



REPORT DER DEUTSCHEN VEREINIGUNG
FÜR POLITISCHE BILDUNG

POLIS

2 | 2011

Schwerpunkt

Diagnostizieren,
Leistung bewerten

Zeitung

Berliner Schüler fordern „Politik als Schulfach“
Adalbert Brunner. DVPB Mitglied Nr. 1

Fachbeiträge

Andreas Füchter:
Diagnose, Bewertung und Förderung des Erwerbs
gesellschaftswissenschaftlicher Urteilsfähigkeit

Mirka Mosch:
Verstehen statt bewerten

Didaktische Werkstatt

Frank Langner:
Das Portfolio als Instrument zur Leistungsmessung
und -beurteilung im politischen Unterricht

Guido Steffens:
Der arabische Aufstand – Ein Einstieg in eine
Unterrichtssequenz

Verbandspolitische Rundschau Kontrovers vorgestellt

Wem gehört die ökonomische Bildung?
Studien von Reinhold Hedtke und
Lucca Möller
Stellungnahme dazu von Klaus-Peter Kruber

6,00 € (D)/6,20 € (A)/11,20 CHF



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

POLIS

Report der Deutschen Vereinigung
für Politische Bildung

Heft 2/2011

Editorial

Der wenig pädagogisch anmutende Begriff „Diagnostik“ weist auf ein zentrales Handlungsfeld im Lehrerberuf und ist an sich nichts Neues, sind damit doch die Ermittlung der Lernvoraussetzungen, die Analyse der Lernprozesse und die Feststellung der Lernergebnisse gemeint, um letztlich das individuelle Lernen zu optimieren. Wenn der Begriff aber spätestens „seit PISA“ in aller Munde ist, dann deutet dies darauf hin, dass dem Diagnostizieren im alltäglichen Unterricht mittlerweile ein höherer Stellenwert beigemessen wird. In der Politikdidaktik sind die Diskurse über die Diagnostik noch eher die Ausnahme. *Andreas Füchter* führt deshalb in einem grundlegenden Beitrag in die Diagnose, Bewertung und Förderung der politischen Urteilsfähigkeit ein und stellt ein Diagnoseinstrument für den Politikunterricht vor. *Mirka Mosch* erforscht innerhalb eines größeren Forschungsvorhabens Chancen und Risiken des Diagnostizierens konzeptueller Schülervorstellungen zu Politik und Gesellschaft. Sie präsentiert uns erste Ergebnisse. *Frank Langner* stellt uns mit dem Portfolio ein Instrument zur schülerorientierten Leistungsmessung vor, das den Zielen der politischen Bildung in besonderer Weise gerecht wird. Schließlich zeigt uns *Guido Steffens*, wie der Einstieg in eine aktuelle Unterrichtsthematik gelingen kann und wie dabei nicht nur die Lernvoraussetzungen der Lernenden ermittelt, sondern vielmehr ihre Interessen berücksichtigt werden können.

In den letzten POLIS-Ausgaben haben wir immer wieder über aktuelle Entwicklungen in der Kontroverse um den Stellenwert der ökonomischen Bildung an allgemeinbildenden Schulen berichtet. Daran knüpfen wir in dieser Ausgabe an und dokumentieren die Zusammenfassungen zweier Studien sowie eine Stellungnahme des Vorsitzenden des DVBP-Landesverbandes Schleswig-Holstein.

Martina Tschirner

Zeitung

- Berliner Schüler fordern „Politik als Schulfach“ 4
Prof. Sibylle Reinhardt feiert Geburtstag 6
Gründungsvorsitzender der DVPB wird 90 7

Schwerpunkt: Diagnostizieren, Leistung bewerten

Fachbeiträge

- Andreas Füchter*
Diagnose, Bewertung und Förderung des Erwerbs
gesellschaftswissenschaftlicher Urteilsfähigkeit 8
Mirka Mosch
Verstehen statt bewerten 14

Didaktische Werkstatt

- Frank Langner*
Das Portfolio als Instrument zur Leistungsmessung
und -beurteilung im politischen Unterricht 17
Guido Steffens
Der arabische Aufstand – Ein Einstieg in eine
Unterrichtssequenz 21

Infobox

- Martina Tschirner*
Literatur zum Thema Diagnostizieren und
Leistung bewerten 23

Verbandspolitische Rundschau

Kontrovers vorgestellt:

- Wem gehört die ökonomische Bildung?
Studien von Reinhold Hedtke und Lucca Möller 24
Stellungnahme dazu von Klaus-Peter Kruber 26

Präsentation:

- Bundesweit: „Web 2.0 im Dienste der
Politischen Bildung“ – Neue Netzanwendungen 27

Informationen, Planungen, Aktionen und Berichte:

- Rheinland-Pfalz: 12. Tage der Politischen Bildung
2011 in Landau/Pfalz 28
Schleswig-Holstein: Jubiläum der Politikwissen-
schaft und der Politischen Bildung in SH 29
Nordrhein-Westfalen: Aktuelle Notizen zur Agenda
des Landesverbandes 29
Brandenburg: Erfolgreiche Zusammenarbeit 30
Bayern: Kurzbericht über Erstes Tutzingen
Didaktikforum 30
Thüringen: Vielfältige Projekte des
Landesverbandes 31

Magazin

- Rezensionen 33
Vorschau/Impressum 34

Berliner Schüler fordern „Politik als Schulfach“

Berlin. Die Journalistin Clara Roth fragt sich: „Berliner Jugendliche sind häufig nicht besonders an Politik interessiert. Kann es ein, dass sie nicht genug wissen und vieles nicht verstehen können? Oder, dass Politik von Erwachsenen dominiert wird? Unwissenheit könnte man beispielsweise mit mehr Politikunterricht in den Klassenstufen sieben bis zehn ändern. Dadurch ließe sich bei Schülern sicher das Interesse an Politik steigern.“

Am 16. März diesen Jahres berichtete die Berliner Morgenpost über die Schülerin Kirstin Langen und ihre Gruppe „Politik als Schulfach“, die ein Zeichen gegen das verbreitete Desinteresse setzen wollen: Alles begann 2008, als Kirstin an ihrer Schule, dem Werner-von-Siemens-Gymnasium in Berlin-Zehlendorf, eine Umfrage startete, um herauszufinden, was Schüler aller Altersgruppen über Politik wissen. Vor rund einem Jahr gründete die inzwischen 17-Jährige dann eine Gruppe, die sich mit diesem Thema beschäftigt: „Ich stieß auf sehr positive Resonanz und schon nach wenigen Monaten waren mehr als fünfzig Interessierte in unserem E-Mail-Verteiler und viele zusätzliche in unserer Facebook-Gruppe!“ Auch bei der Jugendjury im Bezirk Steglitz-Zehlendorf, die 4000 Euro für Projekte von Jugendlichen im Alter von 13 bis 21 Jahren bereitstellt, gab es erfreuliche Reaktionen. Durch die Unterstützung des Kinder- und Jugendbüros und der Jugendjury im Stadtteil konnte die Gruppe Flyer drucken lassen. Außerdem hat sie nun einen Ort für die ein bis zwei Treffen pro Monat.

Als Erstes führte die Gruppe eine neue Befragung zum Interesse an Politik durch. Dazu wurden im Sommer 2010 Schülerinnen und Schüler an vier Gymnasien befragt. Ergebnis: „Zu viele 16-Jährige wissen zu wenig. Aus der 10. Klasse schreibt je-

mand, die KPD sei ‚rechts‘ gewesen und in der 11. Klasse wissen über 50% nicht, was die Erst- bzw. Zweitstimme bei Bundestagswahlen ist.“

Nun fragt sich die Gruppe, die sich inzwischen aus mehr als fünf Schulen zusammensetzt: „Wie soll jemand unsere Politik mitbestimmen, der zum Beispiel nicht genau weiß, was ein Direktmandat ist?“ Ermunternd ist für die Initiative immerhin, dass fast 70% der Befragten aus den Klassenstufen 7 bis 10 für ein Schulfach waren, in dem über Politik informiert und diskutiert wird. In der 11. Klasse waren sogar fast 80% dafür.

Mehr Politische Bildung an Schulen, das ist das Ziel der Gruppe. Als sie dieses Anliegen per Brief an die Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung schreibt, erhält sie die Antwort, dass ihre Forderung in den Berliner Schulen längst erfüllt sei. Denn in den Lehrplänen für Geschichte in den Stufen sieben bis zehn steht sei einigen Jahren, dass ein Drittel der Unterrichtsstunden auf Sozialkunde entfallen soll. Doch danach richten sich offenbar viele Lehrer in der Praxis nicht, wie die Recherchen der Gruppe ergeben. „Wenn der neue Lehrplan genau eingehalten würde, dann wäre es schon genug“, meint Kirstin.

Also haben die 17-Jährige und ihre Mitstreiter ihre Ziele angepasst. Derzeit wird Sozialkunde in die Note für Geschichte mit einbezogen. Besser wäre es, getrennt zu benoten, findet die Gruppe.



Die Kerngruppe der Initiative trifft sich regelmäßig im Kinder- und Jugendbüro Steglitz

Zeitung

pe, um die Sozialkunde und damit politische Inhalte zu stärken. Es war ein erster bemerkenswerter Erfolg, als alle Fraktionen der Bezirksverordnetenversammlung von Steglitz-Zehlendorf die Forderung unterstützt haben, „dass ab Klasse 7 in den Oberschulen die Unterrichtsfächer Geschichte und Politik getrennt unterrichtet und benotet werden“.

Die Gruppe will nun auch zu Bildungssenator Jürgen Zöllner durchdringen. „Wir wollen mit Herrn Zöllner reden, um unsere Forderung nach mehr politischer Bildung durchzusetzen“, sagt Kirsten. Dafür sammeln sie auch Unterschriften. Anfang Mai 2011 hat die Initiative bereits über 300 Unterstützer zusammen. „Politik als Schulfach“ freut sich über weitere Interessenten. Und alle, die bei Facebook Mitglied sind, können ihre Unterstützung zeigen, indem sie „Gefällt mir“ drücken. Auf der Facebook-Seite sind auch die neuesten Fortschritte und Termine für Treffen zu finden. Mehr unter www.politik-als-Schulfach.de. Die DVPB wünscht Nina Langen, Niklas Kuck, Kristin Langen, Moritz Zeidler, Ruth Appel etc. viel Glück.

recht profitiert haben. „Wähler zwischen 16 und 25 Jahren stimmten mehrheitlich für die Grünen, sagte Landeswahlleiter Jürgen Wayand. Die Wahlbeteiligung bei den jungen Wählern habe unter dem Durchschnitt von 55,9 Prozent gelegen. Durch Kampagnen an den Schulen sei die Beteiligung bei den Erstwählern zwischen 16 und 20 mit 46,6 Prozent aber deutlich höher gewesen als bei den 21- bis 25-Jährigen mit 38,8 Prozent. „Das lässt hoffen für die Zukunft“, sagte Wayand.“ (HAMBURGER ABEND-BLATT v. 24.05.2011)

In ihrer ersten Analyse vom 26. Mai teilte die Forschungsgruppe Wahlen aus Mannheim mit, dass sich von den 16- und 17-jährigen Wählern 33% für die GRÜNEN (alle: 22,5%), 29% für die SPD (alle: 38,6%) und 11% für die CDU (alle: 22,5%) entschieden hätten (www.forschungsgruppe.de).

vO

Bayerische Sozialkundelehrer – ein neuer Wutbürgertypus?

Erlangen. Warum sägen Politiker penetrant an dem Ast, auf dem sie sitzen? Die Frage ist veranlasst durch die Reaktion der bayerischen Bildungspolitik auf das Anliegen des Verbands, das Fach Sozialkunde nicht auch noch durch die Abiturregelung zu diskriminieren. Das aktuelle Ärgernis ist die (Nicht-)Reaktion auf folgenden Antrag, den der Landesverband dem zuständigen Ministerium am 1. Februar 2011 zugeleitet hat: „Die Möglichkeit zu einer Streichung des Fachs Sozialkunde in der mündlichen oder schriftlichen Abiturprüfung soll durch eine entsprechende Änderung der GSO aufgehoben werden. Im Kombinationsfach Geschichte + Sozialkunde soll eine kombinierte Prüfung stattfinden, in der die Fächer Geschichte und Sozialkunde gemäß ihren Unterrichtsanteilen geprüft werden...“

Dieser Antrag ist auch den Mitgliedern des Bildungspolitischen Ausschusses zugegangen. Eine schriftliche Antwort von den im Ausschuss vertretenen Parteien ist bislang nur von den Mitgliedern der Freien Wähler eingegangen. Das Schreiben enthält jedoch ein profundes Nicht-Verstehen des Anliegens. Es endet mit dem Ausdruck des

Bedauerns, dass man angesichts der Reformmüdigkeit vieler Schüler, Eltern und Lehrer derzeit keine Möglichkeit sehe, dem Antrag zu entsprechen. Mit Schreiben vom 10.3.2011 ist auch eine ablehnende Antwort des Kulturministeriums eingegangen. Der Verfasser des Schreibens antwortet dabei auf ein Anliegen, das der Verband gar nicht formuliert hatte. Er reagiert auf die von ihm vermutete latente Forderung, ein selbstständiges Abiturfach „Sozialkunde“ einzurichten. Es ging der DVPB-Bayern jedoch nur darum, zu verhindern, dass Sozialkunde für die Abiturprüfung abgewählt werden kann.

Beiden Schreiben könnte der Rektor nur eine Themaverfehlung attestieren. Dafür ist in der Regel die Note 6 („ungenügend“) vorgesehen. Die Enttäuschung ist bei den Kolleginnen und Kollegen, die am Gymnasium das Fach Sozialkunde unterrichten, verständlicherweise groß, wenn sich wieder einmal erweist, dass die Politische Bildung eben nur in Sonntagsreden Gewicht hat. Wozu sollten sich engagierte Kolleginnen und Kollegen noch um Verbesserungen bemühen, wenn schon Petitesen, die noch dazu keine Kosten verursachen, einfach abgetan werden? Warum also sägen Politiker penetrant an dem Ast, auf dem sie sitzen? Sie können das offenbar tun, weil sie sich auf das berufliche Ethos der Sozialkundelehrerinnen und -lehrer verlassen können. Artikel 131 (3) der Bayerischen Verfassung enthält die verpflichtende Aufforderung „Schüler (...) im Geiste der Demokratie (...) zu erziehen.“

Dieser Verpflichtung kommen die Kolleginnen und Kollegen nach, indem sie einen entsprechenden Unterrichtsstil pflegen und als politikwissenschaftlich qualifizierte Lehrpersonen in der kognitiven Rekonstruktion der gelebten demokratischen Praxis die Brücke zur politischen Ordnungsform DEMOKRATIE schlagen. Damit tragen sie zur Begründung für politische Institutionen bei, in denen dann Politiker zu Gange sind, die die funktionale Legitimation dieser Institutionen ständig konterkarieren. Wenn nun Politische Bildner an diese Politiker mit Petitionen herantreten, dann fordern sie nicht mehr, als dass sie ihrem Bestreben auch von denjenigen unterstützt werden, die dieses Sys-

Jungwählerverhalten bei der Bürgerschaftswahl in Bremen

Bremen. Am Sonntag, den 22. Mai 2011, durften erstmals bei einer Landtagswahl in der Bundesrepublik Deutschland 16- und 17-Jährige wählen. Zwei Tage vor der Wahl kommentierte die Tageszeitung DIE WELT KOMPAKT unter der Überschrift „Mangelnde Reife“: „Das Ergebnis ist eindeutig: Viel Jugendliche wissen überhaupt nicht, worum es bei Wahlen geht. ‚Interessiert, aber überfordert‘, urteilen die Forscher der Universität Hohenheim in ihrer Studie über die politische Bildung der 16- und 17-Jährigen. Demokratie heißt aber auch Verantwortung zu übernehmen, und Wählen ist kein Selbstzweck. Jugendliche lassen sich nicht durch bloße Absenkung des Wahlalters für Politik begeistern – das zeigen die Erfahrungen auf Kommunalebene.“

Am Tag nach der Wahl teilte der Landeswahlleiter in Bremen mit, dass besonders die GRÜNEN vom neuen Wahl-

vO

tem repräsentieren und dafür in der Regel auch großzügig entschädigt werden. Vielleicht sollte der Verband zunächst jedoch mehr politische Bildung für Politiker fordern.

*PD Dr. Armin Scherb,
Landesvorsitzender*

Positive Signalwirkung: NRW erhöht Mittel für Landeszentrale

Düsseldorf. Der Haushalts- und Finanzausschuss des Landes Nordrhein-Westfalen hat am 8. April 2011 auf Antrag von SPD und GRÜNEN beschlossen, die Mittel der Landeszentrale für Politische Bildung im Landeshaushalt dieses Jahres zur allgemeinen Förderung der Politischen Bildung um ca. 27% auf 2.757.800 EURO zu erhöhen. In der Begründung dieser Etatposition „Kapitel 07 070 Titel 68429“ heißt es: „Notwendiger Bestandteil der Weiterbildung ist die politischen Bildungsarbeit. Mit der Erhöhung des Baransatzes werden die Kürzungen der vergangenen Wahlperiode zurückgenommen und wird sichergestellt, dass politische Bildungsmaßnahmen gemäß den Vereinbarungen im Koalitionsvertrag durchgeführt werden können.“

Lothar Harles, Vorsitzender des Bundesausschuss Politische Bildung (bap): „Das ist ein positives Zeichen für die Politische Bildung in NRW. Ich würde mir wünschen, dass es eine bundesweite Signalwirkung für die Debatte um die Förderung der Politischen Bildung hat.“ Der Haushalt des Landes NRW ist inzwischen in dritter Lesung im Mai vom Landtag verabschiedet worden.

bap

Anhörung im Brandenburgischen Landtag: Defizite bei der Geschichtsvermittlung

Potsdam. Die jüngste deutsche Geschichte wird an brandenburgischen Schulen bisher nur unzureichend vermittelt. Das ergab ein Gutachten und eine Anhörung der Enquetekommission des Landtages zur Aufarbeitung der Nachwendjahre am 20. Mai 2011 in Potsdam. Die Einsetzung der Enquete-

Kommission war vom Landtag im März beschlossen worden. Zuvor waren Defizite bei der Behandlung der SED-Herrschaft deutlich geworden. Radio Berlin-Brandenburg (rbb) berichtete am Tag des Parlamentshearings: „Vielfach wird in der siebten und achten Klasse gar keine Politische Bildung unterrichtet, kritisierte der Landesvorsitzende der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung, Dieter Starke. Als Grund für die Defizite wurde in der Anhörung unter anderem der Vorrang der Naturwissenschaften genannt.“

Der Professor für die Didaktik der Politischen Bildung Ingo Juchler sagte, es gebe zu wenige Gedenkstättenbesuche oder Zeitzeugengespräche. Nur die Hälfte der 60 Schulen, die sich an einer Befragung zu Thema beteiligten, habe angegeben, dass in den vergangenen zwei Jahren ein außerschulischer Lernort zur DDR-Geschichte besucht worden sei, berichtete rbb weiter.

Die Lausitzer Rundschau führte in ihrer Ausgabe vom folgenden Tag weitere Schwierigkeiten auf: „Die wissenschaftlichen Gutachter, vor allem die Sachverständigen aus den Schulen, berichteten durchgehend von großen Problemen beim Versuch, die Lernziele zu erreichen. Viele der Lehrer, die jungen Menschen die Geschichte nahe bringen sollen, unterrichteten schon zu Zeiten der DDR-Herrschaft und genießen dann insbesondere auch bei einigen Eltern wenig Glaubwürdigkeit. Junge, gut ausgebildete, biographisch unbelastete Lehrer wurden in den vergangenen 20 Jahren kaum eingestellt. Weil keine Stellen verfügbar waren. Die Fortbildung wurde oft von denen nicht wahrgenommen, die es am meisten nötig hatten.“

Mangelnde Qualifikation der Lehrer und reduzierte Stundentafeln führen dann oft dazu, dass junge Menschen, die die Schulen nach zehn Jahren verlassen, nur äußerst wenig über die DDR gelernt haben. Denn häufig werden die wenigen Unterrichtseinheiten in Geschichte oder Politische Bildung auch noch von fachfremden Lehrkräften durchgeführt. Der von der Kommission geladene Gutachter, Prof. Ingo Juchler kommt genauso wie einige der anderen geladenen Experten aus Schulen und Lehrerverbänden zu der Forderung, nachzubessern und sich nicht damit zufrieden zu geben,

dass auf dem Papier ja alles geregelt sei. Dies treffe selbst da nicht zu, wo der Unterricht in etwa so gehalten werden kann, wie vom Ministerium unzutreffend als Regelfall gemeldet werde.

vO



Prof. Dr. Sibylle Reinhardt. Lehrerin – Wissenschaftlerin – Kollegin

Sibylle Reinhardt: nachdenklich, quirlig und produktiv

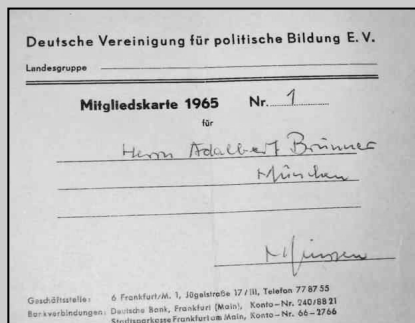
Halle. In der letzten Etappe ihres beruflichen Lebensweges war sie von 1994 bis 2006 Hochschullehrerin für Didaktik der Sozialkunde an der Martin-Luther-Universität in Halle-Wittenberg; aber auf sehr individuelle Weise war sie immer nacheinander und gleichzeitig viel mehr: eine Frau, die Theorie und Praxis der Politischen Bildung in ihrer Person auf gelungene Weise verbunden hat und die zugleich öffentlich wirksam geworden ist. Am 29. August 2011 wird sie 70 Jahre alt, aber ihre Aktivität ist ungebrochen und sichtbar: eine zierliche Persönlichkeit, voller Entschiedenheit und Energie – und zugleich auf vielen Feldern zur zupackenden, ganz praktischen Kollegialität und Teamarbeit fähig und bereit. Kein Zufall, dass sie bis zum letzten Arbeitstag am Ende des 65. Lebensjahres ihren Beruf emsig und klug ausgeübt hat. Die DVPB gratuliert ihrer Zweiten Bundesvorsitzenden ganz herzlich zum Geburtstag.

vO

Zeitung

Adalbert Brunner, München: Ein Vorkämpfer der Politischen Bildung wird neunzig!

Am 20. September 2011 feiert Adalbert Brunner, München, seinen neunzigsten Geburtstag! Sicher werden jüngere Leser, aber auch solche mittleren Alters nun fragen: Wer ist Adalbert Brunner? Adalbert Brunner war im März 1965 Mitglied einer Initiativgruppe von engagierten Frauen und Männern, die in Frankfurt am Main die „Deutsche Vereinigung für Politische Bildung“ gegründet hat. Und mehr noch: Er wurde am 5. März 1965 zum ersten Bundesvorsitzenden des frisch gegründeten Verbandes gewählt und erhielt deshalb den Mitgliedsausweis Nr. 1 (siehe das unten abgedruckte Faksimile, das die Unterschrift von Friedrich Minssen trägt, einem der anderen versammelten Pioniere der Politischen Bildung).



Mit dem Geschehen am 5. März 1965 war die bundesweite Gründung der DVPB geglückt. Doch die Mitgliedschaft bestand zu diesem frühen Zeitpunkt nur aus der kleinen versammelten Initiativgruppe. Sinnvollerweise war in der Gründungssatzung die Gründung von Landesverbänden vorgesehen (in den frühen Fassungen der Satzung noch als „Landesgruppen“ bezeichnet). Damit war jedenfalls die Organisationsidee verbunden, eine schlagkräftige Mitgliederzahl über eine interne föderale Struktur des Verbandes aufzubauen. Deshalb ging die Gründungsversammlung am 5. März mit dem wechselseitigen Versprechen auseinander, dass alle Beteiligten in ihren Ländern kräftig daran arbeiten wollen, Landesverbände (Landesgruppen) aufzubauen.

