sondern andernorts produziert. Ein großer Teil der Unterrichtsmedien wird durch die öffentlichen Medien erstellt. Sie sind für Lehrende und Lernende gleichermaßen zugänglich. Die Medienberichterstattung und die sonstigen Quellen des politischen Alltags werden zum Inhalt des Politikunterrichts, über ihre Auswahl und methodischen Arrangements entscheiden aber die Lehrerinnen und Lehrer und neuerdings zunehmend die Schülerinnen und Schüler. Politikunterricht ist ohne *öffentliche Medien* nicht vorstellbar; sie werden für die Vermittlung politischen Wissens genutzt, können aber allein noch kein hinreichendes Kriterium für die Unterrichtsentscheidungen sein. Schließlich können die öffentlichen Medien mit ihren Produktionsbedingungen auch einmal selbst zum Gegenstand des Politikunterrichts werden.

Die bisherige Aufzählung macht auf die Unterscheidung zwischen *öffentlichen Medien* und *Unterrichtsmedien* aufmerksam. Es besteht ein erheblicher Unterschied zwischen einem öffentlichen Medium, das sich an ein breites Publikum wendet, und einem Unterrichtsmedium, das im Lehr-Lernprozess eingesetzt wird. Die Intentionen, die jeweils mit einem Medium verbunden werden, sind sehr verschieden.

Eine Verbindung zwischen öffentlichen Medien und Unterrichtsmedien stellen die Wochenschau-Hefte (Schwalbach/Ts.) her. In ihnen finden sich aktuelle Texte, Schaubilder und Karikaturen, hauptsächlich aus Zeitungen, aber auch aus wissenschaftlichen Veröffentlichungen, die für die Verwendung im Politikunterricht zu einem Thema geordnet, aufbereitet und mit Hinweisen, Fragen und Arbeitsaufgaben verbunden worden sind. Viele Politiklehrerinnen und -lehrer ziehen regelmäßig diese Hefte zur Planung ihres Unterrichts hinzu.

Im Unterricht aller Fächer erfüllen Medien eine Vielzahl von Funktionen: Zunächst einmal dienen sie der *Unterrichtsführung* bzw. Steuerung des Lernprozesses. Sie können den

Unterricht versachlichen und den Blick vom Lehrenden auf die Sache lenken, mit ihnen soll ein gewünschtes Lernergebnis erreichbar werden. Des Weiteren sollen die Medien veranschaulichen, visualisieren, konkretisieren, detaillieren. Die *Veranschaulichung* greift nicht nur auf die Sprache zurück, sondern auch auf andere Sinneskanäle. Anschaulichkeit und Abstraktionsgrad bedingen einander. Unterrichtsmedien werden vielfach danach ausgewählt, ob sie *Motivation* fördern. Sie können ästhetisch ansprechend gestaltet sein, Emotionen freisetzen und Interesse wecken. Die Vorstellung, dass zu einem gelungenen Einstieg ein motivierendes Unterrichtsmedium gehört, ist in der Praxis weit verbreitet. Die Auswahl verschiedener Medien für die einzelnen Phasen des Unterrichts führt zur *abwechslungsreichen* Gestaltung. Dies wird die Wirksamkeit und die Lernintensität erhöhen.

Über die Medien kann die *innere Differenzierung* des Unterrichts erleichtert werden. Werden verschiedene Medien verwendet, dann kann das unterschiedliche Lerntempo der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden. Unterrichtsmedien dienen dazu, die *Eigenaktivität* der Schülerinnen und Schüler zu erhöhen. Sie stiften soziale Beziehungen in den Lerngruppen, fördern das selbstständige Erarbeiten eines Problemfeldes, ermöglichen die Selbststeuerung und Selbstorganisation des Lernprozesses. Schließlich können insbesondere Multimedia-Angebote die Seh- und Lerngewohnheiten der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen, alle *Sinneskanäle* und somit unterschiedliche Lerntypen ansprechen. Dies fördert die emotionale Beteiligung der Schülerinnen und Schüler am Unterricht (Weißeno 2001, 24).