Für Adalbert Brunner, der schon damals in München lebte, bedeutete das, dass die Gründung eines bayerischen

Landesverbandes eine seiner wichtigsten Aufgaben wurde. Dieser Aufgabe hat er sich gestellt. Im Mai 1966 hat deshalb Adalbert Brunner, der zu diesem Zeitpunkt immer noch Vorsitzender der DVPB auf Bundesebene war, auch maßgeblich an der Gründung des bayerischen Landesverbandes in Tutzing mitgewirkt. Dieser Landesverband bringt es dank solchen Engagements heute schon auf immerhin die Hälfte der Lebenszeit unseres Jubilars.

Noch lange bevor irgendjemand an den Beutelsbacher Konsens in der Politischen Bildung denken konnte, hat Adalbert Brunner das Überwältigungsverbot gelebt. In einem Rundschreiben an die Teilnehmer der Tutzinger Gründungsversammlung hat er behutsam auf die Notwendigkeit hingewiesen, dem Anliegen der Politischen Bildung durch ein organisatorisches Fundament Rechnung zu tragen. Im Report der Akademie für Politische Bildung Tutzing ist folgender Wortlaut abgedruckt: „Selbstverständlich sind Sie vor allem zum Zweck der Aussprache nach Tutzing eingeladen. Auf keinen Fall sollen Sie sich genötigt fühlen, der Vereinigung beizutreten. Der Unterzeichnete [Adalbert Brunner] hofft aber, dass unsere Aussprachen selbst zu dem Ergebnis führen werden, die Praktiker der politischen Bildung müssten aus ihrer Kenntnis der Situation auf die weitere Entwicklung der Sozialkunde und der gesamten politischen Erziehung stärker Einfluss nehmen. Sie selbst [...] wissen, dass dies heute nicht anders als über einen kräftigen Verband möglich ist. Sie werden deshalb sicher nicht überrascht sein, wenn die Deutsche Vereinigung [für Politische Bildung] Sie bittet, ihr Mitglied zu werden.“

Adalbert Brunner ist ein Politischer Bildner, der das Geschäft in allen seinen Facetten erlebt hat – zunächst als Gymnasiallehrer, zugleich als Ver-



Adalbert Brunner – erster Bundesvorsitzender der DVPB

bandsvorsitzender und dann auch als Abgeordneter im Bayerischen Landtag. Von besonderem Interesse ist dabei die Tatsache, dass Adalbert Brunner besonders in der Zeit mit der Politischen Bildung intensiv befasst war, als sich die Republik in die Lager der SPD-regierten Länder einerseits und der unionsregierten Länder andererseits polarisiert hatte. Adalbert Brunner ist deshalb ein für die Rekonstruktion der Geschichte der DVPB wichtiger Zeitzeuge. Wir werden ihn fragen, wie er die Kontroverse zwischen den Anhängern der sogenannten „Gelben Bibel“ und der Konzeption einer an dem Ziel „Emanzipation“ ausgerichteten Konzeption der Politischen Bildung gesehen und verarbeitet hat.

Für seinen bevorstehenden neunzigsten Geburtstag und darüber hinaus wünschen der bayerische Landesverband und die bundesweite Organisation der DVPB dem Inhaber des Mitgliedsausweises Nr. 1 Adalbert Brunner alles Gute!

*Für den Landesverband Bayern
PD Dr. Armin Scherb,
Arberg/Nürnberg, Landesvorsitzender*

*Für den Bundesvorstand
Prof. Dr. Dirk Lange,
Hannover, Bundesvorsitzender*

Diagnose, Bewertung und Förderung des Erwerbs gesellschaftswissenschaftlicher Urteilsfähigkeit

von *Andreas Füchter*



Andreas Füchter ist Fachleiter für das Fach Politik und Wirtschaft am Studienseminar in Heppenheim, Lehrer am Überwald-Gymnasium in Wald-Michelbach.

1. Eine schulpraktische Selbstverständlichkeit: Leistungsdiagnostik und Leistungsbewertung

Lehrerinnen und Lehrer des Unterrichtsfaches Politik und Wirtschaft sowie vergleichbarer Fächerzuschnitte verbringen einen nicht unerheblichen Teil ihrer Arbeitszeit mit der Diagnose, Bewertung und Rückmeldung von Leistungsnachweisen, sei es in Form klassischer Klausuren oder alternativer Formen der Leistungskontrolle wie Präsentationen, Berichte oder Portfolios. Ebenso müssen sie auf die Urteilsbildung der Lernenden im Rahmen von Unterrichtsgesprächen situativ förderlich reagieren und zudem die Urteilsfähigkeit ihrer Adressaten auch in die Bildung sogenannter „mündlicher Noten“ ein-

beziehen. Weiterhin stellt die Bewertung politischer und vergleichbarer Urteilsfähigkeiten insbesondere in schriftlichen oder mündlichen Prüfungsformen im Rahmen der Abiturprüfung eine zentrale und nicht ganz einfache Aufgabe dar. Vor allem die Diagnose und Bewertung der für den Anforderungsbereich 3 zentralen Fähigkeiten *Beurteilen, Bewerten, Stellung nehmen, Problematisieren* (vgl. Operatoren EPA 2005) dürfte schulpraktisch häufig mehr intuitiv erfolgen, denn auf der Basis transparenter Maßstäbe, die auch von den Lernenden nachvollzogen werden können. Dies stellt insbesondere in der Sekundarstufe II ein erhebliches Defizit gegenüber den teilweise hochgradig formalisierten Bewertungsverfahren naturwissenschaftlicher Fächer dar und ist für den Status sozialwissenschaftlicher Fächer nicht eben förderlich, obwohl diese ganz überwiegend formal gleichberechtigt in Grund- und Leistungskursen unterrichtet werden. In der fachdidaktischen Publizistik stellt die Leistungsdiagnostik noch immer ein Desiderat dar, obwohl gerade im Rahmen eines den Kompetenzerwerb systematisch fördernden Unterrichts Diagnostik eine zentrale Voraussetzung für binnendifferenzierendes und individualisierendes Lernen darstellt. Lehrerinnen und Lehrer der politischen Bildung benötigen beispielsweise dringend die Fähigkeit, zumindest die weitgehend kanonisierten Kompetenzdimensionen politische Urteilsfähigkeit, politische Handlungsfähigkeit und Methodenkompetenz zu diagnostizieren. Eine entsprechende Diagnosekompetenz stellt ein wesentlicher Bereich der Professionalität von Fachlehrern und Fachlehrerinnen dar. Die Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) formuliert beispielsweise:

Fachbeitrag

„3. Lehrerinnen und Lehrer üben ihre *Beurteilungs- und Beratungsaufgabe* im Unterricht und bei der Vergabe von Berechtigungen für Ausbildungs- und Berufswege kompetent, gerecht und verantwortungsbewusst aus. Dafür sind hohe *pädagogisch-psychologische und diagnostische Kompetenzen* von Lehrkräften erforderlich.“ (KMK 2004: 4, Hervorhebungen A.F.)

„Kompetenz 8: Lehrerinnen und Lehrer erfassen Leistungen von Schülerinnen und Schülern auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe.“ (KMK 2004: 12)

Trotz mittlerweile langjähriger, fachdidaktischer Diskussionen um das Thema Kompetenzorientierung spielen die Professionsbereiche Diagnostik und Leistungsbewertung, verbunden mit den gleich notwendigen und gleich legitimen Diagnosezwecken Förderung (Förderdiagnostik) und Beurteilung (Leistungs- und Selektionsdiagnostik, vgl. dazu ausführlich Fächter 2011a), in der fachdidaktischen Publizistik ganz im Gegensatz zur hohen Praxisrelevanz eine eher marginale Rolle. Neuere Ansätze domänenspezifischer Diagnostik (Schattschneider 2007, Petrik 2010) und konzeptionelle Überlegungen zu einer stärker „prozessualen Leistungsbeurteilung im Politikunterricht“ (Deichmann 2009) sowie Überlegungen zum unterrichtspraktischen Einbezug von Bildungsstandards in die Leistungsbewertung (Massing 2006, Moegling 2008, 2010) fokussieren in den letzten Jahren zunehmend auch die Diagnose des längerfristigen Erwerbs von Kompetenzen. Dabei wird allerdings mitunter der Gesamtzusammenhang von Diagnostik, Bewertung, Unterrichtsplanung und Unterrichtsmodifikation, differenzierender Förderung sowie Lernprozess-evaluation, der in weiten Teilen der schulpädagogischen Literatur und der pädagogisch-psychologischen Diagnostik als hochgradig integriert angesehen wird, zu wenig beachtet.¹ Eine mögliche Folge davon sind kometenhaft wiederkehrende Kontroversen um ein mögliches Primat der Förder- gegenüber der Leistungsdiagnostik oder die Frage, ob eine Status- oder eine Prozessdiagnostik für eine hohe Wirksamkeit von Unterricht relevanter sei. Diese polarisierenden Gegenüberstellungen werden der Vielfalt und der Komplexität schul-

praktischer Diagnostik, Bewertung und Förderung nicht gerecht.² Im Folgenden soll daher ein Instrument zur Diagnose gesellschaftswissenschaftlicher Urteilsfähigkeiten vorgestellt werden, das zugleich auch der Bewertung und der Förderung des Kompetenzerwerbs dienen kann.

2. Diagnose und Bewertung gesellschaftswissenschaftlicher Urteilskompetenz(en) mit Hilfe eines Diagnoserasters

Ein umfangreicher Teil gesellschaftswissenschaftlicher Lehr-/Lernprozesse besteht in der Analyse, Erörterung und Beurteilung komplexer politischer, wirtschaftlicher, rechtlicher Themen in Form von Problemen, Herausforderungen und Konflikten. Lernende erweitern dabei ihre fachspezifischen sowie überfachlichen Kompetenzen und erwerben zugleich umfangreiches Fakten- und Strukturwissen. Durch eigenaktive Wahrnehmung, Analyse, Diskussion und Erörterung sowie Bewertung komplexer Themen beziehen die Schülerinnen und Schüler formale und materiale Lernanteile aufeinander und idealerweise entsteht dabei hochgradig vernetztes, konzeptuelles Deutungswissen, das Lernende in politischen, ökonomischen, rechtlichen Handlungssituationen zur verantwortlichen Problembearbeitung nutzen können und auch wollen.³

Diagnosesituationen im Unterricht

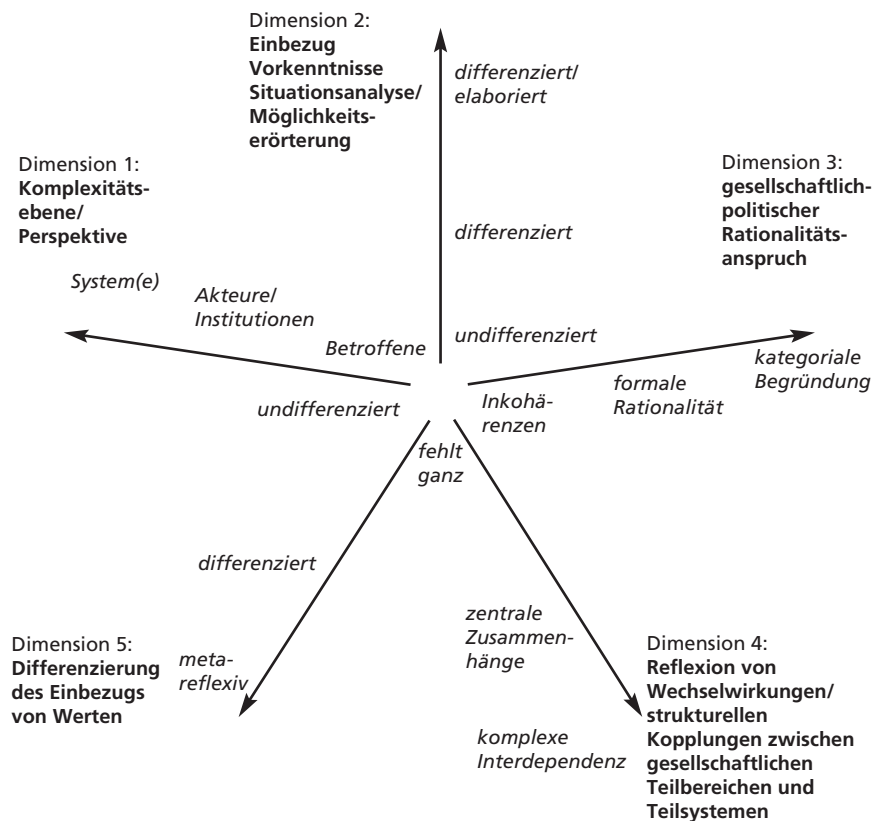
Die Urteilsfähigkeit der Lernenden zeigt sich in bestimmten, diskursiven Phasen des Unterrichts, die für die Lehrerinnen und Lehrer wertvolle *Diagnosesituationen* darstellen. Im Rahmen unterschiedlicher Gesprächsformen lassen sich die situative Realisierung der Kompetenz der Lernenden (Performanz) hinsichtlich der Formulierung von Sach- und Werturteilen mit argumentativer Begründung durch teilnehmende Unterrichtsbeobachtung gut diagnostizieren. Neben den obligatorischen, mehr oder minder *offenen Unterrichtsgesprächen* in der Sozialform der Großgruppe er-

möglichen insbesondere methodisch inszenierte, lernerzentrierte Kommunikationssituationen im Rahmen von *Partner- oder Gruppenarbeitsphasen* in zahlreichen methodischen Varianten der Lehrperson, durch aktives Zuhören die Kompetenzausprägungen recht genau wahrzunehmen. Gleiches gilt für Ergebnispräsentationen in Anschluss an Gruppenarbeitsphasen, die durch entsprechend anspruchsvolle Aufgabenstellungen mit Anteilen des Anforderungsbereichs 3 die jeweilige Kompetenzausprägung gut sichtbar machen können. Weiterhin stellt die *Publikation schriftlicher Arbeitsergebnisse*, beispielsweise das Vorlesen eines in häuslicher Arbeit verfassten, politischen Kommentars, einer Möglichkeitserörterung (*Welche politischen Alternativen sind konkret möglich?*) oder einer schriftlichen Problemanalyse eine gut geeignete Diagnosesituation dar. Entscheidend für die Qualität der erreichten Diagnose ist dabei, dass die entsprechende Aufgabenstellung hinreichend *interessant, komplex und offen bzw. kontrovers* ist. Bei fernem, eindimensionalen und wenig umstrittenen Themen bzw. Fragestellungen entwickeln die Lernenden nicht die Motivation in eine längere Kommunikationsphase einzutreten, weshalb eine Diagnose der entsprechenden Urteilskompetenz weitgehend unmöglich wird.

Diagnose von schriftlichen Lernkontrollen und in Prüfungssituationen

Bei schriftlichen Lernkontrollen stellen die verschriftlichten Urteile, Entscheidungen, Einschätzungen und insbesondere deren argumentative Begründungen die Diagnosegrundlage dar. Gleiches gilt selbstverständlich für Abiturklausuren. Die Prüfungsformen des mündlichen Abiturs wie Prüfungsgespräch oder Präsentationsprüfung stellen letztlich Mischformen dar: die Prüflinge argumentieren zwar vergleichsweise spontan im Prüfungsgespräch, aber auf Grundlage umfangreicher Notizen oder im Fall der Präsentationsprüfungen auf Basis langfristig vorformulierter Arbeitsergebnisse, in der Regel in Form eines wertenden Fazits gegen Ende eines Präsentationsvortrags.

Abb. 1: Dimensionen gesellschaftswissenschaftlicher Urteilsfähigkeiten



Das Diagnoseinstrument

Neben der Gestaltung einer geeigneten Diagnosesituation ist ein unterrichtspraktisch handhabbares *Diagnoseinstrument* erforderlich. Die konzeptionelle Grundlage eines solchen Mittels bildet eine Modellierung der betreffenden Urteilsfähigkeit. Festgelegt werden muss dabei, welche Komponenten beispielsweise ein politisches Urteil umfasst sowie die Graduierung (= Einteilung von Niveaus oder Stufen einer Kompetenzdimension) der einzelnen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die die Voraussetzungen für die Lernenden dazu sind, überhaupt die Begründung eines Urteils formulieren zu können.⁴

Eine Orientierung an einigen, weitgehend kanonisierten Erkenntnissen fachdidaktischer Forschung und die Reflexion unterrichtspraktischer Erfahrungen erlaubt die Gestaltung eines funktionalen Diagnoseinstrumentes, das sich in der Unterrichtspraxis bereits erfolgreich bewährt hat. Folgende Annahmen und durch Beobachtung gesicherte Er-

kenntnisse sind dabei bedeutsam, aus denen sich *Qualitätsdimensionen* gesellschaftswissenschaftlicher Urteile ableiten lassen (vgl. Abb.1):

1. Das Urteilen (und Analysieren) in gesellschaftswissenschaftlichen Fächern kann unabhängig von der Domäne auf *unterschiedlich komplexen Ebenen und aus unterschiedlich anspruchsvollen Perspektiven* erfolgen (mindestens: Ebene der Betroffenen/Adressaten, der (institutionalisierten) Akteure, des Systems).⁵ (Qualitätsdimension 1)
2. Das Urteilen in gesellschaftswissenschaftlichen Fächern hat unabhängig von der jeweiligen Domäne eine *Situationsanalyse* und eine *Möglichkeitserörterung* zur Voraussetzung. Beide Schritte sind zu einer begründeten Beurteilung ökonomischer, politischer, rechtlicher und auch historischer Entscheidungen unabdingbar. Sie stellen zentrale Voraussetzungen für Sachurteile und Werturteile dar. (Qualitätsdimension 2)

3. Das Urteilen in gesellschaftswissenschaftlichen Fächern mit einem qualifizierten Rationalitätsanspruch⁶ erfolgt wiederum unabhängig von der Domäne durch kategorial begründendes Argumentieren auf Basis kategorialer Analyse. Dabei ist die Verwendung der zahlreichen, gesellschafts- und sozialwissenschaftlichen Kategorien abhängig von der Domäne, dem spezifischen Thema sowie dessen Didaktisierung mittels entsprechender didaktischer Strategien. (Qualitätsdimension 3)

4. Urteile in gesellschaftswissenschaftlichen Fächern beziehen sich häufig nicht nur auf ein Teilsystem oder einen Teilbereich einer mehr oder minder funktional differenzierten Gesellschaft, sondern reflektieren auch deren vielfältige *Wechselwirkungen* bzw. *strukturelle Kopplungen* (Niklas Luhmann). (Qualitätsdimension 4)
5. Urteile in gesellschaftswissenschaftlichen Fächern werden in erheblichem Umfang unter Verwendung von *Kategorien ethisch-moralischer Urteilsbildung* immer auch als Werturteile formuliert, die sich an durchaus kontroversen Mensch- und Gesellschaftsbildern orientieren. (Qualitätsdimension 5)

Ausgehend von diesen Grundannahmen lassen sich für die teilnehmende Unterrichtsbeobachtung oder die diagnostische Wahrnehmung von Klausuren Beobachtungsaspekte und -fragen formulieren, die ganz überwiegend für alle Domänen und Fächer des gesellschaftswissenschaftlichen Bereichs relevant sind:

1. Auf welcher Komplexitätsebene und aus welcher Perspektive urteilen (und analysieren) die Lernenden?
2. a) Welche Qualität weist die Situationsanalyse der Lernenden auf?
b) Wie differenziert ist die Möglichkeitserörterung der Lernenden?
3. a) Genügen die Urteile der Lernenden einem formalen Rationalitätsanspruch?
b) Genügen die (politischen) Urteile der Lernenden einem gesellschaftlich-politischen Rationalitätsanspruch, beachten sie die Aspekte Legitimität (wertrationales Handeln)

Fachbeitrag

und der Effizienz (zweckrationales Handeln)?

- c) Welche Kategorien verwenden die Lernenden zur Analyse, Erörterung und zur argumentativen Begründung ihrer Urteile?
4. Reflektieren die Lernenden in Urteil (und Analyse) relevante Wechselwirkungen zwischen gesellschaftlichen Teilbereichen und Teilsystemen?
5. a) Auf welche Werte, Menschen- und Gesellschaftsbilder beziehen sich die Lernenden in ihren (Wert-)Urteilen?
b) Auf welcher Stufe des moralischen Urteilens (nach Kohlberg) bzw. wie differenziert und reflexiv urteilen die Lernenden?

Für eine einfachere Bewertung lassen sich die fünf Qualitätsdimensionen in drei Niveaustufen graduieren und durch exemplarische Indikatoren (vgl. Moegling 2008: 29f.) konkretisieren (vgl. Abb. 2).

Die meisten der genannten Beobachtungsaspekte können zur teilnehmenden Unterrichtsbeobachtung in ein übersichtliches Diagnoseraster integriert werden (vgl. Abb. 3). In der vertikalen Dimension gliedert es sich in die drei Komplexitätsebenen *System – Akteure – Betroffene* (Qualitätsdimension 1). Horizontal ist der Prozess der Urteilsbildung diachron mit den drei wesentlichen Komponenten *Situationsanalyse, Möglichkeitserörterung und Urteilsbegründung* integriert (Qualitätsdimension 2). Damit werden die für eine differenzierte Urteilsbildung notwendigen Vorarbeiten und Voraussetzungen der Lernenden aus dem Unterricht in die Diagnose integriert, allerdings selbstverständlich *nicht* mit dem Anspruch, dass die Lernenden sämtliche Erkenntnisse des gesamten Unterrichtsprozesses in ihre Urteilsbildung einbeziehen müssten. Weil die Zwischenergebnisse aus analytischen und erörternden Unterrichtsphasen allerdings die materielle Grundlage differenzierter Urteilsbildung bilden und die Urteilsqualität beeinflussen, müssen sie bei der Diagnose beachtet werden.⁷

Die Vielzahl der je nach Thema unterschiedlich relevanten Kategorien wird entlang dieser horizontalen Gliederung in drei Gruppen geteilt. Den Teilaspekten *Situationsanalyse, Möglichkeitserörterung und Urteilsbegründung* werden dazu Kategorien entsprechenden Ty-

Abb. 2: Graduierungsvorschlag zu den Qualitätsdimensionen gesellschaftswissenschaftlicher Urteilsfähigkeiten

Qualitätsdimension	elementares Niveau (1. bis 3. Lernjahr)	differenziertes Niveau (3. bis 5. Lernjahr)	elaboriertes Niveau (4. bis 6. Lernjahr)
1.) Komplexität/Perspektivität	Betroffene/Adressaten: - subjektive Betroffenheit dominiert - überwiegend partikulare Wahrnehmung eines Themas	Akteure/Institutionen: - Einbezug institutioneller Akteure - mehrperspektivische Wahrnehmung von Themen	System: - Reflexion systemischer und struktureller Zusammenhänge - differenzierter Systemvergleich
2. Einbezug von Situationsanalyse/Möglichkeitserörterung	- Ergebnisse der Situationsanalyse und des Vergleichs konkurrierender Handlungsmöglichkeiten werden nur ansatzweise und undifferenziert integriert	- entsprechende Vorkenntnisse werden zur Begründung eines Urteils in einem sinnvollen Umfang und in strukturierter Darstellungsform integriert	- entsprechende Vorkenntnisse werden zur Begründung eines Urteils mit angemessener Komplexität, transparenter Gewichtung in strukturierter Darstellungsform integriert
3.) gesellschaftlich-politischer Rationalitätsanspruch	- ein begründender Argumentationszusammenhang wird formuliert, dieser weist aber inhaltliche und sprachliche Inkohärenzen auf	- die Begründung eines Urteils entspricht den Ansprüchen formaler und sprachlicher Rationalität (Widerspruchsfreiheit, Satzlogik etc.)	- zur Begründung eines Urteils werden zum Thema passende, gesellschaftswissenschaftliche Kategorien der Urteilsbildung fachsprachlich korrekt verwendet
4.) Reflexion von Wechselwirkungen und strukturellen Kopplungen	- Wechselwirkungen/strukturelle Kopplungen zwischen gesellschaftlichen Teilbereichen und Funktionssystemen werden nicht oder nur rudimentär beachtet	- Wechselwirkungen/strukturelle Kopplungen zwischen gesellschaftlichen Teilbereichen und Funktionssystemen mit zentraler Bedeutung werden reflektiert	- Wechselwirkungen/strukturelle Kopplungen zwischen gesellschaftlichen Teilbereichen und Funktionssystemen werden in ihrer komplexen Interdependenz reflektiert
5.) Differenzierung des Einbezugs von Werten	- Werte und Normen werden nur ansatzweise und begrifflich unpräzise zur Begründung des jeweiligen Urteils herangezogen	- Werte und Normen werden gezielt und inhaltlich differenziert (bspw. konkurrierende Gerechtigkeitsbegriffe) zur Urteilsbegründung verwendet	- Werte und Normen werden inhaltlich differenziert, sinnvoll bezogen auf den jeweiligen Kontext und begründet zur Urteilsbegründung verwendet

pus zugeordnet. Auch wenn sich entsprechende Kategorien nicht immer eindeutig als *analytische, erörternde oder urteilende* klassifizieren lassen, ermöglicht diese Konzeption eine sichere Diagnose, ob die Lernenden unterschiedliche Kategorien weitgehend passend zum jeweiligen Erkenntnisschritt gewinnbringend für ihre jeweilige Argumentationslinie nutzen können. Weiterhin lässt sich durch die Zuordnung der Kategorien zu den drei Ebenen der vertikalen Dimension ebenfalls einfach diagnostizieren, auf welcher Komplexitätsstufe die Lernenden überwiegend analysieren, argumentieren und urteilen. Durch diese Systematisierung der Kategorien wird die kategoriale Dimension der Analyse- und Urteilsfähigkeit (Qualitätsdimension 3) in einen geordneten Zusammen-

hang zu den Qualitätsdimensionen 1 und 2 gesetzt, wodurch die Genauigkeit der Diagnose steigt. Durch die Beobachtung, welche Kategorien die Lernenden explizit oder implizit verwenden, wird erkennbar, welche Teilleistungen auf welcher Komplexitätsstufe erbracht werden. So kann z.B. das in der Sekundarstufe II relativ häufig auftretende Problem, dass die Lernenden bei der Situationsanalyse auf Systemebene, bei der Möglichkeitserörterung noch auf der Akteurebene und im politischen Urteil nur auf der Betroffenenenebene argumentieren, durch Förderprozesse bearbeitet werden.

Die Diagnose der Qualitätsdimension 4 (*Wechselwirkungen*) ermöglicht das Diagnoseraster, indem entsprechende Kategorien (z.B. *Strukturen, strukturel-*

le Kopplungen, Folgen, Wechselwirkungen, Globalität, Stabilität) insbesondere auf der Ebene *System* integriert sind. Dadurch wird die Lehrperson sensibilisiert, in der Diagnose auf entsprechende Argumente der Lernenden zu achten.

Die Qualität des häufig kontroversen Bezugs auf politische Werte und Normen sowie entsprechende Menschen- und Weltbilder (Qualitätsdimension 5) lässt sich ebenfalls auf der kategorialen Ebene diagnostizieren, indem bei der teilnehmenden Beobachtung oder bei der Korrektur schriftlicher Lernkontrollen darauf geachtet wird, welche der entsprechenden Werte die Urteilsbegründung dominieren und ihre Abhängigkeit vom jeweiligen Kontext reflektiert wird.

Zur Bewertung muss die Lehrperson ihre Diagnoseergebnisse zu den einzelnen Qualitätsdimensionen in einer Gesamtbewertung zusammenführen. Diese Syntheseleistung sollte keinesfalls mit einer starren, prozentualen Gewichtung der Dimensionen oder unter Bezug auf eine fix gesetzte, absolute Bezugsnorm erfolgen. Vielmehr sollten auch soziale Bezugsnormen, wie das gesamte Leistungsgefüge und das mittlere Leistungsniveau der Lerngruppe, in den Bewertungsprozess angemessen einbezogen werden. Weiterhin muss die Gewichtung der unterschiedlichen Qualitätsdimensionen für eine Gesamtbewertung sich auch an den entsprechenden Schwerpunktsetzungen des vorangegangenen Unterrichtsprozesses orientieren.

3. Möglichkeiten zur gezielten Förderung des Erwerbs gesellschaftswissenschaftlicher Urteilskompetenzen

In Anschluss an Diagnose und (Zwischen-)Bewertung eröffnet sich eine Vielzahl von unterschiedlichen Optionen zur weiteren Förderung des Erwerbs gesellschaftswissenschaftlicher Urteilsfähigkeiten:

1. Folgende Förderstrategien sind insbesondere in der Sekundarstufe I sinnvoll:
 - Eine vertiefte Situationsanalyse mit einer begrenzten Auswahl relevanter Kategorien ermöglicht den Lernen-

den, differenziertere Sachurteile zu formulieren.

- Die Lernenden können gezielt politische oder andere *Handlungsalternativen* recherchieren und vergleichend in ihre Möglichkeitserörterung einbeziehen.
 - Weiterhin können die Lernenden aufgefordert werden, ihre Urteilsbegründungen stärker kategorial zu fundieren, um deren *Transparenz und Rationalität* zu erhöhen.
 - Lernende können die Wechselwirkungen, ggf. mit Unterstützung der Lehrperson, zwischen gesellschaftlichen Teilbereichen analysieren und deren Bedeutung reflektieren.
 - Eine Thematisierung und Reflexion des Wertebezugs ermöglicht weiterhin eine Differenzierung von *Werturteilen*.
2. Insbesondere in der gymnasialen Oberstufe können Lernende darüber hinaus eigenständig mit dem Diagnoseraster arbeiten. Es kann ähnlich wie ein Kompetenzraster (Füchter 2010: 87-113) zur Selbstdiagnose so-

wie in der Sozialform Partnerarbeit auch zur Fremddiagnose genutzt werden. Dabei lassen sich auch differenziert individuelle Förderschwerpunkte vereinbaren, wie beispielsweise

- das Urteilen (und Analysieren) jenseits der Ebene der Betroffenen (Qualitätsdimension 1),
- das zunächst getrennte und dann vernetzende Üben von Situationsanalyse, Möglichkeitserörterung und Urteilsbegründung (Qualitätsdimension 2),
- die Nutzung neuer, bislang vernachlässigter Kategorien mit höherer kognitiver Komplexität (bspw. Globalität, Gerechtigkeit, Legitimität) (Qualitätsdimension 3),
- das systematische Untersuchen von Wechselwirkungen und strukturellen Kopplungen zwischen verschiedenen Teilbereichen und Funktionssystemen (Qualitätsdimension 4),
- die intensive Nutzung auch gegenläufiger Wertbezüge in der Urteilsbegründung für einen reflektierten Umgang mit Kontroversität (Qualitätsdimension 5).

Abb. 3: Diagnoseraster zur Urteilsfähigkeit in gesellschaftswissenschaftlichen Fächern

Teilleistungen	Situationsanalyse	Möglichkeits-erörterung	Urteilsbegründung
Kategorientyp	analytische	erörternde	urteilende
Leitfrage	<i>Was ist?</i>	<i>Was ist möglich?</i>	<i>Was soll sein?</i>
Systemebene	Herausforderungen Konflikt Problem Risiko Ursachen Gewordenheit Strukturen strukturelle Kopplungen	Veränderbarkeit Lösungen Mittel Folgen Wechselwirkungen Recht / Verfassung Herrschaft Ideologie Globalität	Effizienz Legitimität Wertbezug Gerechtigkeit Ungewissheit Stabilität
Akteursebene	Akteure / Beteiligte Institutionen Interessen Macht Chancen Risiken / Gefahren	Differenz / Dissens Konsens Kompromiss Partizipation / Mitbestimmung Durchsetzbarkeit Entscheidung Verantwortbarkeit	Ergebnisse Freiheit Sicherheit Gleichheit Solidarität
Betroffene/ Adressaten	Bedeutsamkeit Betroffenheit Deutungsmuster Gefühle Identifikation Geschlecht Lebensstile	Bedürfnisse Ziele	Menschenwürde Wohlergehen Nutzen

© Füchter 2011. Kategorien u.a. nach Peter Henkenborg: Gesellschaftstheorien und Kategorien der Politikdidaktik: Zu den Grundlagen einer fachspezifischen Kommunikation in der politischen Bildung. In: Politische Bildung, Heft 2/1997. S. 95ff.

Fachbeitrag

3. Eine weiterführende Option stellt die Förderung der Urteilsbildung mit *kategorialen Skalen* dar. Für alle Unterrichtsfächer, in denen komplexe Themen mit Hilfe unterschiedlicher Kriterien und Kategorien analysiert und beurteilt werden sollen, können einfache oder mehrdimensionale kategoriale Skalen ein effektives Fördermittel sein (vgl. Fächter 2011b mit einem komplexen Beispiel aus dem Fach Politik und Wirtschaft, grundlegend dazu auch Fächter 2010: 153f.). Sie erlauben insbesondere terminologische Barrieren bei der Beteiligung in Unterrichtsgesprächen zu senken, indem entsprechende kognitive Kategorien als fachsprachliche Mittel allen Lernenden zugänglich gemacht werden. ◆

Anmerkungen

- 1 Vgl. u.a. die einführenden Artikel von Horstkemper (2006), Heymann (2009) sowie die Standardwerke von Wild/Krapp (2006), Jäger (2007).
- 2 Einen Überblick zu den Kontroversen um und die Anforderungen an eine schulpraktische Diagnostik findet sich bei Fächter (2011a), der ausgehend von den Grundlagen der pädagogisch-psychologischen Diagnostik die terminologischen und instrumentellen Komponenten einer (primär) *didaktischen* Diagnostik entwickelt sowie erprobte Diagnose- und Förderansätze als Mittel *adressatengerechter Förderer* (2011b) vorstellt.
- 3 Der Reformpädagoge Fritz Zaugg (Schweiz) formuliert dies in der etwas vereinfachenden, doch den Kern der Sache durchaus treffenden Formel *Kompetenz = Können x Wissen x Wollen* (vgl. Zaugg/Fächter 2011).
- 4 Weil die Grundlagenforschung beispielsweise der Politikdidaktik (vgl. Schattschneider 2007, Juchler 2010, Petrik 2010) in diesem Bereich als un-abgeschlossenen gelten muss und eine empirische Erforschung des Kompetenzaufbaus bei den Lernenden noch aussteht, kann das Design eines Diagnoseinstrumentes daher zunächst nur auf Erfahrungsbasis und unter Vorbehalt erfolgen.
- 5 Vgl. dazu insbesondere Massing (1997, 2006). Petrik (2010: 147ff.) schlägt die Unterscheidung von vier „Niveaus/ Handlungslogiken/Wissensformen“ vor.
- 6 Neben den Ansprüchen formaler Rationalität erfordern Urteile in gesellschaftswissenschaftlichen Fächern eine Orientierung an gesellschaftlich-politischer Rationalität, wobei die Beach-

tung der Teillogiken Zweck- und Wert-rationalität die Verwendung der Kategorien Effizienz und Legitimität in differenzierten politischen Urteilen erfordert (vgl. Massing 1997).

- 7 Mit diesem Design integriere ich drei diagnostische Perspektiven, die Peter Massing in teilweise getrennter Form in seinen Publikationen vorschlägt. Das ältere Urteilsraster (Massing 1997: 125) kombiniert die Aspekte Perspektivität (Qualitätsdimension 1, dort als „Sichtweisen“ bezeichnet) und den Rationalitätstypus (Qualitätsdimension 3) in Form einer Matrix, in die rund 30 Kategorien politischer Bildung eingeordnet werden. An diesem Modell hält Massing in einer neueren Publikation fest (Massing 2006: 156), ergänzt es aber um eine separate Darstellung der „Ebenen und Stufen politischer Urteilskompetenz“ (Ebd. 157). Der diachrone Aspekt (Qualitätsdimension 2) wird dabei linear in die Ebenen verstehen (A) – analysieren (B) – urteilen (C) gegliedert, die jeweils in drei Binnenstufen mit ansteigender Schwierigkeit gegliedert sind. Dadurch entstehen für die Diagnose zwei Probleme, ein unterrichtspraktisches und ein eher bewertungstheoretisches: 1. Die Diagnose mit zwei unterschiedlichen Diagnoseinstrumenten ist im schulischen Alltag eher unpraktisch und führt zu Diagnosefehlern. 2. Die Darstellung der „Ebenen und Stufen“ erweckt eine sehr lineare Vorstellung der Qualitätszunahme entsprechender Urteile. Die Qualität gesellschaftswissenschaftlicher Urteile kann aber nach den Unterrichtsbeobachtungen des Autors entlang der *relativ entkoppelten* Qualitätsdimensionen 1 bis 5 sehr unterschiedlich ausgeprägt sein, was bedeutsam für den schulpraktischen Zugschnitt zielgerichteter und individualisierender Förderprozesse ist.

Literatur

- Deichmann, Carl (2009): Leistungsbeurteilung im Politikunterricht. Schwalbach/Taunus.
- EPA – Sozialkunde/Politik, Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Sozialkunde/Politik (2005): Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i. d. F. vom 17.11.2005.
- Fächter, Andreas (2010): Diagnostik und Förderung im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht. Immenhausen bei Kassel.
- Fächter, Andreas (2011a): Pädagogische und didaktische Diagnostik – eine schulische Entwicklungsaufgabe mit hohem Professionalitätsanspruch. In: www.schulpaedagogik-heute.de. Ausgabe Nr. 3. vom 1.3.2011. [Druck in Vorbereitung]
- Fächter, Andreas (2011b): Adressatengerechte Förderung – Vorschläge für pra-

xisnahe Förderstrategien. In: www.schulpaedagogik-heute.de. Ausgabe Nr. 3 vom 1.3.2011. [Druck in Vorbereitung]

- Heymann, Hans-Werner (2009): Lernen verstehen, anleiten und begleiten. Diagnostizieren und Fördern als schulische Handlungsfelder. In: *Pädagogik* 12/2009. S. 6–9.
- Horstkemper, Marianne (2006): Fördern heißt diagnostizieren. Pädagogische Diagnostik als wichtige Voraussetzung für individuellen Lernerfolg. In: *Friedrich Jahresheft XXIV*(2006: 4–7).
- Jäger, Reinhold S. (2007): Beobachten, beurteilen und fördern. Lehrbuch für die Aus-, Fort- und Weiterbildung. Landau.
- Juchler, Ingo (Hrsg.) (2010): Kompetenzen in der politischen Bildung. Schwalbach/Taunus.
- KMK (Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004.
- Massing, Peter (1997): Kategorien politischen Urteils und Wege zur politischen Urteilsbildung. In: Massing, Peter/Weißen, Georg (Hrsg.): Politische Urteilsbildung. Zentrale Aufgabe für den Politikunterricht. Schwalbach/Taunus. S. 115–131.
- Massing, Peter (2006): Bildungsstandards als Diagnoseinstrument für den Politikunterricht. In: Richter, Dagmar/Schelle, Carla (Hrsg.): Politikunterricht evaluieren. Ein Leitfaden zur fachdidaktischen Unterrichtsanalyse. Baltmannsweiler. S. 141–160.
- Moegling, Klaus (2008): Definitorische und konzeptionelle Grundlagen der Kompetenzorientierung im Politikunterricht. In: Backhaus/Moegling/Rosenkranz (2008: 10–41).
- Moegling, Klaus (2010): Kompetenzaufbau im fächerübergreifenden Unterricht. Förderung vernetzten Denkens und komplexen Handelns. Immenhausen bei Kassel.
- Petrik, Andreas (2010): Ein politikdidaktisches Kompetenz-Strukturmodell. Ein Vorschlag zur Aufhebung falscher Polarisierungen unter besonderer Berücksichtigung der Urteilskompetenz. In: Juchler (2010: 143–157).
- Schattschneider, Jessica (Hrsg.) (2007): Domänenspezifische Diagnostik. Wissenschaftliche Beiträge für die politische Bildung. Schwalbach/Taunus.
- Wild, Klaus-Peter/Krapp, Andreas (2006): Pädagogisch-psychologische Diagnostik. In: Krapp, Andreas/Weidenmann, Bernd: Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. 5., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim. S. 525–574.
- Zaugg, Fritz/Fächter, Andreas (2011): E-Mail-Gespräch zum Thema „Diagnostik und Förderung“ von Fritz Zaugg und Andreas Fächter. In: www.schulpaedagogik-heute.de. Ausgabe Nr. 3. vom 1.3.2011. [Druck in Vorbereitung]

Verstehen statt bewerten

Zu den Problemen und Herausforderungen einer politikdidaktischen Diagnostik in der schulischen politischen Bildung

von *Mirka Mosch*



Mirka Mosch ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Schulpädagogik und Didaktik der Sozialwissenschaften an der Justus-Liebig-Universität Gießen.

Schülerinnen und Schüler verfügen bereits vor und unabhängig vom Fachunterricht über konzeptuelle Vorstellungen zu Politik und Gesellschaft; dies können sowohl ältere Studien zu naiven Theorien von Grundschulkindern als auch aktuellere fachdidaktische empirische Studien belegen (Schelle, 2003; Moll 2001). Sollen in der schulischen politischen Bildung fruchtbare Lehr-Lernprozesse entstehen, muss der Unterricht an jene Vorstellungen der Lernenden anschließen. Sander beschreibt diesen Zusammenhang folgendermaßen: „Wenn Lernangebote neues Lernen fördern wollen, müssen sie an die Ausgangslage der Adressaten anschlussfähig sein – an deren Vorkonzepte, Interessen und Ziele, Kompetenzentwicklung und Leistungsstand“ (Sander 2008, 235). Diese Perspektive auf Diagnostik stellt die konzeptuellen Vorstellungen der Lernenden in den Mittelpunkt. Es geht an dieser Stelle um das *konzeptuelle Deutungs-wissen* (GPJE 2004) der Lernenden, also jene grundlegenden Annahmen über

Politik und Gesellschaft, von denen aus sich Schüler und Schülerinnen den Bereich des Politischen erschließen. Für die politische Bildung existieren bislang ausschließlich theoretisch begründete Methoden und keine empirischen Ergebnisse (Schmiederer 1977, Sander 2008, Füchter 2010), wie diese Vorstellungen der Lernenden im Unterricht erhoben und an diese angeschlossen werden kann.

Die folgenden Interviewausschnitte sind Teil eines umfangreichen Forschungsprojekts zur *Praxistauglichkeit und Effektivität unterschiedlicher Unterrichts- als Diagnostikmethoden in der schulischen politischen Bildung*, das von der Autorin seit 2008 durchgeführt wird (vgl. Gessner/Mosch/Raths/Sander/Wagner 2011). Hierbei werden drei unterschiedliche Unterrichtsmethoden der politischen Bildung – Brainstorming, Concept-Map und Collage – je zu Beginn eines neuen Lernvorhabens auf ihre Tauglichkeit als Diagnostikmethoden untersucht. Durch die Anwendung dieser Methoden im Unterricht werden von den Schüler und Schülerinnen Lernprodukte realisiert. Nach dem Unterricht werden sowohl die Schüler und Schülerinnen in qualitativen Interviews zur Intention ihrer realisierten Lerndokumente als auch die Lehrenden zur Interpretation derselben befragt.

Die Ergebnisse zur Tauglichkeit und den Chancen der jeweiligen (Einstiegs-) als Diagnostikmethoden in der schulischen politischen Bildung sollen hier im Einzelnen nicht vorgestellt werden – sie sind Gegenstand der entsprechenden Dissertation. Vielmehr will dieser Beitrag, wie der Titel bereits sagt, auf grundsätzliche Herausforderungen dieser Form der Diagnostik eingehen, die sich aus den Untersuchungsergebnissen für alle drei Methoden ergeben. Eine der zen-

tralen Herausforderungen einer politikdidaktischen Diagnostik – so das Ergebnis der Untersuchung – besteht darin, diese Form der Vorstellungsdiagnostik (Lutter 2009) mit der herkömmlichen Unterrichtskultur in Einklang zu bringen. Liegt der Schwerpunkt des Beitrags auf den Herausforderungen und Problemen einer solchen Diagnostik, geschieht dies, um auf notwendige schulische Veränderungen aufmerksam zu machen und nicht etwa, um auf die Unmöglichkeit dieser schulischen Diagnostikform zu verweisen. Außer Frage steht hierbei, dass die Vorteile und Chancen einer schulischen Vorstellungsdiagnostik trotz der genannten Herausforderungen deutlich überwiegen.

Chancen einer (Vorstellungs-) Diagnostik in der schulischen politischen Bildung

Als Untersuchungsergebnis zum diagnostischen Potenzial der (Unterrichts-)Methoden Brainstorming, Collage und Concept-Map bei Reiheneinstigen in der schulischen politischen Bildung kann festgehalten werden, dass durch jede der drei untersuchten Methoden aussagekräftige Materialien entstehen, die über diagnostische Informationen verfügen. Lehrende können, indem sie diese Lerndokumente analysieren und interpretieren, etwas über die konzeptuellen Vorstellungen ihrer Schüler und Schülerinnen erfahren. Dadurch wird es ihnen ermöglicht, den Schüler und Schülerinnen Lernangebote zur Verfügung zu stellen, welche an deren Interessen und Vorstellungen anschlussfähig sind. Des Weiteren sind die Lehrer/-innen in der Lage – basierend auf der Analyse und Interpretation der entstandenen Materialien der Schüler und Schülerinnen – konkrete didaktisch-methodische Konsequenzen und Entscheidungen für den weiteren Unterricht zu formulieren. Diese Ergebnisse verweisen auf die großen Chancen solcher Diagnosen – ihre didaktische Nützlichkeit (vgl. Winter 2008). Somit skizziert eine Lehrerin im Interview – nach der Analyse und Interpretation von Collagen zum Reiheneinstieg „Europa“ – den weiteren Unterrichtsverlauf und schafft es dabei, auf die in den Collagen visualisierten Vorstellun-

Fachbeitrag

gen und Erklärungsmodelle ihrer Schüler und Schülerinnen Bezug zu nehmen und diese bei der weiteren Planung zu berücksichtigen:

Lehrerin (B26): „Im Lehrplan steht ja, dass man auf jeden Fall Europa als Wirtschaft-, aber auch als politische Einheit da anschauen soll und ich glaube man muss oder kann hier dann sehr gut von den Konsumgütern ausgehen also das heißt von der Alltagswelt, weil wenn ich das sehe, dann gehen die ja schon viel von ihrer Alltagswelt aus und dann könnte man wirklich gucken, woher kommen überhaupt die Waren und dann das überhaupt erst mal einsortieren und dann von dort aus, dann vielleicht auch fallbeispielorientiert, wo es sich dann anbietet, dass dann auch aufdröselnd und nicht erst mal, wir gucken mal an, Europa ist dann oder die Europäische Union ist dann und dann gegründet worden und dann sind die Mitglieder dazu gekommen und am Anfang war es nur das und dann war es das und dann kam die Währungsunion, ja also diese Dinge würde ich dann so rum nicht betrachten, sondern würde dann wahrscheinlich jetzt erst mal davon ausgehen von dem Konsum und darüber dann auch den wirtschaftlichen Bereich, dann kann man immer noch mal gucken, wie ist das historisch, aber nicht von der Historie rangehen und den politischen Bereich dann anschließen“.

Schulische Rollenerwartungen – ein Stolperstein für eine schulische (Vorstellungs-) Diagnostik?

Ein Problem der Anwendung dieser Methoden unter einer diagnostischen Perspektive im Unterricht liegt jedoch darin, dass gewöhnlich alle Aktivitäten der Schüler und Schülerinnen von den Lehrenden beobachtet und entsprechend bewertet werden. Dies kann dazu führen, dass nicht alle Lernenden im schulischen Kontext dazu bereit sind ihre (alltäglichen) Vorstellungen zu artikulieren und hauptsächlich fachspezifische Wissensbestände reproduzieren. Dies birgt die Gefahr, dass nicht die – für die Schüler und Schülerinnen tatsächlich relevanten Themenaspekte – erhoben und diagnostiziert werden können, sondern jene, von denen die Lernenden annehmen, dass sie im fachlichen Kontext eine Rolle spielen. Dieses Problem verweist auf ein grundsätzliches Spannungsverhältnis zwischen der notwendigen Voraussetzung jeglicher schulischer Diagno-

sen – bewertungsfreier Unterrichtssequenzen – und der herkömmlichen Unterrichtskultur. Diese Annahme stützen Paradies, Linser und Greving, wenn sie problematisieren, dass „ein Unterricht, dessen Basis die pädagogische Diagnose jedes Schülers ist und der auf dem Prinzip des individuellen Fördern und Fordern aufbaut, dann falsche Daten erhalten (wird), wenn die Schüler sich permanent in einer Leistungssituation befinden, denn dann werden sie all das eher vermeiden, was die eigentliche Basis jeder Diagnose ist. Daher fordern wir die klare Trennung von beurteilungsfreien Monitoring- oder Lernphasen von der Situation der Leistungsbewertung“ (Paradies/Linser/Greving 2007, 36).