Die Auflistung dieser Funktionen, die keiner Systematik folgt und unvollständig bleiben muss, lenkt den Blick noch nicht auf die spezifischen Bedingungen des Politikunterrichts. Die bislang genannten Funktionen sind allgemein pädagogisch motiviert und gelten sicher auch für andere Schulfächer.

Medien im Implikationszusammenhang

Die nicht für Unterrichtszwecke konstruierten Arbeitsmittel wie Zeitungsartikel, Fernsehsendungen, Datenbanken, Computerspiele, Internetinformationen sind Teil der Alltagswelt und nicht frei von Ungereimtheiten, Unverständlichkeiten, Widersprüchen und Unausgewogenheiten. Sie erfordern Distanzierung, selektiven Umgang und Interpretation. Die meisten Medien des Politikunterrichts müssen erst aufbereitet werden durch eine aktive Auseinandersetzung mit ihren Zielen und Inhalten. Sie sind in schulische Lernprozesse dann einzubeziehen, wenn ihr Bezug zu der Themen- und Fragestellung des Unterrichts geklärt ist. Die Lehrerin bzw. der Lehrer muss nicht nur vorher Zeitung lesen, sondern auch vorher im Internet surfen. Nur dann kann sie/er die Schülerinnen und Schüler im Falle einer selbstständigen Recherche unterstützen und beraten, so dass sich kein Gefühl der Beliebigkeit einstellt und die Lernenden nicht überfordert werden (vgl. Weißeno 2001, 24).

Um nicht von den Zufälligkeiten der Medien Zeitung, Schulbuch, Materialsammlungen, ‚Politikkisten‘ etc. auszugehen, bedarfes einer Reflexion der transportierten Inhalte in Verbindung mit den gegebenen Unterrichtsbedingungen, der Zielsetzung des Faches und der Unterrichtsreihe. Ein Puzzle mit Fachbegriffen erscheint für die Vermittlung von Begriffen auf den ersten Blick sehr attraktiv. Ob damit das Verständnis derselben gefördert wird, darf aber bezweifelt werden. Eine Karikaturenralley, die eine politische Urteilsbildung bei den Schülerinnen und Schülern anstoßen soll, kann die vorhandene Abneigung gegenüber den Politikern verfestigen. Viel hängt hier von einer *zielorientierten Auswertung* durch Lehrende und Lernende ab. Bei Zeitungstexten gilt es vorher zu bedenken, ob neue Inhalte vermittelt werden oder nur das Alltagswissen verdoppelt wird. Ein Kreuzworträtsel wird bei den Schülerinnen und Schülern auf große Zustimmung stoßen, schafft aber kaum eine offene Begegnung mit Politik. Medien müssen mit fachspezifischen Bildungszielen harmonisieren und mit bestimmten Qualitäten des politischen Handelns in Verbindung gebracht werden (vgl. Weißeno 1998).

Zum besseren Verständnis dieser Planungsaufgabe soll ein Vergleich von Hilbert Meyer angeführt werden (Meyer 1987, 148 ff.): „Unterrichtsmedien sind ‚tiefgefrorene‘ Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen“. In der Planung muss der Lehrende sie ‚auftauen‘, mit den bereits getroffenen Inhalts- und Zielentscheidungen vergleichen und ggf. eine Übereinstimmung herstellen. Nur wenn ihm dies gelingt, kann er die Medien mit Aussicht auf den geplanten Unterrichtserfolg verwenden. Im anderen Fall muss er neue, für das Unterrichtsvorhaben geeignetere Medien heranziehen oder die Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen neu durchdenken und den vorhandenen Medien anpassen.

‚Tauen‘ Lehrerinnen und Lehrer die in den Medien tiefgefrorenen Entscheidungen nicht auf, dann besteht die Gefahr, dass die Medien nicht zu dem Inhalt, den Zielen, den Methoden und den Unterrichtsbedingungen der Einheit passen. Das Scheitern des Unterrichtsvorhabens ist vorhersehbar, da eine Eigendynamik, hervorgerufen durch die „unpassenden“ Medien, entsteht und dem Unterricht eine andere Richtung gibt.