Thematische Bezüge und Assoziationen, die für die Schüler und Schülerinnen im Alltag eine subjektive Bedeutung besitzen, können von den Lernenden im Hinblick auf Unterricht als nicht relevant erachtet werden. Dies kann zur Folge haben, dass die hergestellten (Themen-)Bezüge und Assoziationen mancher Schüler und Schülerinnen hauptsächlich auf einer fachspezifischen Ebene verbleiben, was letztendlich jedoch nur wenig über die *tatsächlichen Vorstellungen* der Lernenden aussagt. Die Schülerin im folgenden Interviewausschnitt legitimiert ihre Begriffsauswahl für ein Brainstorming zum Thema Europa eben nicht mit dem Argument der subjektiven Bedeutung oder des persönlichen Interesses sondern mit jenem des politischen Fachbezugs.

Interviewerin: „Aber was verbindest du mit dem Begriff demokratisch, woran musstest du denken, wenn du es hörst“?

Schülerin (B27): „Zum Beispiel an die deutsche Verfassung, weil wir das auch gerade im Geschichtsunterricht hatten und das ja auch teilweise zum Powi-Unterricht dazu gehört und deswegen habe ich es aufgeschrieben“.

Die Lernenden sollten die Herstellung ihrer Lerndokumente als eine bewertungsfreie Unterrichtssituation empfinden, damit sie ihre tatsächlichen Assoziationen und Themenbezüge im Unterricht offenlegen. Die Interviewausschnitte zeigen jedoch, dass dies schwierig sein kann, wenn sich die Schüler und Schülerinnen bei der Gestaltung ihrer Lerndokumente an den „imaginierten“ Er-

wartungen der Lehrenden – einer möglichst großen Begriffsanzahl oder dem Fachkontext – orientieren, wie es die Schülerin im folgenden Abschnitt in einem Interview zu ihrer Concept-Map zum Thema Europa formuliert.

Interviewerin: „Und gibt es jetzt Begriffe, wo du sagen würdest, zu denen würdest du im Unterricht nicht unbedingt mehr erfahren wollen“?

Schülerin (B8): „Ja, so über Kultur oder Urlaub finde ich eigentlich relativ unwichtige Begriffe, die habe ich glaube ich auch auf meinem Zettel dann durchgestrichen als ich die“

Interviewerin: „Aber du hast sie dann auf der Concept-Map trotzdem dazu genommen“?

Schülerin (B8): „Ja, weil ich gedacht habe, passt halt doch irgendwie dazu“ (lacht).

Interviewerin: „Und warum dann doch“?

Schülerin (B8): „Ich habe halt gedacht (lacht), man müsste halt so viel wie möglich Begriffe drauf machen und da ich unter Kultur und Urlaub auch was verstanden habe und ich bei den anderen drei nicht so wirklich was darunter verstanden habe“.

Indem die Schüler und Schülerinnen befürchten, dass ihre Lerndokumente über zu wenige Begriffe oder „falsche“ Assoziationen verfügen, wird deutlich, dass sich die Diagnosesituation im Unterricht für diese Schüler und Schülerinnen unzureichend von anderen Formen der Leistungserhebung und -bewertung (Klassenarbeit/Vokabeltest) abgrenzt. Die diagnostische Situation kann ihr Potenzial nicht entfalten, wenn die Schülerin – wie im folgenden Interviewabschnitt – angibt, die aufgeschriebenen Assoziationen lediglich von ihrem Sitznachbarn abgeschrieben zu haben.

Interviewerin: „Aber warum fandest du es wichtig, das aufzuschreiben“?

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

Interviewerin: „Aber warum hast du das aufgeschrieben, was denkst du“?

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

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

Schülerin (B27): „(lacht) ich habe das bei meinem Nachbarn abgeschrieben, es gab dazu jetzt eigentlich gar keinen Grund“.

Das Verstehen der Lern-dokumente – zur Notwendigkeit eines Perspektivwechsels

Aber nicht nur auf Seiten der Schüler und Schülerinnen ergeben sich Schwierigkeiten, auch den Lehrenden bereitet die diagnostische Situation im Schulalltag Probleme. Ist es sonst die Aufgabe der Lehrer/-innen, die Leistungen der Lernenden zu bewerten, erfordert eine veränderte Diagnostik an dieser Stelle einen grundlegenden Perspektivwechsel. Die Lehrenden müssen sich den Äußerungen und realisierten Lerndokumenten der Schüler und Schülerinnen im Unterricht zunächst unter einer bewertungsfreien und vor allem *verstehenden* Perspektive nähern (vgl. Groeben, von der 2003). Hierbei sollen die hergestellten Bezüge der Lernenden nicht unter einer fachlichen Perspektive bewertet und entsprechend korrigiert, sondern ihre individuellen (politischen) Vorstellungen und Erklärungsmodelle nachvollzogen und verstanden werden.

Dies stellt für die Lehrer/-innen eine umso größere Herausforderung dar, wenn das Lernprodukt in Einzelarbeit hergestellt wurde und somit einzelnen Schüler und Schülerinnen zugeordnet werden kann. Eine unvoreingenommene Analyse und Interpretation der Lern-dokumente kann durch positive, aber auch negative Assoziationen gegenüber den Schüler und Schülerinnen sowie durch das Wissen über deren sonstige (Fach-)Leistungen erschwert werden. Dies birgt die Gefahr, dass die Lerndokumente von den Lehrenden stärker *etikettiert* und *bewertet* als *verstanden* werden. Beim folgenden Beispiel führt eine positive Einschätzung der Schülerin dazu, dass der Lehrer das Brainstorming zum Thema Europa spontan positiv bewertet, ohne hierfür jedoch inhaltliche Argumente heranzuziehen.

Lehrer (B2): „ja die XX ist ein intelligentes Mädchen mit einem relativ guten Hintergrundwissen, das sie mit in die Schule bringt, vielleicht mehr als alle anderen, denn sie schreibt Dinge, die die anderen nicht formulieren oder einiges geht darüber hinaus“.

Die Lehrer/-innen ziehen zur Analyse und Interpretation der Lernmaterialien neben den Fach- und Schulleistungen auch ihr sonstiges schulisches aber auch außerschulisches Wissen über die Schüler und Schülerinnen (Migrationshintergrund/familiärer Hintergrund/aktuelle Lebenssituation usw.) heran. Fungieren diese zusätzlichen Informationen jedoch nicht als nützliche Hintergrundfolie der Interpretation, sondern werden zum *alleinigen* Bezugspunkt der Analyse, kann dies zur Stigmatisierung der Diagnose führen. Im nachstehenden Interviewausschnitt führt ein Lehrer die vermutete Pubertät der Schülerin als Grund dafür an, dass er auf der inhaltlichen Ebene aus dem Brainstorming zum Thema Europa wenig „herausziehen“ kann.

Lehrer (B25): „ja okay, B27, Europa ist ein Kontinent – demokratisch – ein Zusammenschluss vieler verschiedener Länder, in der Wirtschaftskrise beteiligt, gut, ja, das ist halt, na also Europa ein Kontinent ist klar, demokratisch – ja, ein Zusammenschluss vieler verschiedener Länder, da ist halt auch nicht EU gleich mit Europa gesetzt, an der Weltwirtschaftskrise beteiligt, ist klar, weil natürlich ja, die B27, die ist halt momentan ein bisschen pubertär, also ich kann da jetzt nicht viel rausziehen“.

Fazit: nicht weniger, sondern mehr...

Trotz der angeführten Schwierigkeiten und Herausforderungen, mit denen sich eine politikdidaktische Diagnostik konfrontiert sieht, soll der Beitrag nicht den Schluss nahe legen, dass eine solche (Vorstellungs-)Diagnostik im alltäglichen Unterricht nicht zu realisieren ist. Im Gegenteil möchte er für die vermehrte Durchführung diagnostischer Unterrichtssequenzen bzw. Anwendung solcher (Diagnostik-)Methoden im alltäglichen Unterricht plädieren. Denn nur durch die vermehrte, bald selbstverständliche Anwendung solcher (Diagnostik-)Methoden kann der zentralen Herausforderung – der Durchbrechung der schulischen Rollenerwartungen – begegnet werden. Auf Seiten der Lehrenden ist eine *bewertungsfreie* Auswertung der Lern-dokumente, deren Ergebnisse sich in der Planung, Gestaltung und Durchführung des Unterrichts niederschlagen, von herausragender Bedeutsamkeit. Die Aus-

wertung diagnostischer Materialien im Team sowie ein grundsätzlicher Perspektivwechsel – weg vom Bewerten und hin zum Nachvollziehen und Verstehen – stellen einen ersten wichtigen Schritt auf dem Weg zu einer veränderten (Vorstellungs-)Diagnostik in der schulischen politischen Bildung dar, deren Ziel es ist, mit ihren Lernangeboten an die Vorstellungen der Schüler und Schülerinnen anzuschließen, damit fruchtbare Lehr-Lernprozesse entstehen können. ◆

Literatur

- Füchter, Andreas 2010: Diagnostik und Förderung im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht: didaktische Konzeption und unterrichtspraktische Ansätze für die Unterrichtsfächer Politik, Wirtschaft, Geschichte und Geographie. Immenhausen bei Kassel.
- Gessner, Susann/ Mosch, Mirka/Sander, Wolfgang/ Rath, Kathleen/ Wagner, Anika 2011: Schülervorstellungen in der politischen Bildung – ein Forschungsverbund aus vier Dissertationsvorhaben. In: *zdg – Zeitschrift für Gesellschaftswissenschaften*, H. 1/ 2011, Schwalbach/Ts.
- GPJE (Hrsg.) 2004: Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. Schwalbach/Ts.
- Greving, Johannes/ Linser, Hans-Jürgen/ Paradies, Liane 2007: Diagnostizieren, fordern und fördern. Berlin.
- Groeben, Annemarie von der 2003: Verstehen lernen. Diagnostik als didaktische Herausforderung. In: *PÄDAGOGIK* H. 4/ 2003, S. 6-9.
- Lutter, Andreas 2009: Wie sich Schülerinnen und Schüler „Integration“ vorstellen. (elektronische Ressource) Oldenburg, Univ., Diss., (urn:nbn:de:gbv:715-oops-9809).
- Moll, Andrea 2004: Kinder nehmen Gesellschaft wahr. In: Fried, Lillian/Büttner, Gerhard (Hrsg.): *Weltwissen von Kindern*. Zum Forschungsstand über die Aneignung sozialen Wissens bei Krippen- und Kindergartenkindern, S.151-165.
- Sander, Wolfgang 2008: *Politik entdecken – Freiheit leben*. 3., überarb. Aufl., Schwalbach/Ts.
- Schelle, Carla 2003: Politisch-historischer Unterricht hermeneutisch rekonstruiert: von den Ansprüchen Jugendlicher sich selbst und die Welt zu verstehen. Bad Heilbrunn.
- Schmiederer, Rolf 1977: Politische Bildung im Interesse der Schüler. Hannover.
- Winter, Felix 2008: Leistungsbewertung: eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. 3., unverändert. Aufl., Baltmannsweiler.

Das Portfolio als Instrument zur Leistungsmessung und -beurteilung im politischen Unterricht

Von Frank Langner



Frank Langner ist Fachseminarleiter für das Fach Sozialwissenschaften/Politik am Studienseminar Vettweiß.

Leistungsmessung und -beurteilung sind in der politischen Bildung von jeher umstritten. Ihren Ursprung hat die *Skepsis gegenüber der Leistungserhebung* in dem Spannungsfeld zwischen den Zielen der politischen Bildung auf der einen Seite und den Restriktionen, die sich durch die Notwendigkeit schulischer Leistungskontrollen ergeben, auf der anderen. Während die Bildungsziele soziale Bedingungen voraussetzen, welche Selbst- und Mitbestimmung ermöglichen, um die aktive Wahrnehmung der Bürgerrolle durch Entwicklung eines demokratischen politischen Bewusstseins zu fördern, schränken die Leistungsstandards, auf denen die Lernerfolgsüberprüfungen basieren, diese Bedingungen tendenziell ein (vgl. Deichmann 2009, 5f.). Hinzu kommen erhebliche

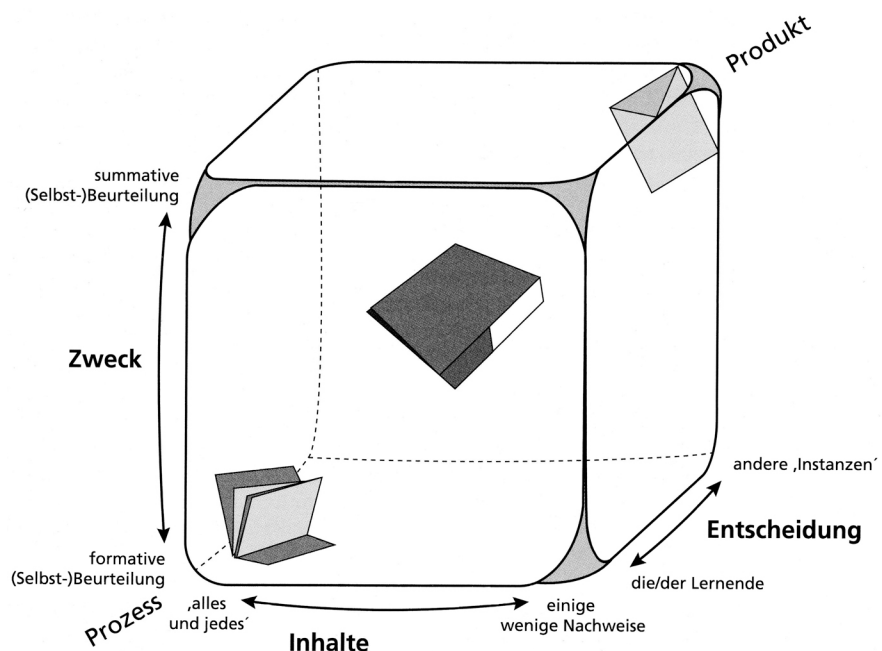
Defizite beim praktischen Vollzug schulischer Leistungserhebung. Nicht selten sind im Unterrichtsalltag Formen der Leistungsmessung zu beobachten, die ausschließlich auf domänenunspezifischen Kriterien (wie der Häufigkeit der Beteiligung) beruhen und damit dem zentralen Grundsatz zuwiderlaufen, wonach Leistungsmessungen und -beurteilungen mit der Förderung politischer Urteils-, Handlungs- sowie Methodenkompetenz einherzugehen haben (vgl. Goll 2010, 156).

Anders, als in den angedeuteten Formen der Leistungserhebung umgesetzt, empfiehlt es sich in der schulischen politischen Bildung, solche Messinstrumente einzusetzen, die auf die zentralen Kompetenzen des Faches Politik abgestimmt sind und diese fördern. Ein Weg, diesem Postulat zu genügen, besteht in der Nutzung von Portfolios, die von den Lernenden selbst angelegt werden und den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler über einen längeren Zeitraum widerspiegeln. „Sie dokumentieren damit Leistungen und Leistungsfortschritte, sind aber sehr eng mit dem Arbeits- und Lernprozess verknüpft, in dessen Zusammenhang sie nach und nach entstehen“ (Sander 2008, 248). Wird dieser Arbeits- und Lernprozess kompetenzorientiert gestaltet, bieten Portfolios eine Chance, den aufgeführten Problemen der Leistungsmessung und -beurteilung konstruktiv zu begegnen.

Vielfalt der Portfoliobegriffe

Ein standardisiertes Begriffsverständnis, aus dem hervorgeht, was unter einem Portfolio zu verstehen ist, liegt angesichts der vielfältigen Kontexte, in denen die Dokumentensammlungen zur

Abb.1: Dimensionen zur Charakterisierung der Portfolioarbeit



Häcker 2009, 38

Anwendung gebracht werden, nicht vor. Gemeinsam ist den unterschiedlichen Varianten jedoch ein *Kernkonzept*, wonach Portfolios „der mehr oder weniger selbstbestimmten Darstellung des eigenen Könnens (Kompetenzdarstellung) und der eigenen Entwicklung anhand (selbst) ausgewählter Leistungsprodukte“ (Häcker 2009, 34) dienen. Erfassen lassen sich die unterschiedlichen Spielarten von Portfolios mithilfe eines heuristischen Modells, das Häcker vorschlägt (vgl. Abb. 1).

In diesem Modell werden als zentrale *Dimensionen zur Klassifizierung von Portfolios* der Zweck, die Inhalte und die Entscheidungen angenommen. Diese Dimensionen „bestimmen maßgeblich das konkrete Aussehen des Portfolios, die Auswahl der Dokumente sowie die Interaktion zwischen Lernenden und Lehrenden“ (ebd., S. 39). Zugleich veranschaulicht das Modell, dass bei verschiedenen Portfoliotypen die Verbindung von Produkt und Prozess unterschiedlich gewichtet ist: Steht bei bestimmten Portfolioarten eher der Lernprozess im Vordergrund, so fokussieren andere stärker die im Portfolio enthaltenen Produkte.

Wird ein Portfolio im politischen Unterricht eingesetzt, ist es von grundlegender Bedeutung, die „Schülerinnen und Schüler in all jene Bereiche einzubinden, die direkte Auswirkungen auf

ihr eigenes Handeln haben“ (Endres/Wiedenhorn/ Engel 2008, 17). Mit dem Portfolioeinsatz verbindet sich also der *Anspruch, die Lernenden an den Entscheidungsprozessen partizipieren* zu lassen, die für die Entstehung des Portfolios konstitutiv sind. Konkret bedeutet dies, dass den Schülerinnen und Schüler in Abhängigkeit von der Art des Portfolios die Möglichkeit einzuräumen ist, eigene Schwerpunkte zu setzen (etwa im Bereich der inhaltlichen Festlegungen, des Zeitmanagements, der Auswahl von Darstellungsformen, die Eingang in das Portfolio finden, usw.).

Perspektiven bieten Portfolios in der schulischen politischen Bildung damit auf ganz unterschiedlichen Ebenen (in Anlehnung an Winter 2010, 23f.):

- bezogen auf das *politische Lernen*, da Ziele, Themen und Arbeitsweisen gemeinsam geklärt werden und die Interessen, das Wissen sowie die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler Berücksichtigung finden können;
- bezogen auf den *politischen Unterricht*, weil der partizipative Anspruch der Portfolioarbeit zu einer Mitwirkung der Lernenden an der Unterrichtsplanung, -durchführung und -auswertung führen kann;
- bezogen auf die *Leistungsbeurteilung*, weil das Monopol der Lehrkräfte auf die Beurteilung von erbrachten Leis-

tungen infrage steht und stattdessen eine sachlich-inhaltliche Kommunikation über politisches Lernen und die damit einhergehende Leistung intendiert ist;

- bezogen auf die *Schulkultur*, weil Portfolios Produkte enthalten, die dazu einladen, in der Schule (und darüber hinaus) öffentlich gemacht zu werden.

Leistungsportfolio

Im Mittelpunkt der weiteren Überlegungen steht die Portfolionutzung zur Leistungsmessung und -beurteilung. Ausgehend von einem Konzept von Dorn (2006, vgl. auch Langner 2007, 67f.) wird unter der Bezeichnung „Leistungsportfolio“ ein Ansatz beschrieben, der den anfänglichen politikdidaktischen Überlegungen ebenso Rechnung trägt wie dem auf Mitwirkung und Beteiligung zielenden Anspruch der Portfolioarbeit im Allgemeinen (vgl. Abb. 2).

Der Zweck des Leistungsportfolios besteht darin, die fachbezogene *Kompetenzentwicklung* von Lernenden zu erfassen und einer Beurteilung zugänglich zu machen. Im Kern geht es um eine formative, das heißt unterrichtsbegleitende, Leistungsmessung und -beurteilung. Im Gegensatz zu anderen Varianten der Leistungserhebung lebt das Leistungsportfolio „von der Idee der Darstellung dessen, was Schüler/innen können, überwindet also einen an Defiziten orientierten Ansatz zugunsten einer Orientierung an vorhandenen Kompetenzen. Dazu brauchen die Schüler/innen die Freiheit, das zu zeigen, was sie am besten können“ (Obst 2010, 82).

Diese Freiheit erhalten die Lernenden im Rahmen des Leistungsportfolioansatzes durch die Auffächerung der individuell zu erbringenden und zu dokumentierenden Leistungen in einen Obligatorik-, einen Wahlpflicht- und einen freien Wahlbereich. Dabei besteht

- der *Obligatorikbereich* aus einer Sammlung von festgelegten Leistungen, die von Lernenden zu einem selbst gewählten Zeitpunkt innerhalb eines Schuljahres erbracht werden müssen (zum Beispiel zwei Leistungsformen),
- der *Wahlpflichtbereich* aus einer Sammlung von bestimmten Leistun-

Didaktische Werkstatt

gen, aus denen die Schülerinnen und Schüler zu einem selbst gewählten Zeitpunkt innerhalb eines Schuljahres eine bestimmte Auswahl erbringen müssen (etwa zwei Leistungsformen von sechs möglichen),

- der *freie Wahlbereich* aus Leistungen, die von den Lernenden völlig frei gewählt werden (beispielsweise zwei Leistungsformen; möglich sind auch Wiederholungen bereits erbrachter Leistungen).

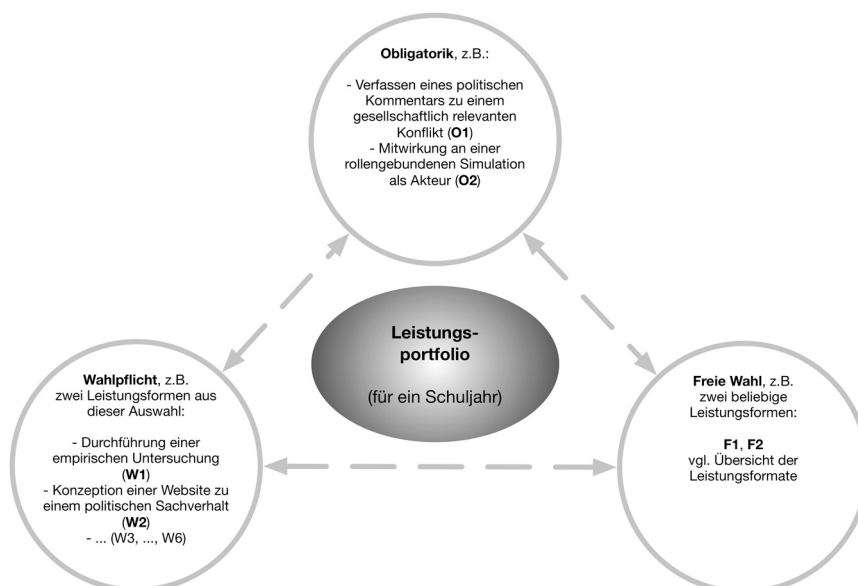
Die Leistungsarten sind so auszurichten, dass Rückschlüsse auf die fachspezifische Kompetenzentwicklung möglich sind (vgl. zu den Kompetenzbereichen GPJE 2004, 13-18; Detjen 2010, 26). Denkbar sind beispielsweise folgende Formate:

- die Mitwirkung an einer rollengebundenen Simulation als Akteur einschließlich einer anschließenden schriftlichen Reflexion oder das Ausformulieren einer positionsgebundenen Argumentationsstrategie im Zusammenhang mit einem fiktiven politischen Konflikt, um Aspekte der *politischen Handlungskompetenz* zu erfassen;
- das Verfassen eines politischen (Zeitungs-)Kommentars zu einem gesellschaftlich relevanten Problem oder die begründete Prüfung der Verallgemeinerungsfähigkeit von vorgegebenen politischen Urteilen zu speziellen bedeutsamen Entscheidungen, um Facetten der *politischen Urteils-kompetenz* beleuchten zu können;
- die Durchführung einer sozialwissenschaftlichen Untersuchung resp. eines sozialwissenschaftlichen Experiments oder die Konzeption einer Website zu einem politischen Sachverhalt, um domänenspezifische Bereiche der *methodischen Kompetenz* deutlich werden zu lassen.