Ein Beispiel (Breit 1998b, 166 f.): Ein Artikel des damaligen Bundeskanzlers Kohl in der „Bild am Sonntag“ vom März 1995 mit der Überschrift „Mehr Chancen für junge Leute“ eignet sich im Unterricht für viele Ziele, für die selbstständige Herausarbeitung von Angaben über Ausmaß und Ursachen der Jugendarbeitslosigkeit aber nicht. Die Ausführungen des Kanzlers sind gefällig formuliert und leicht lesbar. Die Einfachheit und Klarheit des Textes verstellen leicht den Blick für das eigentliche Anliegen des Autors. Kohl will nicht informieren, sondern von der Wirklichkeit der Lehrstellensituation ablenken und für sich und seine Politik werben. Versuchen Schülerinnen und Schüler auf sich allein gestellt aus dem Text Informationsfragen zu beantworten, dann werden sie fast zwangsläufig in die Irre geführt. Die Schuld dafür trifft nicht sie, sondern ihre Lehrerin oder ihren Lehrer. Sie/er hat für eine Lernaufgabe den falschen Text (das falsche Medium) ausgewählt.

Zum Vergleich:

Lernaufgabe stimmt mit dem Medium *nicht* überein

Medium	Text des Bundeskanzlers mit Werbung für seine Politik und Ablenkung von der bestehenden Jugendarbeitslosigkeit in der „BamS“
Inhalt und Ziele der Lernaufgabe	Die Schülerinnen und Schüler sollen Informationen über das Ausmaß der Jugendarbeitslosigkeit sammeln.
Methode	Textanalyse in Gruppenarbeit

Lernaufgabe stimmt mit dem Medium überein

Medium	Text des Bundeskanzlers mit Werbung für seine Politik und Ablenkung von der bestehenden Jugendarbeitslosigkeit
Inhalt und Ziele der Lernaufgabe	Die Schülerinnen und Schüler sollen herausfinden, mit welcher Absicht der Bundeskanzler diesen Text in „Bild am Sonntag“ geschrieben hat.
Methode	Textanalyse in Gruppenarbeit

Unterrichtsmedien besitzen Einfluss auf die Methoden, die im Unterricht verwendet werden. Wer zu einem Thema seine Schülerinnen und Schüler im Internet suchen lässt, sieht sich unter Umständen plötzlich mit der so nicht vorgesehenen Aufgabe konfrontiert, zumindest einen der vielen gefundenen und in den Unterricht mitgebrachten Texte auch zu behandeln (Lesske, Breit 2001). Texte aus dem Internet sind nicht für den Unterricht verfasst, zumeist recht lang geraten und nicht eben leicht verständlich geschrieben. Der im Internet gefundene Text bringt so die Unterrichtsteilnehmer dazu, die Zeit mit der sehr lehrreichen und produktiven, wenn auch nicht eben belebenden Arbeitstechnik „Textanalyse“ zu verbringen. Die von der Arbeit mit dem Internet erwartete Motivation schwindet während der Auswertung des Textes bei den Schülerinnen und Schülern rasch dahin.

Im Politikunterricht sind Medien häufig für die Lehrerin oder den Lehrer mit einem *Auswahlproblem* verbunden. Gelingt es ihm/ihr, das Thema anhand eines aktuellen politischen Vorganges „abzuarbeiten“, dann besteht kein Mangel, sondern ein Überfluss an Medien. Wer beginnt, für ein Unterrichtsvorhaben zu einem aktuellen politischen Vorgang in überregionalen Tageszeitungen zu sammeln, der hat rasch eine Vielzahl von Texten, Fotos, Schaubildern und Karikaturen zusammen, von denen sie/er nur ganz wenige im Unterricht einsetzen kann. Didaktik heißt begründete Auswahl; die Lehrerin/der Lehrer

muss auf die Ausbreitung der Ergebnisse ihres/seines Sammeleifers verzichten und die Klasse nicht mit Medien überschwemmen („zumüllen“).