Neben diesen per se kompetenzbezogenen Leistungsformaten ist eine Fülle weiterer Angebote denkbar, die je nach besonderer Ausgestaltung Kompetenzbezüge aufweisen:

- das Closed Book Exam (herkömmliche Klausur/Klassenarbeit),
- das Open Book Exam (Klausur/Klassenarbeit unter Zulassung aller möglichen Hilfsmittel),

Abb. 2: Elemente des Leistungsportfolios



- die Analogie-Klausur (Klausur bei Verfügbarkeit einer analogen Klausur mit Musterlösung),
- die Memory-Nachschrift (schriftliche Darlegung einer vor einem bestimmten Zeitraum erhaltenen Vorlage),
- die Ausformulierung fragmentarisch gegebener Sachinformationen,
- die Aufgabenbearbeitung mit Hilfestellung durch Satzmuster,
- die Fehlerkorrektur unter Klausurbedingungen,
- die Klausur mit der Zuwahlmöglichkeit von Teillösungen,
- das offene Assessment (Einbringung in eine freie Planungs- oder Gesprächsrunde),
- das gelenkte Assessment (Einbringung in eine rollengebundene Planungs- oder Gesprächsrunde),
- die Lösung eines Multiple-Choice-Tests,
- die Entwicklung eines Multiple-Choice-Tests,
- das interaktive Referat (didaktische Vermittlung eines Sachverhaltes),
- die Ergänzung/Korrektur einer gegebenen Webseite zu einem Sachverhalt,
- das Exzerpt/die Zusammenfassung aus einem umfassenden Textkonvolut,
- die schriftlichen Aufzeichnungen eines von zwei Vortragenden präsentierten Fachdialogs
- etc.

Berücksichtigung und Veränderung der Unterrichtspraxis

Welche Leistungsformate in das Leistungsportfolio aufgenommen werden und wie viele, ist außer von politikdidaktischen Erwägungen auch von den *praktischen Begebenheiten* der konkreten Unterrichtssituation abhängig. Im politischen Unterricht der Sekundarstufe I, der oftmals nur ein- oder zweistündig erteilt wird, ist es kaum möglich, mehr als sechs Portfolioelemente pro Schülerin oder Schüler im Schuljahr vorzusehen. Schließlich ist beabsichtigt, dass die Lernenden den Zeitpunkt, an dem sie eine Portfolioleistung erbringen möchten, frei wählen können. Von der Lehrkraft verlangt diese Festlegung eine *Unterrichtsgestaltung*, die so ausgerichtet ist, dass jederzeit sämtliche Leistungsformate abgerufen werden können. Zugleich führt diese Maxime zu einer veränderten Lern- und Unterrichtskultur, die nach Winter (2004, 6) durch vier Merkmale gekennzeichnet ist: durch eine höhere Selbstständigkeit der Lernenden, durch eine stärkere Orientierung an Lernprozessen, durch eine verstärkte Hinwendung zu komplexen, alltagsnahen Aufgaben sowie durch eine (oben bereits erwähnte) Demokratisierung der Lernkultur infolge der Partizipation der Schülerinnen und Schüler an unterrichtlichen Entscheidungen.

Dieser Demokratisierungsanspruch bezieht sich auch auf die *Beurteilung* der

im Rahmen der Portfolioarbeit erbrachten Leistungen und muss dazu führen, dass die Leistungsbeurteilung „der Selbstläufigkeit sowie der einseitigen Bestimmung entzogen und einem freien, vernünftigen Diskurs zugänglich gemacht wird“ (Häcker/Winter 2010, 295). Das setzt das Vorhandensein transparenter Zielsetzungen und Kriterien sowie tagfähiger Kommunikationsroutinen über die erbrachten Leistungen voraus, welche die Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler angemessen berücksichtigen. Damit fördert der Einsatz des Leistungsportfolios die Weiterentwicklung des politischen Unterrichts in einer Weise, die mit den Zielen der politischen Bildung vereinbar ist. ♦

Literatur

Deichmann, C.: Leistungsbeurteilung im Politikunterricht, Schwalbach/Ts. 2009
 Detjen, J.: Die GPJE-Bildungsstandards. Fachunterricht in der Politischen Bildung, in: Wochenschau, Sonderausgabe/Nov. 2010, S. 23-33

Dorn, M.: Prüfungsportfolio. Ein Angebot für selbstständige Schulen. Referat auf dem Fachkongress „Neues Lernen – neue Formen der Leistungsbewertung“ am 25.03.2006 in Köln, Köln 2006
 Endres, W. (Hrsg.)/ Wiedenborn, T./Engel, A.: Das Portfolio in der Unterrichtspraxis. Präsentations-, Lernweg- und Bewerbungsportfolio, Weinheim/Basel 2008
 GPJE: Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf, Schwalbach/ Ts. 2004
 Goll, T.: Leistungsbeurteilung in der politischen Bildung – fachliche Aspekte und Beteiligungsmöglichkeiten, in: Beutel, S.-I./Beutel, W. (Hrsg.): Beteiligt oder bewertet? Leistungsbeurteilung und Demokratiepädagogik, Schwalbach/Ts. 2010, S. 144-165
 Häcker, T.: Vielfalt der Portfoliobegriffe, in: Brunner, I./Häcker, T./Winter, F. (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung, 3. Aufl., Seelze-Velber 2009, S. 33-39
 ders./Winter, F.: Portfolios – ein Beitrag zur Demokratisierung des Lernens und der Leistungsbeurteilung, in: Beutel, S.-I./Beutel, W. (Hrsg.): Beteiligt oder bewertet? Leistungsbeurteilung und Demokratiepädagogik, Schwalbach/ Ts. 2010, S. 292-309

Langner, F.: Diagnostik als Herausforderung für die Politikdidaktik, in: Schattschneider, J. (Hrsg.): Domänenspezifische Diagnostik. Wissenschaftliche Beiträge für die politische Bildung, Schwalbach/Ts. 2007, S. 58-70
 Obst, G.: Kompetenzen sichtbar machen. Thesen zur Portfolioarbeit aus fachdidaktischer Perspektive, in: Biermann, C./Volkwein, K. (Hrsg.): Portfolio-Perspektiven. Schule und Unterricht mit Portfolios gestalten, Weinheim/Basel 2010, S. 78-86
 Sander, W.: Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung, 3., durchges. Aufl., Schwalbach/Ts. 2008
 Winter, F.: Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen, Baltmannsweiler 2004
 ders.: Perspektiven der Portfolioarbeit für die Gestaltung des schulischen Lernens, in: Biermann, C./Volkwein, K. (Hrsg.): Portfolio-Perspektiven. Schule und Unterricht mit Portfolios gestalten, Weinheim/Basel 2010, S. 10-28



**WOCHENSCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

INFOSERVICE: Neuheiten für Ihr Fachgebiet unter www.wochenschau-verlag.de | Jetzt anmelden!

„Ohne politische Bildung hat die
Demokratie keine Chance.“
Peter Massing

Peter Massing

Politikdidaktik als Wissenschaft Studienbuch

In zehn ausgewählten Aufsätzen legt dieses Studienbuch die politikdidaktische Konzeption Peter Massings dar. Es ist dadurch eine Einführung in die Politikdidaktik als Wissenschaft und ein Muss für alle angehenden Politiklehrer.

Die Beiträge im ersten Abschnitt verweisen auf die Entwicklung der Politikdidaktik als eigenständige Wissenschaft. Im zweiten Abschnitt wirbt der renommierte Berliner Politikdidaktiker für Politik als „Kern“ der politischen Bildung. Dabei macht er den Zusammenhang von Politik-Lernen und Demokratie-Lernen deutlich. In den Beiträgen des dritten Abschnitts erarbeitet der Autor mit Hilfe von Demokratietheorien eine normative und theoretische Grundlegung für die politische Bildung. Von diesem Fundament aus führt der letzte Abschnitt hin zum kompetenzorientierten Politikunterricht.

ISBN 978-3-89974726-3, 240 S., € 14,80

Für die Lehrerbildung

GRUNDLAGEN POLITISCHE WISSENSCHAFT

Peter Massing

Politikdidaktik
als Wissenschaft
Studienbuch

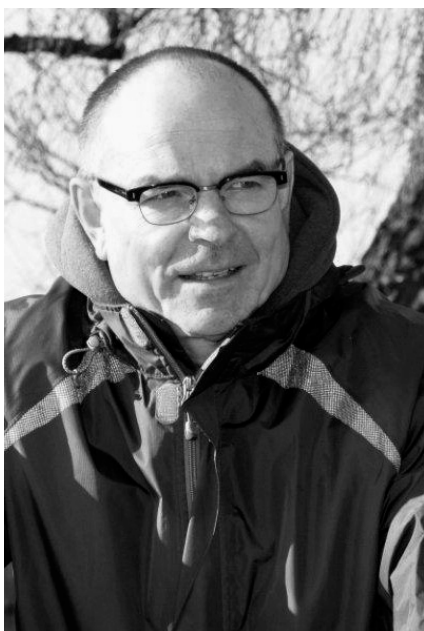
Ausgewählte
Aufsätze von
Peter Massing,
herausgegeben von
Gotthard Breit

**WOCHENSCHAU
STUDIUM**

Adolf-Damaschke-Str. 10 • 65824 Schwalbach/Ts. • Tel.: 06196 / 8 60 65 • Fax: 06196 / 8 60 60 • www.wochenschau-verlag.de

Der arabische Aufstand – Ein Einstieg in eine Unterrichtssequenz

Von *Guido Steffens*



Guido Steffens ist Fachleiter für das Fach Politik und Wirtschaft am Studienseminar Offenbach und Lehrer an der Rudolf-Koch-Schule in Offenbach

Ein Problem des Unterrichts in den Fächern der politischen Bildung (hier vor allem Geschichte, Politik und Wirtschaft) liegt darin, dass die Schülerinnen und Schüler zu selten sehen können, welche Relevanz die zur Verhandlung stehenden Unterrichtsgegenstände eigentlich haben. In ihrer Wahrnehmung werden – ganz ähnlich wie in Chemie oder Mathematik – auch in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern Themen abgearbeitet, die durch Lehrpläne oder Standards oder die Anforderungen des Zentralabiturs gesetzt sind. Zu selten können sie erkennen, was sie eigentlich mit der Welt und ihren Fragen und Interessen zu tun haben. Dabei sind es, jenseits der komplizierten Formulierungen, die die Fachdidaktiker in den Standards- oder Kompetenzdiskussionen verwenden, doch einfach auszu-

drückende – jedoch nicht leicht zu machende – Dinge, die zunächst im Zentrum des Politikunterrichts stehen sollten: Die Neugierde der Schülerinnen und Schüler auf die Welt, auf das, was um sie herum und mit ihnen geschieht, wahrzunehmen und aufzunehmen, ihnen Möglichkeiten zu fragen zu geben, diese Fragen ernst zu nehmen und ihnen ein Orientierungs- oder Deutungswissen anzubieten, das ihnen bei der Klärung ihrer Fragen und der Erklärung der Welt vielleicht ein wenig behilflich sein kann. Es ist erstaunlich, wie sehr Gruppen, die im „normalen“ den Vorgaben des Lehrplans folgenden Unterricht diesen routiniert über sich ergehen lassen, dann zu ganz lebendigen und erwartungsvollen Schülern werden, wenn Themen oder Fragen und Probleme aufgegriffen werden, die ihnen auf der Seele liegen. Das sind häufig solche, die inhaltlich zu dem Thema des „normalen“ Unterrichts nicht passen, etwas anderes ist an sich „dran“.

So sind es in den vergangenen Monaten zwei Ereignisse gewesen, die meine Schülerinnen und Schüler in besonderem Maße interessiert haben: Der Aufstand in den arabischen Ländern und Fukushima. Im Folgenden möchte ich knapp skizzieren, wie ich das Interesse und ihre Fragen zu dem, was Anfang Februar „Jasminrevolution“ genannt wurde, ermittelte, um dann einige dieser Fragen in einer kurzen Unterrichtssequenz von insgesamt drei Stunden zu bearbeiten. Die Lerngruppe befindet sich in der Einführungsphase der Gymnasialen Oberstufe, sie besteht aus G8 und G9 Schülern, das bedeutet eine ziemlich große Altersspanne zwischen 15 und 18 Jahren. Es handelt sich um ein Offenbacher Innenstadtgymnasium, ca. 70% der Schülerinnen und Schüler dieser Gruppe haben einen sog. Migrationshintergrund, darunter kommen einige aus Maghrebstaaten, Ägypten und Pakistan. Eine religiöse und kulturelle Bin-

dung an den Islam ist bei nicht wenigen vorhanden.

Bei meinen Überlegungen, welches Einstiegsmaterial geeignet sei, spielten folgende Auswahlaspekte eine wichtige Rolle: Das Material sollte zu dem „Thema“ unmittelbar hinführen, es sollte zweitens einen Aufforderungscharakter haben, dass also die Schülerinnen und Schüler motiviert werden, in der Konfrontation mit dem Material ihre (Vor-) Kenntnisse, Einschätzungen und Interessen zu äußern und das Material sollte drittens Potenzial besitzen, um einige weiterführende Fragestellungen und inhaltliche Aspekte entwickeln zu können.

Unter diesen Gesichtspunkten entschied ich mich, mit einem aktuellen Bild aus der Frankfurter Allgemeinen Zeitung vom 31.01.11 in die kurze Unterrichtssequenz einzusteigen. Da wir uns in der vorangegangenen Stunde darüber verständigt hatten, diese „Aktuelle Stunde(n)“ einzuschieben, stellte das Bild nichts Unerwartetes dar, löste also keinen Überraschungseffekt aus. Der Wunsch und die Bereitschaft sich spontan zu diesem Bild zu äußern, waren sehr hoch, dabei mischen sich dann in einer solchen Phase erfahrungsgemäß Beobachtungen, Mutmaßungen, Interpretationen, die eng am Bild sind, mit solchen, die von weiter her geholt sind und mit der Sache nichts zu tun haben. Deswegen ging es mir nach einem ersten Austausch darum, genau hinzuschauen, um festzustellen, was an diesem Foto erkannt werden kann. Im Folgenden führe ich an, welche Beobachtungen gemacht wurden und welche weiterführenden Fragen und Problemstellungen sich daraus ergaben.

- Die Akteure, die auf dem Foto zu sehen sind, sind ganz überwiegend **junge Männer**. (Ist das in Ägypten eine rein männliche Erhebung? Sind auch Frauen beteiligt? Ist das eine Jugendrevolte? Von diesen Fragen ausgehend kann ein Charakteristikum der Maghreb- und nordafrikanischen Staaten, nämlich der außerordentlich hohe Anteil junger Menschen an der Gesamtbevölkerung herausgearbeitet werden – Was folgt daraus?)
- Es ist zu erkennen, dass sie einen **Panzer** besetzt haben. (Welche Rolle spielt das Militär? Wird es von seinem Ver-



F.A.Z.-Foto / Helmut Fricke

halten abhängen, ob die Erhebung - Revolution? Aufstand? - erfolgreich sein wird? Wollen die Demonstranten die Soldaten für ihre Ziele gewinnen? In diesem Fragezusammenhang kann auf ein weiteres Charakteristikum eingegangen werden: Ägypten hat – wie andere Staaten der Region auch – einen riesigen Militär- und Sicherheitsapparat, nicht zuletzt zur Bespitzelung und Niederhaltung der Bevölkerung.)

- Sie rufen **Parolen** und halten ein **Plakat** hoch. (Was könnten die jungen Männer rufen? Was könnte auf dem Plakat stehen? Bei diesen Fragen, die auf die Inhalte und Ziele der ägyptischen Erhebung abhoben, wurde eine differenzierte Informiertheit deutlich. Einige meiner Schüler verfolgten regelmäßig Al-Dschasira und andere – ägyptische, tunesische – Medien der Region. Eine arabisch sprechende Schülerin versuchte das Plakat zu übersetzen. Deutlich wurde, dass in der Forderung „**Brot und Freiheit**“ sich die Ziele ganz gut bündeln lassen.)

Über diese aus dem Foto gewonnenen Fragen und inhaltliche Schwerpunkte hinaus formulierten die Schülerinnen und Schüler in dieser Einstiegsstunde als weitere sie interessierende Aspekte: Wo begannen die Unruhen? Wie sieht es in anderen arabischen Ländern aus? Wie sehen die Interessen Israels, der USA und der EU aus?

In den beiden folgenden Stunden wurden anhand eines Artikels aus der Frankfurter Allgemeinen Sonntagszeitung (Wolfgang Günter Lerch: Ein Duft von Jasmin, 30.01.11) wesentliche soziale und politische Ursachen des Aufstandes und mögliche Perspektiven thematisiert. Anhand einer Karte und mittels eines Lehrervortrags wurden der geopolitische Kontext Ägyptens und verschiedene Interessenlagen in den Mittelpunkt gerückt.

Welchen Effekt hatte diese kurze „außerplanmäßige“ Unterrichtssequenz? Was „bringen“ „aktuelle Stunden“? Nur Oberflächlichkeit und „Gelaber“, wie nicht selten von strengen Politiklehrern behauptet wird?

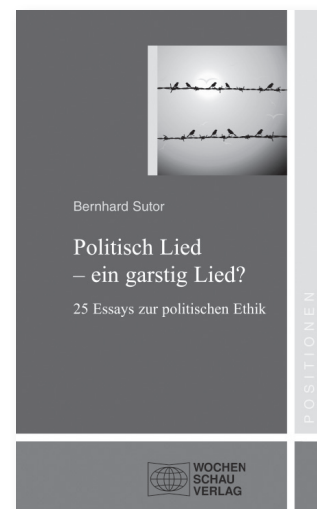
Auch „aktuelle Stunden“ sollten nicht spontaneistisch erfolgen. Sie erfordern von der Lehrkraft so viel Sachkunde, dass sie begründet entscheiden kann, was warum lernrelevant ist und was nicht thematisiert und ausgeklammert wird. Gerade aktuelle Stunden erfordern also Konzentration auf Wesentliches. Wenn dieses produktiv mit Schülerfragen verbunden werden kann, können gerade auch „aktuelle Stunden“ einen ganz wichtigen Beitrag zu nachhaltigem politischem Lernen darstellen. In diesem hier knapp skizzierten konkreten Fall: Erstaunlich viele der Schülerinnen und Schüler dieser Lerngruppe verfolgen die Entwicklung in der arabischen Welt kontinuierlich weiter, hier scheint ein nachhaltiges politisches Interesse geweckt oder befördert worden zu sein. Und das ist ja immerhin etwas.

Didaktische Werkstatt



... ein Begriff für politische Bildung

ISBN 978-3-89974688-4, 112 S., € 12,80



Bernhard Sutor

Politisch Lied – ein garstig Lied?

25 Essays zur politischen Ethik

Das Schlagwort Politikverdrossenheit ist heute schon weithin von Politikverachtung abgelöst. Schuld daran seien die Politiker: abgehoben, karrieresüchtig, parteiisch. Als Wege politischer Beteiligung werden Parteien kaum noch wahrgenommen. Bürgerbeteiligung sucht spontane Formen, häufig im Protest. Man weiß, wogegen man ist, aber nicht, wofür.

Hier soll der Spieß einmal umgedreht werden. Könnte es nicht sein, dass viele Verdrossene und Protestler falsche Erwartungen an Politik haben, zu idealistische, aber auch zu egoistische? Dass sie sich kaum fragen, was Politik kann und soll und was nicht?

Es geht nicht darum, die Politiker zu verteidigen. Viele Vorwürfe an sie sind ja nicht falsch, aber vielleicht ist es falsch, sie als Vorwürfe zu formulieren. In den 25 Skizzen zu zentralen politischen Begriffen sollen Missverständnisse aufgedeckt, soll für ein realistisches und zugleich wertorientiertes Verständnis von Politik plädiert werden.

„Bernhard Sutor bemüht sich seit je um ein realistisches, von Vorurteilen wie von idealistischen Überhöhungen freies Verständnis von Politik und Demokratie. Auch die hier versammelten Essays vermitteln die Kompetenz zur politischen Urteilsbildung informierter Staatsbürger.“

Prof. Dr. Dr. h.c. Heinrich Oberreuter,
Direktor der Akademie für Politische Bildung Tutzing

„Erklärt Politikverdrossenheit auf eine amüsante und politikwissenschaftlich adäquate Art und Weise.“

Prof. Dr. Peter Massing, FU Berlin

Adolf-Damaschke-Str. 10 • 65824 Schwalbach/Ts. •
Tel.: 06196 / 8 60 65 • Fax: 06196 / 8 60 60 •
www.wochenschau-verlag.de

Diagnostizieren und Leistung bewerten

zusammengestellt von *Martina Tschirner*

Beutel, Silvia-Iris/Beutel, Wolfgang (Hg.): *Beteiligt oder bewertet? Leistungsbeurteilung und Demokratiepädagogik*, Schwalbach/Ts. 2010

In drei Großkapiteln widmen sich die Beiträge dieses Sammelbandes dem komplizierten Spannungsverhältnis von Leistungsbeurteilung einerseits und der Erziehung und Bildung zur Demokratie andererseits. Die Autorinnen und Autoren erörtern grundlegende Aspekte der schulischen Leistungsbewertung, stellen unterschiedliche Praxisbeispiele vor und diskutieren Handlungsoptionen für die Schulentwicklung. Ein Beitrag zur Leistungsbeurteilung in der Politischen Bildung wurde von Thomas Goll verfasst.

Deichmann, Carl: *Leistungsbeurteilung im Politikunterricht*, Schwalbach/ Ts. 2009

Dieses mittlerweile schon zum „Klassiker“ avancierte kleine Bändchen liegt seit 2009 in einer erweiterten Neuauflage vor. Der Verfasser unterbreitet den Lehrenden konkrete Vorschläge (prozessuale Leistungsbeurteilung) zum Umgang mit dem Dilemma einer gerechten Leistungsmessung in der politischen Bildung und gibt konkrete Beispiele für eine differenzierte Beurteilung schriftlicher und mündlicher Schülerleistungen.

Füchter, Andreas: *Diagnostik und Förderung im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht. Didaktische Konzeptionen und unterrichtspraktische Ansätze für die Fächer Politik, Wirtschaft Geschichte und Geographie*, Immenhausen bei Kassel 2010

Dieser Band ist von einem Praktiker in der Lehrerbildung und erfahrenen Kollegen in der schulischen Politischen Bildung für die schulische Praxis entwickelt worden. Füchter stellt dazu zunächst ausführlich die gängigen Kompetenzmodelle in den Fächern der gesellschaftswissenschaftlichen

Bildung dar, betont dabei die Gemeinsamkeiten in den Modellen der einzelnen Fächer, um darauf aufbauend unterschiedliche Diagnoseinstrumente und -methoden vorzustellen, die in unterschiedlichen Praxiskontexten erprobt wurden und mit vielfältigem Beispielmateriale illustriert und konkretisiert werden. Im dritten Teil seines Bandes werden unterschiedliche Unterrichtsmethoden und Lernarrangements zur Förderung des Kompetenzaufbaus dargestellt. Auf der beiliegenden CD-ROM werden alle Förder- und Diagnoseinstrumente in entsprechenden Dokumentvorlagen für den Unterrichtseinsatz zur Verfügung gestellt.

Sacher, Werner/Winter, Felix (Hg.): *Diagnose und Beurteilung von Schülerleistungen. Grundlagen und Reformsätze*, Hohengehren 2011

Die Autorinnen und Autoren bieten einen umfassenden Überblick über das aktuelle Basiswissen zur schulischen Leistungsüberprüfung, Leistungsbeurteilung und Diagnosepraxis. Dabei werden rechtliche Aspekte ebenso behandelt wie die „neuen Anforderungen“, die an die diagnostischen Kompetenzen der Lehrenden angesichts der Kompetenzorientierung oder der Durchführung von z.B. Vergleichsarbeiten, Schulleistungsstudien und Projektprüfungen gestellt werden, und Perspektiven hinsichtlich der fortschreitenden Entwicklung neuer Lernkulturen und reformierter Leistungsbeurteilungen entwickelt (z.B. Leistungsbewertung im dialogischen Unterricht, Selbstbeurteilung).

Schulpädagogik heute (Online-Zeitschrift: <http://www.schulpaedagogik-heute.de/>), Heft 3 / 2011, Themenschwerpunkt „Diagnostik und Förderung“

In ca. 40 wissenschaftlichen Fachbeiträgen und Artikeln, die über die schulische Diagnosepraxis in unterschiedlichen Fä-

chern berichten und diese reflektieren, widmet sich diese Ausgabe der neuen schulpädagogischen Zeitschrift ganz dem Verhältnis von pädagogischer Diagnostik, der Förderung der Schülerinnen und Schüler und Fragen der Bewertung. Für den Bereich der schulischen politischen Bildungen zeigen Klaus Moegling, Renate Stellbogen und Reinhard Ziegler am Beispiel einer Klassenarbeit, wie Leistungsdiagnostik im kompetenzorientierten Unterricht aussehen könnte.

Winter, Felix: *Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen*, Baltmannsweiler 42010

Der Verfasser macht deutlich, dass eine neue Lernkultur (z.B. Schüler aktivierende Verfahren, selbständiges Lernen) nur dann möglich ist, wenn auch die schulische Leistungsbeurteilung einer grundlegenden Reform unterzogen wird. Dazu konkretisiert er unterschiedliche Methoden (z.B. Portfolio, Lernkontrakte, Prozessbeobachtung, Selbstbewertung, Lerntagebücher u.v.a.m.), die seiner Meinung nach zu einer Demokratisierung der schulischen Leistungsbewertung führen könnten.

Zurstrassen, Bettina (Hrsg.): *Was passiert im Klassenzimmer? Methoden zur Evaluation, Diagnostik und Erforschung des sozialwissenschaftlichen Unterrichts*, Schwalbach/Ts. 2011 (im Erscheinen)

Aus der Verlagsankündigung: „Es werden Forschungsmethoden dargestellt, die Lehrkräfte bei der Erforschung, Diagnostik und Evaluation im sozialwissenschaftlichen Unterricht einsetzen können. In jedem Beitrag werden zentrale theoretische Aspekte zu den dargestellten Forschungsmethoden erläutert, mindestens ein Anwendungsbeispiel dargestellt sowie Übungsmaterial oder Planungshilfen für die Erprobung im Unterricht präsentiert.“

Verbands- politische Rundschau

Analysen
Positionen
Informationen
Diskussionen

zur Arbeit der
Deutschen
Vereinigung
für
Politische Bildung

Kontrovers vorgestellt

Wem gehört die ökonomische Bildung?

Notizen zur Verflechtung von Wissenschaft,
Wirtschaft und Politik

von *Reinhold Hedtke* und *Lucca Möller*

Reinhold Hedtke ist Professor für Didaktik der Sozialwissenschaften und Wirtschaftssoziologie an der Universität Bielefeld.

Lucca Möller, B.A., M.E.d., war wissenschaftliche Hilfskraft an der Universität Bielefeld.

Reinhold Hedtke

Wem gehört die ökonomische Bildung?

Zusammenfassung

Insbesondere Wirtschaftsverbände, unternehmernahe Stiftungen, Institute und Initiativen fordern seit einem Jahrzehnt mehr ökonomische Bildung an Schulen. Die vorliegenden Studien zeigen, dass sie als locker verbundene Lobbyisten zusammen mit einigen Wirtschaftsdiaktikern ein bestens finanziertes politisch-pädagogisches Netzwerk bilden. Seine Akteure und Aktivitäten finden parteipolitische Unterstützung vor allem bei CDU und FDP.

In und mittels der ökonomischen Bildung befördert dieses Netzwerk die Interessen der privaten unternehmerischen Wirtschaft sowie politische Positionen des wirtschaftsliberal-konservativen Spektrums. In diesem Sinne sollen auch die Schülerinnen und Schüler einseitig beeinflusst werden. Das legen Analysen einiger Unterrichtsmaterialien nahe, die Akteure aus diesem Netzwerk entwickelt haben und verbreiten. Pluralistische An-

sätze in Wirtschaftstheorie und Wirtschaftspolitik sucht man dort meist vergebens. Über Lehr-Lern-Materialien strebt insbesondere die Finanzindustrie nach Präsenz im Klassenzimmer, ihre Mitarbeiter sollen zu Finanzieller Allgemeinbildung unterrichten. Das ist eine bemerkenswerte Vermischung von Bildungsauftrag und Gewinninteressen.

Fasst man die Ergebnisse der einzelnen, explorativen Analysen zusammen, steht zu befürchten, dass ein Schulfach Wirtschaft zum Fach der Wirtschaft und Wirtschaftsverbände wird und wirtschaftsliberal-konservatives Denken in die Schulen bringen soll. Demgegenüber müssen Bildungspolitik und Wirtschaftsdiaktik den wissenschaftlichen und politischen Pluralismus in der ökonomischen Bildung in allgemein bildenden Schulen sichern. Den Unternehmer- und Wirtschaftsverbänden steht kein Alleinvertretungsanspruch für „die Wirtschaft“ zu. Auch Akteure wie Gewerkschaften, Umwelt- und Verbraucherverbände haben zu wirtschaftlichen Themen Wichtiges zu sagen. Deshalb gehört in einer Demokratie die öffentliche ökonomische Bildung allen.

Kontrovers

Lucca Möller

Vernetzt mit Wirtschaft und Politik

Zusammenfassung

Die explorative Studie, die als Vorstudie zu einer methodisch anspruchsvollen Netzwerkanalyse angelegt ist, skizziert das Netzwerk der ökonomischen Bildung, das durch Verknüpfungen zwischen Personen, Projekten, Publikationen und Presseorganen entsteht. Als aufschlussreich erweist sich auch die exemplarische Analyse einschlägiger Tagungen. Diese identifiziert individuelle und korporative Schlüsselakteure, darunter wirtschaftsnahe und konservative Stiftungen. Eine zentrale Stellung im Netzwerk hält das Oldenburger Institut für Ökonomische Bildung.

Wichtige Ergebnisse der Studien von Hedtke und Möller im Überblick

1. Hinter der bildungspolitischen Forderung, ökonomische Bildung durch ein eigenes Schulfach Wirtschaft zu Lasten anderer Fächer auszuweiten, steht ein einflussreiches Netzwerk von Wirtschaftsverbänden, privaten Großunternehmen und wirtschaftsliberal-konservativen Einrichtungen und Akteuren.
2. Dieses Netzwerk für mehr ökonomische Bildung an Schulen ist durch Projekte, Personen, Publikationen und Finanzströme mit den Parteien CDU, FDP und CSU, mit ihnen nahe stehenden Einrichtungen sowie mit von ihnen geführten Bildungs- und Wissenschaftsministerien verbunden. Das übrige politische Spektrum bleibt ausgegrenzt.
3. Das Netzwerk steht für eine ökonomische Bildung, auf die Privatunternehmen, Wirtschaftsverbände und wirtschaftsliberal-konservative Organisationen inhaltlich erheblichen Einfluss nehmen. Alle anderen Interessen und Institutionen wie Arbeitnehmer-, Verbraucher- oder Umweltverbände oder die Sozialwirtschaft bleiben marginal.
4. Die von Wirtschaftsverbänden, Privatunternehmen und wirtschaftsliberal-konservativen Organisationen breit in die Schulen gestreuten Lernmaterialien sind nicht selten wissenschaftlich und politisch tendenziös und fördern oft einseitig unternehmernahe Weltbilder, Akteure und Interessen.
5. Besonders enge Beziehungen bestehen zwischen diesem Netzwerk und der Finanz- und Versicherungsindustrie. Sie wirkt als Organisator, Geldgeber und Produzent von Lernmaterial. Sie vermittelt auch ihr Vertriebspersonal an Schulen, das dort über Versichern und Geldanlagen unterrichten soll.
6. Wirtschaftsverbände und einzelne Konzerne dominieren die Angebote zur Lehrerfortbildung im Feld der ökonomischen Bildung und gewinnen personellen und inhaltlichen Einfluss auch auf staatliche Fortbildungseinrichtungen.
7. Die ökonomische Allgemeinbildung bildet inzwischen eine kleine Wirtschaftsbranche, die staatlich vielfältig subventioniert wird. Eine Reihe von Personen und Organisationen profitieren ökonomisch von mehr ökonomischer Bildung. Dazu gehören auch Einrichtungen an Universitäten, deren Unabhängigkeit durch interessierte Geldgeber in Gefahr gerät.
8. Insgesamt ergibt sich durch dieses Netzwerk das Bild einer von den Interessen großer Privatunternehmen und Wirtschaftsverbände dominierten ökonomischen Bildung, die wirtschaftsliberal-konservativen Philosophien, Positionen, Personen, Politiken und Interessen einen bevorzugten Platz einräumt.
9. Eine Alternative zu diesem ideologisch, interessensspezifisch und parteipolitisch einseitig strukturierten Netzwerk für mehr ökonomische Bildung existiert bisher nicht. Das Schulfach Wirtschaft wird so zum Fach der Wirtschaft. Bleiben andere wissenschaftliche und politische Positionen und gesellschaftliche Gruppen weiter randständig, wird der Pluralismus aus der ökonomischen Bildung vertrieben. Deshalb muss die Bildungspolitik den öffentlichen Bildungsauftrag der Schulen auch in der ökonomischen Bildung gegenüber einseitigen Einflüssen verteidigen.

Die Langfassungen der Studien von Reinhold Hedtke und Lucca Möller können unter

http://www.iboeb.org/moeller_hedtke_netzwerkstudie.pdf

nachgelesen werden.

Deutsche Vereinigung für Politische Bildung, Landesverband Schleswig-Holstein

Prof. Dr. Klaus-Peter Kruber
Erster Vorsitzender

Stellungnahme zur Verbreitung der „Studie der iboeb über Lobbyarbeit in der ökonomischen Bildung“ durch den Bundesvorstand der DVPB

Mit mail vom 10.5.2011 verbreitet der Bundesvorstand wertende Meinungsäußerungen und anhängende Papiere von Reinhold Hedtke und Lucca Möller (Uni Bielefeld) zur ökonomischen Bildung. Hierzu eine Frage an den Bundesvorstand.

Prof. Hedtke betreibt seit Jahren einen Feldzug gegen eine seiner Meinung nach „wirtschaftsliberal-konservativ“ geprägte und einseitig auf Unternehmerinteressen ausgerichtete ökonomische Bildung. Er vertritt in seinen Expertisen implizit und explizit politisch anders gefärbte Positionen – völlig legitim. Durch die unkommentierte Weitergabe nur der Hedtke-Positionen und durch die Weitergabe seiner Eigenwerbung für die iböb entsteht allerdings der Eindruck, dass die DVPB diese Positionen übernimmt. Entspricht das dem Kontroversitätsgebot?

Hier ist nicht der Ort für eine inhaltliche Diskussion der „Netzwerkstudie“ von Hedtke und Möller. Diese muss auf wissenschaftlichem Niveau zwischen Fachdidaktikern und Beteiligten aus Schulen und Gesellschaft geführt werden. Einen solchen Diskurs zu organisieren könnte eine spannende Aufgabe der DVPB sein. An dieser Stelle nur einige kurze Anmerkungen zum (nicht neuen) Vorwurf Hedtkes, ökonomische Bildung sei das Trojanische Pferd des Wirtschaftslobbyismus.

1. Der Landesverband Schleswig-Holstein versteht sich unter anderem als Interessenvertretung des Fachs Wirtschaft/Politik. Wirtschaft/Politik zielt auf eine (an den Kriterien von Beutelsbach orientierte) ökonomische (und natürlich auch politische) Allgemeinbildung, die „Wirtschaft“ nicht nur als policy-Feld versteht, sondern weit darüber hinaus reichende eigen-

ne ökonomische Bildungsinhalte umfasst.

2. Zu einer Befassung mit Ökonomie gehört die Öffnung der Schulen für Berufsorientierung, Praxiskontakte und Kooperationen mit der Wirtschaft. Unkritische Übernahme von Positionen aus „der Wirtschaft“ verbietet sich ebenso wie die pauschale Unterstellung von Infiltration von Unterricht durch Wirtschaftskontakte. Fachwissenschaftlich und fachdidaktisch qualifizierte Lehrkräfte, die mit Materialien aus Verbänden und Parteien umzugehen wissen, und in demokratischen Verfahren legitimierte Lehrpläne sind notwendige Bedingungen für eine problemorientierte und auf Urteilsfähigkeit zielende ökonomisch-politische Bildung.

3. Durch Drittmittel finanzierte Projekte, Sponsoring von Tagungen und die Zusammenarbeit mit Verbänden oder (in der Politikdidaktik verbreitet) mit parteinahen Stiftungen, mit NGOs oder (von Parteien getragenen) Ministerien sind gängige Praxis im Wissenschaftsbetrieb und aus vielen Gründen notwendig. Es gelten Regeln der wissenschaftlichen Ethik. Im Übrigen müssen auch Fachdidaktiker begründet verschiedene Positionen vertreten dürfen (Hedtke beweist es), davon lebt die wissenschaftliche Diskussion. Verschwörungstheorien, wie sie das Hedtke-Papier suggeriert, sind maßlos überzogen und enthalten die Ehre verletzende Unterstellungen gegenüber Fachdidaktikern der ökonomischen Bildung. Als Autor von Bausteinen in dem von der Bertelsmann-Stiftung und anderen wirtschaftsnahen Stiftungen finanzierten Projekt „Ökono-

mische Bildung – online“ fühle ich mich persönlich betroffen.

4. Zwischen der legitimen Interessenvertretung und Öffentlichkeitsarbeit von Wirtschaftsverbänden, Gewerkschaften, Parteien, NGOs und daraus hervorgehenden bildungspolitischen Positionen und Materialien einerseits und der wissenschaftlichen Fachdidaktik und amtlichen Lehrplänen andererseits gilt es zu unterscheiden. Grenzverletzungen kommen vor und müssen aufgezeigt werden. In der Studie finden sich Beispiele. Aber Hedtkes Verschwörungstheorie unterstellt die ökonomische Bildung pauschal dem Generalverdacht, Instrument von Wirtschaftslobbyismus zu sein. Fachdidaktiker der ökonomischen Bildung (und – ich bin sicher – auch die meisten Lehrkräfte in den Schulen) verwahren sich gegen diesen bewusst erzeugten Eindruck. Die DVPB sollte sich daran nicht beteiligen, sondern (gerade auch kontroverse) Diskussionen unter Fachdidaktikern unterschiedlicher Richtungen fördern

Eine Anmerkung zum Schluss: Herr Hedtke kritisiert seit Jahren das Oldenburger Institut für Ökonomische Bildung (Prof. Kaminski). Er schadet durch die Übertragung seines Verschwörungsvorwurfs gegenüber dem IOB auf die ökonomische Bildung allgemein dem Anliegen einer fachwissenschaftlich und fachdidaktisch gleichermaßen fundierten Wirtschaftsbildung, die er angeblich befördern will. Dies gilt erst recht, wenn der Eindruck entsteht, die DVPB mache sich seine Thesen zu eigen.

Kiel, den 18.5.2011

Verband

Präsentation

Bundesweit



Web 2.0 im Dienste der Politischen Bildung

oder:

Neue Netz-Anwendungen und damit verknüpfte Perspektiven der Politischen Bildung

Vorstellung eines kostenlosen Online-Lehrbuches

Von: Ragnar Müller

Die Stuttgarter Gesellschaft Agora hat ihr Angebot zum Web 2.0 vervollständigt. Nach zwei Publikationen zur praktischen Nutzung der neuen Möglichkeiten des Internets – einem Unterrichtspaket „Web 2.0 in der Schule“ und einem kostenlosen Online-Kurs „Internetrecherche und Wissensmanagement für Hochschulen“ – steht nun das Online-Lehrbuch „Web 2.0“ auf dem von Agora entwickelten Bildungsserver D@dalos zur Verfügung (www.dadalos.org).

Das Ziel des Online-Lehrbuchs besteht darin, Schneisen ins Dickicht der verwirrenden Diskussionen um das Web 2.0 und dessen Auswirkungen auf Politik, Wirtschaft, Gesellschaft, Bildung und unser Denken zu schlagen. Hierzu wird die (erst begrenzt und weitgehend nur auf Englisch) vorhandene Literatur aufgearbeitet, außerdem bringen die Autoren ihre Erfahrungen aus zahlreichen Seminaren und Fortbildungen zum Web 2.0 ein. Es geht ihnen darum, der vorherrschenden technologischen Perspektive eine sozial- und politikwissenschaftliche Perspektive entgegenzusetzen.

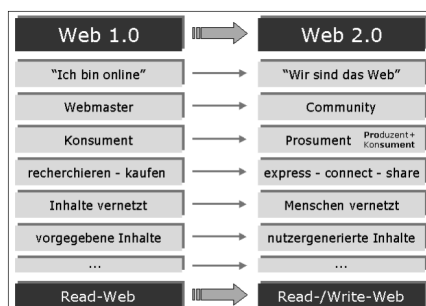
Die Zielgruppe umfasst – wie bei den bisherigen elf Online-Lehrbüchern auf D@dalos – Lehrerinnen, Dozenten, andere Multiplikatoren, Studierende und Schülerinnen (Sek. II). Mehr noch als sonst gilt, dass die Thematik zwar für die Politische Bildung entwickelt wurde, aber auch darüber hinaus von Interesse sein dürfte.

Inhalt des Online-Lehrbuchs zum Web 2.0

Das Lehrbuch gliedert sich in fünf Teile:

- Was ist das Web 2.0?
- „Lernen 2.0“
- „Politik 2.0“
- „Wirtschaft 2.0“
- „Gesellschaft 2.0“

Der Abschnitt „Was ist das Web 2.0?“ entwickelt eine Definition von Web 2.0 und nimmt den Übergang vom Web 1.0 (Lese-Web) zum Web 2.0 (Lese-/Schreibe-Web oder Mitmach-Web) in den Blick. Die folgende Synopse veranschaulicht die Unterschiede:



Ein umfangreicher Unterabschnitt ist den „Elementen des Web 2.0“ gewidmet. Dort werden die wesentlichen Tools vorgestellt und besprochen:

- Blogs
- Twitter
- Wikis
- Social Bookmarking
- Soziale Netzwerke
- Media Sharing
- RSS Feeds
- Webapps

Ein weiterer Unterabschnitt befasst sich unter der Überschrift „Tagging und Folksonomies: Denken 2.0“ mit Tagging, einer Grundfunktion im Web 2.0, die über die verschiedenen Anwendungen hinweg bedeutsam ist.

Im Abschnitt „Lernen 2.0“ geht es um die Frage, welche Auswirkungen auf Lehren und Lernen mit dem Web 2.0 verbunden sind. Dabei wird aufgezeigt, dass durch das Web (2.0) zwar alte Lernhindernisse wie die Verfügbarkeit von Wissen oder die geografische Distanz überwunden werden können. Das Bildungssystem muss sich aber auf neue Schlüsselqualifikationen wie web

literacy einstellen, um das Potenzial auch ausschöpfen zu können. Hinzu kommt, dass sich die Debatte um die Auswirkungen des Web 2.0 mit anderen Debatten überschneidet, insbesondere mit der Diskussion um eine neue Lernkultur, die sich mit Begriffen wie selbstbestimmtes Lernen und konstruktivistischen Lerntheorien verbindet. Hier gehen die Autoren davon aus, dass das Web 2.0 den Übergang vom traditionellen zu einem konstruktivistischen Paradigma befördert wird. Kollaboratives Lernen wird im Rahmen einer neuen Lernkultur an Bedeutung gewinnen.

Besonders für das Thema des Abschnitts „Politik 2.0“ – die politischen Auswirkungen des Web 2.0 – gilt, dass die Debatte gerade erst dabei ist zu beginnen. Die Politikwissenschaft tut sich schwer, weswegen technische Perspektiven dominieren, denen die politikwissenschaftliche Tiefe fehlt. Ausgehend vom Modell des politischen Systems und einem entsprechenden Politikbegriff versuchen die Autoren, Ansatzpunkte einer systematischen Herangehensweise an Politik 2.0 und Regieren 2.0 aufzuzeigen. Deutlich wird, dass sich die Rolle des intermediären Systems im Rahmen des politischen Systems ändern wird. Am Beispiel von

Obamas Wahlkampagne und seiner Open Government Initiative wird ausgeführt, wie Web 2.0-Tools Politik und Regieren verändern könnten. Zentrale Stichworte sind Transparenz, Bürgerbeteiligung und Zusammenarbeit (collaboration).

Im Abschnitt „Wirtschaft 2.0“ argumentieren die Autoren, dass im Wirtschaftssystem ein Paradigmenwechsel stattfindet. Sie lehnen ihre Argumentation an das einflussreiche Buch „Wikinomics. How Mass Collaboration Changes Everything“ von Don Tapscott und Anthony Williams an und stellen die Kernthesen von Wikinomics vor, die viele Berührungspunkte mit Politik und politischer Bildung aufweisen. Das gilt besonders für die Wikinomics-These vom Ende der Hierarchien. Die Autoren schreiben:

„Ein besonders wichtiger und (für alle Bereiche menschlichen Zusammenlebens) folgenreicher Aspekt der Umwälzungen besteht darin, dass Hierarchie als vorherrschendes Ordnungsprinzip in Frage gestellt wird. Dieser Aspekt durchzieht die verschiedenen Abschnitte des Online-Lehrbuchs wie ein roter Faden.“

Netzwerkgesellschaften (siehe Gesellschaft 2.0) gründen sich nicht auf Hierarchien, selbst unser Denken und Wissen löst sich von hierarchischen Klassifizierungssystemen (siehe Tagging: Denken 2.0).“

Mit *Gesellschaft 2.0* ist der umfangreichste Abschnitt des Online-Lehrbuchs überschrieben. Es sei – so die Autoren – unumstritten, dass sich unsere Gesellschaften durch das Web 2.0, durch die neuen Möglichkeiten der Vernetzung, Kommunikation und Kooperation verändern. Angesichts der dynamischen Entwicklung sei es aber zu früh für endgültige Bewertungen. Sie gliedern die gegenwärtigen Debatten in vier Schwerpunkte:

Gefahren des Web 2.0: Cyber-Mobbing, Data-Mining, Datenschutz, Urheberrechtsverletzungen, gefährdende Inhalte und Kontakte – die Liste der Gefahren, denen v.a. Jugendliche im Web (2.0) ausgesetzt sind, ist lang. Diese Aspekte stehen im Mittelpunkt der Berichterstattung über das Web 2.0 und prägen das Bild des durchschnittlichen Mediennutzers von der neuen Welt. Um den Gefahren begegnen zu können, bedarf es in erster Linie Medienkompetenz – seitens der Jugendlichen, aber auch seitens von Eltern und Lehrern. Die Vermittlung dieser Kompetenzen haben sich die Safer Internet Centres in den verschiedenen europäischen Staaten zum Ziel gesetzt. Sie werden auf dieser Seite vorgestellt.

Soziale Netzwerke: Facebook beherrscht die Schlagzeilen – im positiven wie im negativen: Den beeindruckenden Nutzerzahlen steht die Diskussion um den Schutz der Privatsphäre gegenüber, die sich auf den Marktführer fokussiert. Was sind die Ursachen für den Erfolg von Facebook und wie könnte Facebook das Web verändern? Außerdem stellt dieser Unterabschnitt die Argumentation von Clay Shirky Buch „Here Comes Everybody“ vor.

Weisheit der Vielen: James Surowiecki widerspricht in seinem Buch „The Wisdom of Crowds“ der weit verbreiteten, scheinbar intuitiv richtigen Ansicht, die Masse sei dumm. Er analysiert die Bedingungen, unter denen (große) Gruppen kollektiv bessere Entscheidungen treffen als die besten Individuen in der Gruppe. Mit dem Web 2.0 steht eine Plattform zur Verfügung, die kollektive Entscheidungsfindung ermöglicht. Es wird also Zeit, alte

· Informationen · Planungen · Aktionen · Berichte ·

Vorurteile über Bord zu werfen, um die neuen Möglichkeiten unvoreingenommen nutzen zu können.