Fallbeispiele aus der Vorstellungs- und Erlebniswelt der Schülerinnen und Schüler sind rar; man findet sie nicht jeden Tag in Zeitungen. Die Vorteile ihrer Verwendung im Unterricht für die Erreichung der Zielsetzungen des Politikunterrichts sind so groß, dass auf den Einsatz nicht verzichtet werden sollte. Hat die Lehrerin/der Lehrer ein gutes, d.h. die Jugendlichen ansprechendes bzw. (ihre Anteilnahme/Fürsorge oder ihr Gerechtigkeitsempfinden) herausforderndes Fallbeispiel gefunden, dann tut sie/er gut daran, den sich darin abbildenden sozialen oder politischen Inhalt herauszuarbeiten und zum Ausgangspunkt für die weiteren Planungsüberlegungen zu machen. Diese Entscheidung bedeutet eine Eingrenzung des Spielraumes bei der Bildung von didaktischen Perspektiven. Der Lehrerin/dem Lehrer bleiben aber auch bei diesem Vorgehen mehrere Möglichkeiten. Zu den Merkmalen eines Falles gehört seine Komplexität; ein Fall lässt beinahe immer mehrere für den Unterricht geeignete soziale oder politische Verallgemeinerungen zu. Zum Aufspüren dieser Generalisierungsmöglichkeiten eignen sich sowohl die Dimensionen des Politischen als auch der Politikzyklus bzw. die Kombination beider Politikbegriffe.

Die Medien müssen einen Beitrag zum Unterricht leisten, der über die Verdoppelung von Alltagsgewissheiten hinausführt. Ein erlebnisorientiertes Unterrichtsmedium erschließt noch nicht die Denkwelt der Politik. Medien müssen so ausgewählt werden, dass Unterricht zum politischen Lernen auch zum Kern des Politischen (Massing/Weißen 1995) vordringen kann. Die inhaltliche Aufbereitung der Aussagen in den Medien bleibt in der Verantwortung der Lehrerin bzw. des Lehrers. Er hat darauf zu achten, dass Unterricht mit Unterrichtsmedien immer zugleich auch Unterricht über Medien bedeutet.

II. Planungen am Beispiel „Rentenreform“

Die bisher nur allgemein und theoretisch skizzierten Module werden im Folgenden durch Planungsüberlegungen zum Gegenstandsbereich „Rentenreform“ konkretisiert. Dabei sind Wiederholungen aus dem Teil I unvermeidbar. Planungsüberlegungen sind noch nicht der schriftliche Plan, wie ihn die angehende Politiklehrerin und der angehende Politiklehrer in der Studien- und Ausbildungszeit schriftlich anfertigen. Die Gedanken kreisen um die Möglichkeiten, ein Unterrichtsvorhaben gedanklich zu entwickeln, auszugestalten und anzuordnen (Gagel 1983, 241 f.). Die Planungsgedanken sind viel weiter gespannt als die ausformulierten Schritte im schriftlichen Plan. Hier erscheint die Unterrichtssequenz als eine lineare Abfolge von Entscheidungen. Die Vielzahl der angestellten, verworfenen, geänderten und weiterentwickelten Planungsüberlegungen werden in einem Plan nicht mehr sichtbar, da niemals alle Möglichkeiten referiert und begründet werden können. In der Auseinandersetzung mit den Modulen erarbeiten sich die Planenden zuerst einmal gedanklich eine Vielzahl von Möglichkeiten, aus denen sich Unterrichtssequenzen zur „Rentenreform“ konstruieren lassen. Es entsteht so ein Möglichkeitshorizont für die zu treffenden Entscheidungen. Im weiteren Prozess der Planung wählt die Lehrerin bzw. der Lehrer aus und reduziert die Vielzahl der Möglichkeiten so lange, bis am Schluss nur noch eine übrig bleibt. Diese wird dann als das Ergebnis der Planungsüberlegungen im schriftlichen Plan in einer bestimmten, vorher vereinbarten Abfolge dargestellt.

Wir können aus Gründen der Darstellbarkeit nicht alle denkbaren Überlegungen und Anordnungen vorstellen und diskutieren. Das wären viel zu viele, da der fachdidaktischen Phantasie kaum Grenzen gesetzt sind. Ohnehin sind die suchenden Planungsüberlegungen schriftlich nur begrenzt beschreibbar; die zirkulären Denkbewegungen verschließen sich einer logischen Beschreibung. Ebenso wenig ist es realisierbar, die Implikationszusammenhänge aller Module abzuarbeiten. Punktuelle Verweise müssen hier genügen. Leider ist es