Digital Natives: Marc Prensky hat die Methaphern „Digital Natives“ und „Digital Immigrants“ eingeführt, die sich als so eingängig erwiesen haben, dass sie weite Verbreitung gefunden haben. Umstritten ist, wie die Digital Natives zu bewerten sind und ob sie tatsächlich aufgrund der massiven Nutzung von Mobiltelefonen, Computerspielen und des Internets anders denken als die Generationen vor ihnen.

Wie es sich für eine Behandlung des Themas Web 2.0 gehört, haben die Autoren zahlreiche Videos in ihre Darstellung eingebettet. So kann man sich etwa die Elemente des Web 2.0 (Blogs, Wikis etc.) von kurzen, unterhaltsamen Common Craft-Videos erklären lassen oder nach der Zusammenfassung der Kernthesen von Clay Shirky („Here Comes Everybody“), Don Tapscott („Wikinomics“ und „Macrowikinomics“) oder James Surowiecki („The Wisdom of Crowds“) Vorträge der jeweiligen Autoren oder Interviews mit ihnen anschauen. Das macht die Darstellung lebendig und sorgt für nachhaltige Lernerlebnisse.

Das Online-Lehrbuch kann allen Interessierten empfohlen werden, besonders wichtig ist es für die Politische Bildung, die sich bislang erst zögerlich mit dem neuen Gegenstand anzufreunden beginnt, wobei bislang ohnehin nur – wenn überhaupt – die Nutzung der Tools erörtert wird, nicht aber – und das ist das entscheidende Angebot dieses Online-Lehrbuchs – das Thema Web 2.0 als Inhalt für die Politische Bildung.

- siehe [http://www.gesellschaft-
agora.de](http://www.gesellschaft-
agora.de)
- direkter Link zum Online-
Lehrbuch „Web 2.0“:
[http://www.dadalos-
d.org/web20](http://www.dadalos-
d.org/web20)

Rheinland-Pfalz

12. Tage der Politischen Bildung Rheinland-Pfalz – Ankündigung der Jahrestagung

Vom 27. bis 28. Oktober 2011 finden in diesem Jahr die mittlerweile 12. Tage der Politischen Bildung Rheinland-Pfalz statt. Das Thema der diesjährigen Tagung wird sein:

„Krise der repräsentativen Demokratie? – Wege zu einer lebendigen Bürgergesellschaft“

Die Tagung, konzipiert und organisiert in der bewährten Kooperation des Landesvorstands der DVPB Rheinland-Pfalz, zusammen mit dem Erziehungswissenschaftlichen Fort- und Weiterbildungsinstitut der evangelischen Kirchen in Rheinland-Pfalz (EFWI), dem Institut für Politikwissenschaft der Universität Koblenz-Landau (Campus Landau) und der Landeszentrale für politische Bildung Rheinland-Pfalz, wird wieder in den Räumlichkeiten des EFWI in Landau/Pfalz stattfinden.

Zur inhaltlichen Konzeption der Tagung:
Die Auseinandersetzungen um „Stuttgart 21“ haben über den



strittigen Bahnhofsumbau hinaus die Debatte um Defizite von Entscheidungsprozeduren in der repräsentativen Demokratie neu entzündet. Mangelnde Transparenz und unzureichende Beteiligungsmöglichkeiten für die betroffenen Bürgerinnen und Bürger sind dabei die wesentlichen Kritikpunkte. Als Konsequenz wird – häufig mit Verweis auf die Schweiz – eine intensivere Bürgerbeteiligung auf allen Ebenen unseres Gemeinwesens gefordert.

Auf diesem Hintergrund wird die Veranstaltung Fragen aufnehmen, die für die Weiterentwicklung unseres demokratischen Systems im 21. Jahrhundert von hoher Relevanz sind:

Wie kann die Funktionsfähigkeit der repräsentativen Demokratie verbessert werden, um mehr Akzeptanz für kontroverse politische Entscheidungen zu gewinnen? Wie sind die Erfahrungen anderer Länder mit direkter Demokratie zu beurteilen? Wieweit lassen sich direktdemokratische Elemente in die repräsentative Demokratie der Bundesrepublik Deutschland integrieren? Und wie bereit und fähig sind die Bürgerinnen und Bürger, sich dabei auf komplexe Sachverhalte und Probleme einzulassen? Schließlich: Welche Chancen eröffnet das In-

ternet für mehr Bürgerbeteiligung und direkte Demokratie? Auch für die politische Bildung in der Schule ist es wesentlich, ob unsere Demokratie als Chance zu echter Partizipation in relevanten Entscheidungsprozessen erfahren wird. In den vergangenen Jahren wurden vielfältige Formen entwickelt, Demokratie im Schulalltag einzubringen, auch unter Nutzung interaktiver Medien. Wie funktionieren sie, was ist ihr Ertrag? Nach Einführungen in den aktuellen Stand der Forschung zum Thema widmen sich Arbeitsgruppen, Workshops sowie Projektpräsentationen der schulischen Praxis. Wie Demokratie und Bürgerbeteiligung auch gegen Widerstände zu stärken sind, wird im Gespräch mit einer prominenten Person aus der politischen Praxis erörtert.

Die Einladung mit dem genauen Programm erfolgt rechtzeitig.

Am Abend des 27. Oktober 2011 wird auch die diesjährige DVPB-Mitgliederversammlung des Landesverbandes stattfinden.

Den Termin der Tagung bitte jetzt schon vormerken.

*Bettina Anslinger-Weiss,
DVPB LV RLP,
Landesvorsitzende,
Dr. Günter Geisthardt,
Direktor des EFWI, Landau/Pfalz*



Die Vorstellung eines herausragenden Schülerprojektes – durch Schülerinnen und Schüler – hat bei den Tagen der Politischen Bildung Rheinland-Pfalz mittlerweile Tradition. So präsentierten bei den 10. Tagen der Politischen Bildung zum Thema „Die Renaissance der Politik in der Krise der Ökonomie – Wie viel Staat verträgt die Wirtschaft?“ Schülerinnen und Schüler des Sozialkunde-Leistungskurses der Jahrgangsstufe 11 des Hans-Purrmann-Gymnasiums in Speyer die Portfolio-Methode als Unterrichtsprojekt im Bereich der ökonomisch-politischen Bildung.

Der gleiche Kurs stellte sich bereits im Jahr 2008 anlässlich der 9. Tage der Politischen Bildung im Rahmen einer Podiumsdiskussion zum Thema „Jugend und neue Medien“ den interessierten Fragen des Fachpublikums.

Verband

Schleswig-Holstein



Jubiläum der Politikwissenschaft und der Politischen Bildung in Schleswig-Holstein

Die Politikwissenschaft an der Landesuniversität in Kiel feiert 2011 ihren 60. Geburtstag. Die Universität Kiel gehört damit in Deutschland zu den ersten, die einen Lehrstuhl speziell für Politikwissenschaft eingerichtet hat: Michael Freund (1902–1972) wurde 1951 zum Professor für Wissenschaft und Geschichte der Politik berufen. Zu den Zielen, die mit der Einrichtung eines eigenständigen Politikstudiums angestrebt wurden, gehörte von Anfang an „die Förderung von demokratischem Denken und Politischer Bildung im Lande“. Seither wurden zahlreiche Politikwissenschaftler ausgebildet, von denen viele in der Politischen Erwachsenenbildung tätig wurden oder in anderen Positionen (u.a. als Landes- und Bundespolitiker) für die Politische Bildung wirkten. (Tatsächlich reicht die Tradition noch viel weiter zurück: Unter den Gründungsprofessoren der Christian-Albrechts-Universität im Jahre 1665 war Nikolaus Martini, Professor für politische Philosophie. Im 19. Jahrhundert lehrten hier u. a. Friedrich Christoph Dahlmann und Lorenz von Stein).

Lehrerbildung am Institut für Politische Wissenschaft begann bereits in den 1970er Jahren: Es wurde ein Studiengang Wirtschaft/ Politik für das Lehramt an Gymnasien eingerichtet – allerdings, das gehört zu den bildungspolitischen Kuriosa des

Landes, ohne ein entsprechendes Schulfach an den Gymnasien. Dieses wurde erst 1996 eingeführt. Seit 2000 ist auch die Fachdidaktik im Institut für Politikwissenschaft vertreten. Nach Auflösung der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät (bis 1994: Pädagogische Hochschule Kiel) wurden die Fachdidaktik von Wirtschaft und Politik und die Ausbildung von Realschullehrkräften in das Institut eingegliedert.

Der Kieler Politikwissenschaft obliegt – zusammen mit der Fachdidaktik Wirtschaft/Politik und dem Institut für Volkswirtschaftslehre – nach der Umstellung auf das Bologna-Modell die Ausbildung von Gymnasiallehrkräften im Fach Wirtschaft/Politik. Es besteht aus einem 6-semestrigen Bachelorstudium und einem 4-semestrigen Studium zum Master of Education, jeweils mit wirtschafts-, politikwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studienanteilen. In den alten und neuen Studiengängen sind zur Zeit 230 Studierende eingeschrieben. Lehrkräfte für Schulen der Sekundarstufe I werden an der Universität Flensburg ausgebildet.

Die Kieler Politikwissenschaft feiert ihren Geburtstag am 8. Juni 2011 um 18 Uhr mit einem Festakt im Ratssaal der Landeshauptstadt und am 9. Juni von 9–14 Uhr mit einem Symposium mit prominenten Teilnehmern zum Thema „Perspektiven und neue Aufgaben der Politikwissenschaft im 21. Jahrhundert“ im Wissenschaftszentrum Kiel.

Prof. Dr. Klaus-Peter Kruber



Das engere Leitungsteam der DVPB Nordrhein-Westfalen während der letzten Mitgliederversammlung: von links: Ulrich Krüger, Landesvorsitzender; Helmut Bieber, Geschäftsführer; Reinhold Hedtke, Zweiter Vorsitzender

Nordrhein-Westfalen



Aktuelle Notizen zur Agenda des Landesverbandes:

1. Neubesetzung der Referatsleitung „Politische Bildung“ im Ministerium für Schule und Weiterbildung

In einem Schreiben an die Ministerin, Frau Silvia Löhrmann, hat der Vorstand der DVPB-NRW e.V. folgende Forderung formuliert:

„Das früher eigenständige Referat „Politische Bildung“ wurde schon in den letzten Jahren nur noch im Referat 322 neben „Werteerziehung, Allgemeine Angelegenheiten des Religionsunterrichtes, Kirchen und Religionsgemeinschaften, Drogen und Gewaltprävention/Schulischer Krisenbeauftragter“ verwaltet.

Angesichts der prekären Lage der Politischen Bildung an unseren Schulen – Politik ist das am meisten fachfremd unterrichtete Unterrichtsfach – politische Handlungs- und Urteilskompetenz bei den Jugendlichen lässt stark zu wünschen übrig und sind doch für ein demokratisches Gemeinwesen unerlässlich – ... halten wir die Besetzung der entsprechenden Referentenstelle für signalgebend.

Um auf der ministeriellen Seite ein deutliches Signal zur Stärkung der Politischen Bildung zu setzen, wäre ein eigenständiges Referat im Verständnis der Entwicklung und Förderung von Demokratiekompetenz die politisch aussagekräftigste Lösung. Bei strukturell anderen Lösungen ist außerdem die fachliche Kernkompetenz des Referenten/der Referentin von größter Relevanz.“

Festzuhalten ist ferner: Im Rahmen einer parlamentarischen Anhörung zum Kooperationsabkommen mit der Bundeswehr (s. POLIS Heft 1/2011) zu Beginn des Jahres war die DVPB Nordrhein-Westfalen e.V. als Sachverständige in den Landtagsausschuss 15 (Schule und Weiterbildung) geladen.

Die Position der DVPB und anderer Sachverständiger war, das bisherige Kooperationsabkommen zu erweitern, d.h. dass auch anderen friedenspolitischen Akteuren gleichberechtigt die Möglichkeit

angeboten werden soll, im Unterricht zu informieren und dass dies auch durch ein entsprechend modifiziertes Kooperationsabkommen unterstützt werden soll. In einem Brief an das Ministerium sowie die bildungspolitischen Sprecher der im Landtag vertretenen Parteien wurde dies inzwischen noch einmal eingefordert.

2. Das Landesforum 2011 findet in Bochum statt!

Aufgrund der drastischen Haushaltslage der LzpB-NW (2011 nur 40% des Ansatzes von 2010) wird die DVPB-NRW e.V. keinen Finanzausschuss für das diesjährige Landesforum erhalten. So die aktuelle Lage.

Das Landesforum – als zentrale jährliche Fortbildungsveranstaltung – wird trotzdem stattfinden! Am **5.10.2011**, und zwar in Räumlichkeiten der Universität Bochum.

Bitte den Termin schon vormerken. Inhalte, Programm und Einladung sind in Vorbereitung und werden rechtzeitig bekannt gegeben.

3. Neues Kooperationsprojekt

Die DVPB-NRW e.V. startet ein neues Kooperationsprojekt mit interessierten Partnern aus dem Bereich der Politischen Bildung. Angedacht sind Nachmittagsveranstaltungen mit fachwissenschaftlichen oder fachdidaktischen Schwerpunkten.

Beginnen werden wir am 18.7.2011 in Duisburg in Kooperation mit dem Verlag Barbara Budrich, Leverkusen und der Zeitschrift „Gesellschaft. Wirtschaft. Politik – GWP“.

Zu folgenden Europa-Themen werden referieren:

- Anne Gödde, Universität Düsseldorf: Regionen in Europa - das Beispiel NRW
- Katharina Hanel Universität Düsseldorf: Europäische Identität und Unionsbürgerschaft

Es erfolgt eine gesonderte Einladung per Mail an die Mitglieder!

*Landesverband
Nordrhein-Westfalen
Uli Krüger;
Landesvorsitzender
Helmut A. Bieber;
Landesgeschäftsführer*

Brandenburg



Erfolgreiche Zusammenarbeit der DVPB Brandenburg mit dem Landesverband der Geschichtslehrer Deutschlands

Im Oktober 2009 vereinbarten die Brandenburger Landesvorstände der DVPB und des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands (VGD) künftig stärker zu kooperieren, um die Fachkompetenz im gesellschaftlichen Aufgabenfeld zu bündeln.

Bereits im März 2010 fand eine erste gemeinsame Fortbildungsveranstaltung für Lehrer/innen und Fachberater/innen der Fächer Politische Bildung, Wirtschafts- und Sozialkunde sowie Geschichte im Informations- und Dokumentationszentrum der Bundesbeauftragten für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen DDR (BSTU) in Berlin zum Thema „DDR-Staatssicherheit als Gegenstand des historisch-politischen Unterrichts“ statt, die von zahlreichen Mitgliedern beider Fachverbände besucht wurden, was auf eine gelungene Informations- und Werbetätigkeit beider Verbände zurückzuführen ist.

Im November 2010 führten VGD und DVPB in Kooperation mit Ulrike Poppe, der Beauftragten des Landes Brandenburg zur Aufarbeitung der Folgen der kommunistischen Diktatur, in den Räumen der Landeszentrale für politische Bildung eine Veranstaltung zum Thema „Die Lehrkraft als Zeitzeuge – Chancen, Probleme und Herausforderungen bei der Vermittlung von DDR-Geschichte“ durch.

Mehr als 80 Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus den Bereichen der schulischen und außerschulischen Politischen Bildung beteiligten sich am 15. November

2010 an der Tagung „Politik(er)-ferne Jugend oder jugendferne Politik(er)“, zu der der DVPB-Landesverband Brandenburg in Kooperation mit dem Brandenburgischen Landtag eingeladen hatte. Auch Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrer nahmen erstmals an dieser traditionellen Veranstaltung teil, die seit vielen Jahren auf Initiative der DVPB im Gebäude des Brandenburgischen Landtages in Potsdam durchgeführt wird.

Der DVPB-Landesverband Brandenburg und der Geschichtslehrerverband fordern seit vielen Jahren einen größeren Stellenwert der Fächer Politische Bildung und Geschichte in den Stundentafeln der Sekundarstufen I und II. Vorstandsmitglieder beider Verbände nahmen in den letzten Monaten im Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) an Werkstattgesprächen zu den Entwürfen der modifizierten Rahmenlehrpläne der Sekundarstufen I und II teil und nutzten diese Möglichkeit, um auf die unzureichende Stundenausstattung im gesellschaftlichen Aufgabenfeld aller Schulformen hinzuweisen.

Da beide Fachverbände von dieser koordinierten Arbeits- und Herangehensweise profitieren, sind auch in diesem Jahr gemeinsame Vorstandssitzungen und Absprachen sowie landesweite Fortbildungsveranstaltungen geplant, u.a. am 17. Mai 2011 zum Thema „Schloss Cecilienhof und Gedenk- und Begegnungsstätte Leistikowstraße Potsdam: Nachkriegsordnung und Repressionspolitik als Themen außerschulischen Lernens“, an der auch zahlreiche Politiklehrerinnen und Politiklehrer teilnahmen.

Dieter Starke



Bayern



Erstes Tutzingener Didaktikforum:

„Planspiele in der Politischen Bildung“

– Ein Kurzbericht –

Die Begriffsverwirrung ist zu Beginn groß: Was ist denn nun eigentlich ein Planspiel? Und was ist der Unterschied zum Rollenspiel? Und wie viel Zeit brauche ich als Lehrer, um ein Planspiel im engen Rahmen des Unterrichts spielen zu können?

Antworten von Experten bot das „1. Tutzingener Didaktikforum“, das vom Landesverband Bayern der DVPB in Zusammenarbeit mit der Bundeszentrale für politische Bildung und der Akademie für Politische Bildung in Tutzing organisiert und durchgeführt wurde. Gleich bei der Premiere konnten nicht alle Interessenten und Anmeldungen berücksichtigt werden.

Stefan Rappenglück von der Hochschule München gab einen Überblick über die Entwicklungen der Planspielmethode in der Politischen Bildung. Praxisnah wurde es bei der „Simulation Dorfgründung“ von Andreas Petrik (Universität Halle-Wittenberg). Ein verlassenes Pyrenäendorf soll neu besiedelt und bewirtschaftet werden. Strittige Fragen und Konflikte wie Straßenbau, Versorgung und Wirtschaften tauchen schnell auf und müssen geregelt werden – wie, bleibt den Dorfbewohnern überlassen. Schneller kann man politische Entscheidungsprozesse nicht erfahren und lernen, sie demokratisch zu gestalten. Laut Petrik ist es ein „Lehrstück und eine Einführung in demokratische Streitkultur, politische Urteils- und Identitätsbildung sowie gesellschaftstheoretisches Denken.“

Willy Kriz von der Fachhochschule Vorarlberg stellte kleine Formen des Planspiels wie „Star Power“ vor, die ohne große Szenarien und lange Vorbereitungszeit auskommen. Mit Plastikchips werden in kürzester Zeit die Mechanismen des Kapitalismus deutlich und manch einem „Spiel“-Teilnehmer wird bewusst, wie schnell aus eigentlich netten Mitspielern geldgierige Neider werden, die mit Manipulationen den sozialen Aufstieg anderer zu verhindern suchen.

Thomas Regnet präsentierte den Werkzeugkoffer der Bundeszentrale zur Kommunalpolitik und die Planspieldatenbank, in der sich Interessierte mit Hilfe eines intelligenten Suchsystems das für sie passende Planspiel herausuchen können.

Der bayerische DVPB-Landesvorsitzende Armin Scherb machte sich Gedanken über „Sinnorientierte Methodik“ und kam zu dem Schluss, dass Sinnorientierung als übergreifendes Prinzip greifen müsse. Nur so könne sinnentfremdetes Lernen („Inhalte, die Schüler nicht interessieren; Verfahren, an denen Schüler nicht beteiligt sind und Ergebnisse, die für das Leben keine Bedeutung haben“) überwunden werden. Konkret heiße das: Realitätsnähe, Authentizität und Lebensweltbezüge aktuell in den Unterricht einbringen. So könnten Problem-, Handlungs- und Ergebnisorientierung erreicht werden, aus denen dann zusammen praktisches politisches Lernen erwachse.

Michael Schröder

Linktipp:
<http://www.bpb.de/planspiele>

Schülerinnen und Schüler des Beruflichen Gymnasiums des Georg-Mendheim-Oberstufenzentrums Oranienburg bei einem Archiv-Workshop an der FU Berlin. Im Rahmen des Projekts „Zeugen der Shoah“ der FU Berlin haben Schülerinnen und Schüler vor allem im Rahmen des Politikunterrichts die Möglichkeit, an drei Tagen das Visual History Archive des Shoah Foundation Institute der University of Southern California an der FU Berlin zu nutzen!

Verband

Thüringen

Vielfältige Projekte des Landesverbandes Thüringen

I. Zu allererst: Professor Dr. Carl Deichmann geht in den Ruhestand

– Festschrift zu seinem 65. Geburtstag erschienen –

Mit Ablauf des Wintersemesters 2010/2011 ging der Inhaber der Professur für die Didaktik der Politik, Carl Deichmann, nach über zehnjähriger Dienstzeit an der Friedrich-Schiller-Universität (FSU) in Jena in den Ruhestand.

Deichmann vertrat in Jena eine qualitativ-empirisch forschende Politikdidaktik. Das zentrale Ziel seines Wirkens als Wissenschaftler und in der Lehrerbildung war es, Politik verständlich zu machen. Dieses Verständnis ist seiner Auffassung nach eine Voraussetzung für demokratisch-politische Identität und die aktive Wahrnehmung einer Bürgerrolle.

Zu dem thematischen Kern seines Schaffens, der politischen Kulturforschung in der Politikdidaktik, ist jetzt im Wochenschau Verlag eine Festschrift mit dem Titel „Politik kulturell verstehen“ von Andreas Eis, Torsten Oppeland und Christian Tischner herausgegeben worden. Hier werden die zentralen Themen Deichmanns aus Fachwissenschaft und Fachdidaktik zusammengefasst und mit vielfältigen unterrichtsrelevanten Beispielen illustriert.

Das Verfahren zur Besetzung der Professur läuft. Es ist zu hoffen, dass die Lücke, die das Ausscheiden von Carl Deichmann aufgetan hat, an der FSU ab dem Wintersemester 2011/2012 wieder geschlossen werden kann.

Gleichwohl werden wir Carl Deichmann noch lange vermissen!

Anselm Cypionka,
1. Landesvorsitzender der DVPB
in Thüringen



II. Erfolgreiche Kooperation zwischen dem Landesverband der DVPB und dem Förderprogramm Demokratisch Handeln

Alexis de Tocqueville definiert den Begriff der Demokratie wie folgt: „Die Demokratie schafft kein starkes Band zwischen den Menschen. Sie erleichtert ihnen aber den Umgang miteinander.“

Hätte es zu Lebzeiten Tocquevilles bereits das Förderprogramm „Demokratisch Handeln“ gegeben, so wäre sein Verständnis vom Demokratiebegriff sicher ein anderer. Die Fachtagung des Wettbewerbes „Demokratisch Handeln“ am 10. und 11. März 2011 in der Imaginata in Jena bewies sehr wohl, dass die Demokratie ein einigendes Band schaffen kann.

Die Initiatoren der Fachtagung, das Förderprogramm Demokratisch Handeln, das Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm), die Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik und der Landesverband der DVPB Thüringen begrüßten über 20 Schülergruppen aus Mitteldeutschland, die ihre Projekte der vergangenen Lernstatt-Aus-schreibung präsentierten.

Zu Beginn des ersten Tages versammelten sich alle Teilnehmer und Veranstalter in der Tonhalle der Imaginata, um von Peter Fauser (Professor für Schulpädagogik an der Friedrich-Schiller-Universität Jena), Dr. Wolfgang Beutel (Geschäftsführer des Förderprogramms Demokratisch Handeln) und dessen Regionalberater, Thomas Thieme, begrüßt zu werden.

Anschließend stellten die Schüler ihre Projekte vor, sammelten Anregungen und knüpften Kontakte. Dazu konnten sie zwischen verschiedenen Workshops wählen, die ihnen ein anregendes Podium für den Austausch und die gemeinsame Arbeit boten. DVPB-Landesvorstandsmitglied Toralf Schenk leitet eine der vier Arbeitsgruppen zum Thema Projektdidaktik im Unterricht. Ausgehend vom Verständnis der Demokratie als Lebensform, berieten die Schülergruppen ihre Projekte und thematisierten Probleme wie, Schülermitwirkung an ihrer Schule, Umgang mit Re-

gionalgeschichte und die aktive Gestaltung der Lebensumwelt. Schüler aus unterschiedlichen Schulformen und Klassenstufen arbeiteten gemeinsam in einer offenen und kreativen Lernumgebung.

Am Nachmittag öffneten die Schüler ihre Arbeitsräume. Es bot sich allen ein moderierter Galeriegang, der Einblicke in alle Projekte gewährte. Schnell erkannten die Schülerinnen und Schüler, dass ihre Vorhaben und Ziele, Menschen zu Verantwortung und Mitwirkung zu bewegen, sich ähneln. Zugleich stießen sie aber auch während ihrer Projektphasen an Grenzen und erfuhren nicht immer die gewünschte Unterstützung und den erhofften Enthusiasmus oder trugen Sorgen ob der Nachhaltigkeit ihres Projektes. Doch genau diese Erfahrung verhalf den Gruppen sich über die Fachtagung hinaus in Verbindung zu setzen.

Am zweiten Tag hatten alle Teilnehmer die Möglichkeit, selbst neue Impulse für ihre Projekte zu gewinnen. Dazu konnten sie zwischen verschiedenen Lernangeboten wählen, wie z.B. „Jugendkulturen in der DDR“, „Rechten Parolen gegenüber treten“ oder „Das Netz das fetzt“. Nach einer gemeinsamen Abschlussdiskussion und zahlreichen Gesprächen endete die Fachtagung des Wettbewerbes „Demokratisch Handeln. Schulprojekte und Schulkultur“ am späten Freitagnachmittag.

Die Teilnehmer der Tagung erkannten, dass der Stellenwert ihrer Projekte für eine demokratische Zivilgesellschaft unentbehrlich ist, die zugleich von Engagement und Mitbestimmung getragen wird.

Toralf Schenk,
2. Landesvorsitzender der DVPB
in Thüringen

III. DVPB-Stammtisch zu den „Perspektiven politischer Kultur in Thüringen“

Zum Stammtischgespräch traf sich der DVPB-Landesverband Thüringen am 04.05.2011 mit seinen engsten Kooperationspartnern, um über die gemeinsamen bildungspolitischen Ziele der nahen Zukunft zu beraten. Unter dem Thema „Perspektiven politischer Kultur in Thüringen“ waren zu Gast der Leiter der Landeszentrale für politische Bildung, Franz-Josef Schlichting,

der Direktor der Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm), Dr. Andreas Jantowski, und Christian Tischner als Vertreter für die Professur der Didaktik der Politik an der Friedrich-Schiller-Universität Jena.

In einem offenen und konstruktiven Gespräch betonten alle Vertreter ihre Kooperationsbereitschaft im Interesse der politischen Bildungsarbeit in Thüringen. Daraus entstanden in der Vergangenheit zahlreiche gelungene Projekte, Veranstaltungen und Publikationen. Hierzu zählt unter anderem das Kooperationswerk „Perspektiven politischer Kultur in Thüringen“ (2007), das sich umfassend mit den Projekten verschiedener politischer Bildungsträger auseinandersetzt. Eine weitere wichtige Säule der Kooperation stellen die seit 1996 bestehenden „Jenaer Gespräche zur Politischen Bildung“ dar, die von allen Beteiligten des Stammtisches als gewinnbringende und öffentlichkeitswirksame Diskussionsplattform und als Beleg für die bildungspraktische Ausrichtung des Kooperationsnetzwerkes gewürdigt wurden. Obgleich man sich der guten Ergebnisse der gemeinsamen Kooperation bewusst ist, stellt sich doch anlässlich der veränderten (bildungs-)politischen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen im Bund und Land die Frage, wie man die Zusammenarbeit noch intensivieren könnten, um weitere zukünftige Projekte anzustoßen. Hierfür unterbreiteten die Gäste des Stammtisches verschiedene Kooperationsangebote.

Nach Meinung von Dr. Jantowski liegen mögliche Berührungspunkte für eine Intensivierung der Zusammenarbeit in der Aus- und Weiterbildung der Berater für Demokratiepädagogik. Darüber hinaus verwies er auf derzeit laufende Projekte, die sich mit der Beziehung der ehemaligen sozialistischen „Bruderstaaten“, sowie einem deutsch-französischen Schulbuchvergleich beschäftigen. Herr Schlichting machte seinerseits deutlich, dass eine gelungene Kooperation im hohen Maße davon abhängt, inwieweit sich die einzelnen Träger auf Behandlung praktischer Bildungsfragen und Lernangebote zur Realpolitik und -wirtschaft verständigen. Daran anknüpfend wies Christian Tischner auf die große praktische Relevanz des Kooperationsnetzwerkes für die Jenaer Lehramtsaus-

bildung im Bereich Sozialkunde hin, die es den Studierenden ermöglicht, durch Fachvorträge wie etwa im Rahmen der „Jenaer Gespräche“ einen Einblick in die inner- und außerschulische Praxis zu erhalten. Marc Partetzke vom DVPB-Landesverband Thüringen brachte den Vorschlag ein, ein institutionenübergreifendes Forum als Konferenz für sämtliche politischen Bildungsträger in Thüringen zu initiieren. Ein konkretes Planungstreffen wurde für 2012 in Aussicht gestellt.

Zum Abschluss des Stammtisches wurde die Frage einer verbesserten Öffentlichkeitsarbeit und Werbung zwischen den einzelnen Kooperationseinrichtungen diskutiert. Unter allen Teilnehmer bestand Einigkeit darin, dass hierin eine große Herausforderung liegt, um die Ergebnisse und Resultate der gemeinsamen Bildungsanstrengungen bekannt zu machen. Der gemeinsame Anspruch müsse es sein, nicht nur untereinander und innerhalb der bestehenden Kooperationsstrukturen, sondern auch außerhalb dieser, potentielle Interessenten der Politischen Bildungsarbeit anzusprechen. Mit dieser Zielstellung vor Augen verabschiedeten sich die Teilnehmer und bekräftigten ihren gemeinsamen Willen, die Politische Bildungslandschaft in Thüringen weiterhin nachhaltig zu gestalten.

*Dennis Hauk, DVPB
Landesvorstand Thüringen*

IV. Jenaer Gespräche zur Politischen Bildung zum Thema:

„Politische Kultur und Politische Bildung im europäischen Vergleich“

In den „Jenaer Gesprächen zur Politischen Bildung“, einer Kooperationsveranstaltung der Landeszentrale für politische Bildung, des Thüringer Institutes für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM), der Professur für Politikdidaktik der Friedrich-Schiller-Universität Jena sowie des Landesverbandes der DVPB Thüringen stand am 07.04.2011 das Thema „Politische Kultur und Politische Bildung im europäischen Vergleich“ zur Debatte.

Vor einem sehr gut gefüllten Plenum wurde bereits in den einleitenden Worten von Marc Partetzke die Problematik des Themas deutlich. Seit der bahnbre-

chenden Veröffentlichung „The Civic Culture. Political Attitudes and Democracy in five Nations“ (1963) von Gabriel A. Almond und Sidney Verba hat sich die politische Kulturforschung weiterentwickelt und ausdifferenziert. In der Veranstaltung wurde die Mehrdeutigkeit des Begriffes durch die unterschiedlichen Zugangsweisen, die politische Kultur eines Landes zu analysieren, deutlich.

Die politische Kultur Thüringens stand im Mittelpunkt des Beitrages von Daniel Gerstenhauer, Mitarbeiter des Institutes für Soziologie der FSU Jena. In seinem Referat legte er zunächst dar, dass der an Almond/Verba orientierte Ansatz der politischen Einstellungs- und Meinungsforschung die wissenschaftliche Grundlage des seit nunmehr zehn Jahren regelmäßig erscheinenden „Thüringen-Monitors“ bildet. Bereits die bisherigen Schwerpunkte der Telefonbefragung von 1000 Thüringer Wahlberechtigten, die durch die Erfurter Staatskanzlei in Auftrag gegeben und durch Mitarbeiter der Friedrich-Schiller-Universität Jena durchgeführt und ausgewertet wird, verdeutlicht die Relevanz politischer Kulturforschung für die Politische Bildung. Thematische Schwerpunkte waren bisher u.a.: Rechtsextremismus (2000), Demokratie (2003), Thüringens Zukunft aus Bürgersicht (2006), Bildung (2007) oder Beziehungen und Verhältnis der Generationen in Thüringen (2010). Gerstenhauer vermeldet positiv, dass das Interesse der Thüringer an Politik unverändert hoch ist. Demgegenüber steht allerdings die seit 1990 stetig rückläufige Wahlbeteiligung. Bestürzend und als Menetekel, auf welchem Boden sich die Politische Bildung bewegt, ist hingegen der Umstand, dass ein Jahr nach der Landtagswahl (2009) nur 20% der Befragten die richtige Zusammensetzung des Thüringer Landtages kennen. Die Akzeptanz der Demokratie als Staatsidee ist seit 2000 unverändert hoch (80%), dem gegenüber steht aber eine deutlich geringere Demokratiezufriedenheit (ca. 50%). Aus den Befragungen konnten vier Typen demokratiebezogener Einstellungsmuster idealtypisch abgeleitet werden. Demnach waren 2010 43% der Thüringer zufriedene Demokraten, 36% unzufriedene Demokraten, 15% Demokratieskeptiker und 6% Antidemokraten.

Ein stärker an den Forschungen Karl Rohes orientiertes Konzept bildete den Ausgangspunkt



Daniel Gerstenhauer, Dr. Christian Schmidt, Marc Partetzke (von links) stellten das Podium der Jenaer Gespräche im April 2011

der Ausführungen zur politischen Kultur Frankreichs. Dr. Christian Schmidt, Lehrer in Kusel (Rheinland-Pfalz), Lehrbeauftragter an der FSU Jena sowie am Studienseminar Kaiserslautern, stellte einige Ergebnisse seiner Dissertation vor. So konnte er drei, freilich strittige, Elemente der politischen Kultur Frankreichs ausmachen. Zum ersten seien dies die universellen Werte, die bereits in der wohlbekannten Devise der Republik „Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit“ zum Ausdruck kämen. Auch der Symbolgehalt der „Marseillaise“, der „Tricolore“ und der französischen Sprache sind Ausdruck der politischen Kultur Frankreichs. Zum zweiten liege der Fokus der französischen Politischen Bildung und politischen Kultur stark auf dem Fokus der Nation und Republik. Das Staatsvolk werde dabei als „Volks- und Schicksalsgemeinschaft“ verstanden. Das dritte Element der politischen Kultur Frankreichs ist das Konzept der Citoyenneté, das relativ frei mit „Bürgerschaftlichkeit“ übersetzt werden kann.

In der Diskussion wurden Fragen zum Zielbereich Politischer Bildung und dem Unterschied der Politischen Bildung zwischen Frankreich und Deutschland gestellt. Demnach sei Politische Bildung in Deutschland handlungs- und in Frankreich organisationsnormierend. Hinsichtlich der Zusammenarbeit von deutscher und französischer Politischer Bildung wurde von Dr. Sigrid Biskupek, Referentin am Thillm, das deutsch-französische Projekt am Humboldt-Gymnasium in Weimar erwähnt, wo schon bald ein

deutsch-französisches Abitur möglich sein soll.

Auch nach dem offiziellen Ende der Veranstaltung standen die Referenten für Rückfragen zur Verfügung.

*Christian Schmieder, DVPB
Landesvorstand Thüringen*

V. Ankündigungen des Landesverbandes

20.–23.09.2011 – Möglichkeiten der außerschulischen Projektarbeit in der Mahn- und Gedenkstätte Mittelbau-Dora bei Nordhausen (Anmeldung über das Thillm)

27.09.2011 – Kursarbeiten und andere Möglichkeiten der Leistungsfeststellung in der gymnasialen Oberstufe (Thillm, Bad Berka)

05.–06.10.2011 – Möglichkeiten der außerschulischen Projektarbeit in der Mahn- und Gedenkstätte Buchenwald bei Weimar (Anmeldung über das Thillm)

08.11.2011 – Jenaer Gespräche zur Politischen Bildung zum Thema: „Politische Urteilsbildung im Sozialkundeunterricht“ (Prof. Dr. Sibylle Reinhardt) in der Friedrich-Schiller-Universität Jena

Rezensionen

Neue Literatur – kurz vorgestellt

Einführung und Modellentwurf

Hellmuth, Thomas/Klepp, Cornelia: Politische Bildung. Geschichte – Modelle – Praxisbeispiele. Wien/Köln/Weimar: Böhlau-Verlag 2010 (UTB 3222), 339 S., 19.90 EURO

In der renommierten verlagsübergreifenden Taschenbuchreihe UTB legt das österreichische Autorenpaar ein gut lesbares und handliches Buch vor, das eine Verbindung von didaktischer Einführung und systematischem Entwurf Politischer Bildung bietet. Die Autoren lehren an den Universitäten Linz und Wien und sind verantwortlich für das erste „Masterprogramm Politische Bildung“ in Österreich an der Donau-Universität Krems. Beide sind bereits durch eine Reihe politikdidaktischer Beiträge in österreichischen Zeitschriften und Verlagen an die Öffentlichkeit getreten.

In vier Kapiteln werden (1) die Geschichte der Politischen Bildung seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert, (2) ein eigenes didaktisches Theoriemodell, (3) ein Überblick zu fachspezifischen Lehr-Lern-Methoden und (4) vier selbst entwickelte Praxisbeispiele für den Unterricht abgehandelt. Das Buch ist reichhaltig ausgestattet mit Tabellen, Graphiken und Abbildungen. Ein umfangreiches Literaturverzeichnis und ein Namens- und Sachregister erleichtern die Handhabung und Lektüre. Einige wenige Satzfehler zum Beispiel in den bibliographischen Angaben und den Querverweisen auf den Seiten 16, 95, 105, 115, 119, 123, 130, 303, 312 und 323 werden sicherlich leicht in einer wünschenswerten Neuauflage ausgemerzt werden können.

Das didaktische Konzept von Klepp und Hellmuth orientiert sich an einer „Erziehung zum Aktivbürger“. Sie stellen ein subjekttheoretisch erweitertes Kompetenzmodell für die Politische Bildung vor, das die Entwicklung eines „selbstreflexiven Ichs“ der Lernenden im Ausgleich zwischen individuellem und kollektivem Ich anstrebt (S. 96–98). Präferiert wird ein handlungsorientiertes Lernen, das politische und historische Bildung miteinander verbindet. Das Buch versteht sich nicht als ein weiteres Didaktik-

Modell in einer Reihe von fachdidaktischen Theorieansätzen, sondern als „Anregung, auf einer theoretisch-methodischen Grundlage zu experimentieren.“ (S. 12)

Es wird daran liegen, dass in Österreich und in der Schweiz traditionell eher eine Struktur von Schulfächern der Politischen Bildung vorzufinden ist, in der Geschichte und Politik miteinander verbunden sind, dass die Autoren systematisch wie pragmatisch politische und historische Bildung wieder in einen erkenntnisförderlichen Zusammenhang bringen. Hier knüpfen Hellmuth und Klepp durchaus wieder konstruktiv an eine Debatte der siebziger Jahre in Deutschland an, die hierzulande lange brach lag. Das ganze Buch durchzieht ein regelmäßig vergleichender Blick auf die Schweiz, Deutschland und Österreich, der in der bundesdeutschen Fachdidaktik eher ungewohnt ist, sich aber für das Verständnis der geschichtlich-gesellschaftlichen Bedingtheit Politischer Bildung als sehr förderlich erweist.

Das zweite Kapitel liest sich einerseits wie eine nützliche Einführung in den Entwicklungsstand von fachlichen Kompetenzmodellen in der Schweiz, Österreich und Deutschland. Die Autoren bleiben aber nicht bei der Darstellung und Kommentierung stehen, sondern bauen ihre eigene subjekttheoretische Erweiterung darauf auf. Diese ist klar in Kompetenzbereiche, Lernkorridore und nach Entwicklungsniveaus strukturiert (Modellskizze S. 118). Hiervon ausgehend entwerfen sie auch einen kompetenzorientierten Überschneidungsbereich historischer und politischer Bildung (S. 136); konstatieren aber selbstkritisch dessen noch bestehendes subjekttheoretisches Defizit. Sie regen an dieser Stelle die Entwicklung einer Synthese auf der Basis „historisch-politischer Sinnbildungskompetenz“ (vgl. S. 139/140) an.

Das Buch von Klepp und Hellmuth kann einerseits als wohl informierte und aktuelle Einführung in die Politische Bildung für Studierende und Praktiker gelesen werden, ist andererseits aber auch vertiefte und theoretisch breit fundierte Positionsbestimmung für fortgeschrittene Leserinnen und Leser. Das dritte Kapitel zu Methoden bietet eher ausgewählte und solide Erläuterungen, wäh-

rend die thematischen Unterrichtsanregungen im Kapitel vier originelle Beispiele für den eigenen Ansatz vorstellen.

Nicht alle Leser/innen werden in diesem Buch nicht jedem einzelnen Argument zustimmen können: zum Beispiel der These „Die moderne Zivilisation war ... eine notwendige Voraussetzung des Holocaust.“ (S. 39); wie könnte man das bei einem Werk von über dreihundert Seiten auch anders erwarten. Aber man kann das Buch für Anfänger wie Experten der Politischen Bildung gleichermaßen empfehlen.

vO



Eine Verteidigung der Politik gegen ihre Verächter

Bernhard Sutor: Politisch Lied – ein garstig Lied? 25 Essays zur politischen Ethik, Schwalbach/Taunus: Wochenschau-Verlag 2011, 110 S., 12,80 EURO

Bernhard Sutor ist der ruhe- und rastlose Altmeister der Politischen Bildung. Im 82sten Lebensjahr sorgt er sich nun auch noch um die Politikverdrossenen. Sein essayistisches Opusculum nimmt das Goethe-Zitat aus Auerbachs Keller auf. Das Fragezeichen im Titel „Politisch Lied – ein garstig Lied?“ lässt schon erahnen, dass sich Sutor in seinen 25 Essays mit vielen wohlfeilen Argumenten und Parolen des politischen Alltagsbewusstseins sehr kritisch auseinander setzen will. Dabei

geht er auch mit den „Gebildeten“ ins Gericht, deren Geringschätzung von Politik genauso tief sitzt wie bei den moralisch „Anständigen“. (13)

Wie bei Sutor nicht anders zu erwarten, steckt in vielen Passagen erhebliche politikwissenschaftliche und philosophische Substanz, gelegentlich mit einem Brückenschlag von der Philosophie zur Politik und dann auch zu Kunst und Kultur (13ff.). Er streift dabei zentrale politische Kategorien wie „Gemeinwohl“, „Konflikt“, „Werte“ etc. Einerseits mag man dabei den von der aristotelischen Mesoteslehre durchdrungenen Urteilspassagen im einen oder anderen Fall gerne mehr Polarisierung wünschen, andererseits sind jedoch auch ironische Bemerkungen auszumachen, die sehr dezidiert formuliert sind, punktgenau sitzen und dadurch auch satirischen Unterhaltungswert aufweisen. Gegen die nationalsozialistische Devise „Du bist nichts, dein Volk ist alles“ gerichtet, erlaubt sich Sutor zum Beispiel schon die Frage, „wie denn aus lauter Nichtsen ein positives Ganzes werden könne“. (21)

An vielen Stellen geißelt der Autor die Oberflächlichkeit gesin-

nungsethischer Rigorismen und die Vereinfachung von Statements wie „Ich bin gegen jede Form von Gewalt!“ (79ff.). Kritisch beäugt er die in vermeintlich berechnete Forderungen gekleidete Verwendung von moralisch besetzbaren Container-Begriffen wie „Demokratie“, „Soziale Gerechtigkeit“, „Wählerwillen“ etc. Seine Urteilsbegründungen und Argumentationen sind immer mehrperspektivisch angelegt. Das „Einerseits“ und das „Andererseits“ der Argumentationen lässt jedoch nie das klare Gesamturteil vermissen, in dem Sutor Position bezieht. Deshalb provoziert das Bändchen sicherlich auch Widerspruch, lädt zum Nachdenken ein und fördert damit politische Urteilskompetenz. Ich habe Sutors kleine Schrift genüsslich während der Bahnfahrt Hannover-Nürnberg und zurück gelesen und empfehle das Bändchen (jedoch nicht nur) als kleines Vademecum, das man zwischendurch mal aus der Laptoptasche zieht, um mit Gewinn das eine oder andere Kapitel (durchaus auch öfter) zu lesen.

A.S.

Liebe Leserinnen und Leser,
haben Sie Wünsche und Vorschläge für zukünftige Heftthemen? Unten finden Sie die Planung für die kommenden Hefte. Weiterhin planen wir Ausgaben zu den Themen Partizipation – Klima – Professionalität in der außerschulischen Bildung. Wollen Sie selbst einen Beitrag schreiben? Reizt es Sie auf einen bereits erschienenen Beitrag zu antworten? Oder: Möchten Sie einfach nur Ihre Kritik an einem veröffentlichten Artikel übermitteln? In jedem Fall: Schreiben Sie an die Redaktion:
36100 Petersberg, Igelstück 5a, stegmueller.tschirner@t-online.de.

VORSCHAU

POLIS 3/2011
Politische Bildung unter erschwerenden Bedingungen
(erscheint am 1.10.2011)

POLIS 4/2011
Was hält die Gesellschaft noch zusammen?
(erscheint am 22.12.2011)

POLIS 1/2012
Außerschulische Lernorte
(erscheint am 1.4.2012)

POLIS 2/2012
Kooperationen mit außerschulischen Lernpartnern
(erscheint am 1.7.2012)

POLIS 3/2012
Politische Bildung mit jungen Migrantinnen und Migranten
(erscheint am 1.10.2012)

POLIS

Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung
Herausgegeben von der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung durch den Bundesvorsitzenden Prof. Dr. Dirk Lange
(www.dvpb.de)
15. Jahrgang 2011

Leitende Redakteurin

Dr. Martina Tschirner
Igelstück 5a
36100 Petersberg
Tel.: 0661 9621133

Verlag

Wochenschau Verlag
Dr. Kurt Debus GmbH
Adolf-Damaschke-Straße 10
65824 Schwalbach/Ts.
www.wochenschau-verlag.de

Redaktion

Dr. Martina Tschirner (V.i.S.d.P.)
Dr. Tim Engartner
Prof. Dr. Klaus-Peter Hufer
Dr. Herbert Knepper
Prof. Dr. Dirk Lange
Hans-Joachim von Olberg
Prof. Dr. Bernd Overwien
PD Dr. Armin Scherb

Verantwortlicher Redakteur für diese Ausgabe

Dr. Martina Tschirner

Verantwortlich für die

Verbandspolitische Rundschau
Dr. Herbert Knepper

Herstellung

Susanne Albrecht-Rosenkranz,
Opladen

Buchbesprechungen

Unverlangt eingesandte Rezensionsexemplare können nicht zurückgesandt werden.

Abonnentenbetreuung

Tel.: 06196 860-65
Fax: 06196 860-60
bestellservice@wochenschau-verlag.de

Druck

Görres-Druckerei und Verlag GmbH

Erscheinungsweise

4 Hefte jährlich.

Preise

Einzelheft: 6,00 € zzgl. Versandkosten.
Standardabonnement: 20,00 € zzgl. Versandkosten.
In den (Inlands-)Bezugspreisen sind 7% Mehrwertsteuer enthalten.

Anzeigenpreise

Preisliste Nr. 1 vom 1. Januar 2011

Anzeigenleitung

Brigitte Bell
Tel.: 06201 340279, Fax: 06201 182577
brigitte.bell@wochenschau-verlag.de

Bankverbindung

Postbank Frankfurt, BLZ 500 100 60, Konto-Nr.: 3 770 608

© Wochenschau Verlag

Alle Rechte vorbehalten. Ein Nachdruck darf nur mit vorheriger Einwilligung des Verlages erfolgen.

Beilagen-/Beihefterhinweis

Der Abonnentenausgabe liegen zwei Prospekte des Wochenschau Verlages bei.

ISSN: 1433-3120, Bestell-Nr.: po2_11