



LUDWIG-
MAXIMILIANS-
UNIVERSITÄT
MÜNCHEN

INKLUSIONS
DIDAKTISCHE
LEHRBAUSTEINE – IDL



LEHR
BAUSTEINE
INKLUSION



S OZIALKUNDE



Titel/Thema	Engstellen – Fachdidaktische Engstellen
Verfasser(innen)	Julia Eiperle
Erstellungsdatum	September 2019





Fachdidaktische Engstelle: Liam und Serkan

Verortung der fachdidaktischen Engstelle im gesamten Inselfspiel

Die Studierenden aus dem Projektseminar führen in einer 7. Klasse das im Vorfeld gemeinsam erstellte Inselfspiel durch. Zu Beginn begrüßen die Studierenden, verkleidet als Schiffscrew, die Klasse als Passagiere auf einem großen Kreuzfahrtschiff. Jede/r Jugendliche erhält ein farbiges Reiseticket. Gemeinsam machen sie sich auf eine fiktive Reise nach Mallorca. Während der Fahrt kommt es wetterbedingt zu einem Zwischenfall und das Schiff muss kurzerhand an einer einsamen Insel anlegen.

Angeführt durch die Studierenden, verlassen die Schülerinnen und Schüler das Schiff und schlagen sich gemeinsam durch die unliebsame Natur der Insel in Form einer Phantasiewanderung bis zu einem Strand mit drei Hütten durch. Jede Hütte hat eine andere Farbe. Am Strand angekommen, geht es zunächst darum, das gemeinsame Überleben auf der Insel zu sichern. Aus diesem Grund muss die gesamte Reisegruppe (also: Schülerinnen und Schüler, Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter, Pädagoginnen und Pädagogen) als ersten Schritt eine politische Ordnung für die Zeit ihres Aufenthalts auf der Insel festlegen. Im Zentrum steht dabei die Frage, wie und durch wen auf der Insel Entscheidungen getroffen werden sollen. Anders formuliert: Entscheidet zum Beispiel nur eine Person, ein bestimmter Teil oder die gesamte Gruppe über wichtige Fragen auf der Insel? Wer wird an der Entscheidung beteiligt bzw. wer nicht und warum? Im konkreten Inselfspiel stehen drei unterschiedliche politische Ordnungen - Diktatur, Monarchie und Demokratie - zur Option. Die gesamte Reisegruppe soll gemeinsam darüber abstimmen, welche der drei politischen Ordnungen sie auf der Insel umsetzt.

Zu diesem Zweck werden die Schülerinnen und Schüler mithilfe der bunten Reisetickets vom Anfang auf die drei Hütten aufgeteilt. Insgesamt gibt es Reisetickets in drei verschiedenen Farben: rot, blau, gelb. Die einzelnen Hütten greifen diese Farbe auf, d.h. es gibt eine blaue, eine rote und eine gelbe Hütte. In der Hütte kommen alle Schülerinnen und Schüler entsprechend der Farbe ihres Reisetickets zusammen. Jeder Hütte wird im Vorfeld eine andere politische Ordnung zugewiesen. Die Kleingruppen erhalten Arbeitsmappen, in denen sich ein kurzer Informationstext zu ihrer jeweiligen politischen Ordnung sowie ein dazugehöriges Arbeitsblatt samt Aufgaben befindet. Die Kleingruppen haben die Aufgabe, den anderen ihre politische Ordnung in Form einer Präsentation zu erklären und sie zugleich davon zu überzeugen. Ziel ist es, bei der Abstimmung möglichst viele Stimmen für die eigene politische Ordnung zu erhalten. Um ihre politische Ordnung zu erklären und zu vermarkten, gestalten sie unter anderem Werbeplakate, drehen Werbespots und sammeln Argumente für die anstehende Diskussion. Darüber hinaus legen sie fest, wer in der politischen Ordnung welche Position erhält, z.B. Wer wird König?

Die fachdidaktische Engstelle wird in dieser Gruppenarbeit erstmals offensichtlich, tritt aber erst bei der anschließenden Präsentation und Diskussion vollkommen in Erscheinung, als Liam die Ergebnisse der Gruppenarbeit vorstellt. Seine Gruppe soll eigentlich für die Monarchie Partei ergreifen. Liam stellt allerdings nicht ein Entscheidungssystem vor, bei dem die Monarchin/ der Monarch allein die Entscheidungsgewalt hat, sondern sein eigenes Konzept von Entscheidungen. Liams Konzepte sind dabei in mehrfacherweise zu problematisieren und zu verändern (conceptual change).

Die Studierenden müssen aktiv werden, um einerseits Liam zu einem sogenannten conceptual change anzuregen und um andererseits dafür zu sorgen, dass die anderen Schülerinnen und Schüler keine fehlerhaften Konzepte entwickeln.



Die fachdidaktische Engstelle

Situation 1: Liam stellt die Ergebnisse der Gruppenarbeit vor und sagt:

Liam: „In dem roten Riff sind die äh meine mein Volk [mit den Fingern werden Anführungszeichen geformt] sind meine Berater und wir sch entscheiden alles zusammen.“

Situation 2: Liam antwortet auf die kritischen Rückfragen des Studenten:

Liam: „Wenn ich für Andere entscheide, dann mögen die mich ja nicht mehr und ich mag, dass mich jeder mag.“

[...]

Liam: „Ich bin der Meinung, dass gerecht entscheiden, zusammen entscheiden ist.“

[...]

Student: „Mhm. Also wenn Sie jetzt alleine entscheiden würden, wäre es unter Umständen nicht gerecht?“

Liam: „Meiner Meinung nicht.“

Mögliche, **problematische Beurteilung der Situation mit der Alltagsbrille:**



ACHTUNG!

„Super, wenn Liam König ist, dann wird alles immer zusammen entschieden. Alle sind sich einig. Am Ende sind deshalb auch mit der Entscheidung alle zufrieden und empfinden diese als gerecht!“

Beurteilung der Situation mit der fachdidaktischen Brille:



„Achtung – hier liegen fachdidaktische Engstellen vor. Die Lehrkraft muss dringend eingreifen, damit die geäußerten Konzepte überarbeitet werden können!“



Ausführliche Beurteilung der fachdidaktischen Engstellen mit der fachdidaktischen Brille

Schülerinnen und Schüler sind keine unbeschriebenen Blätter, sondern bringen ihr Vorwissen mit in den Unterricht ein (vgl. WEIßENO et al. 2010, S. 50). In manchen Fällen enthält das Vorwissen allerdings Vorstellungen, die fachlich problematisch sind und deshalb erweitert oder korrigiert werden müssen:

„Im Wissen der Lernenden sind **Fachkonzepte** mit »Schülervorstellungen (Fehlvorstellungen, typische Fehler, typische Schwierigkeiten oder Schülerstrategien)« (Baumert u. a., 2006, S. 494) verbunden. Ziel des Unterrichts ist es, die Fehlvorstellungen der Schüler/-innen zu berücksichtigen und sie zunehmend in Fachwissen zu überführen (WEIßENO et al. 2010, S. 18).“

Reinhardt betont in diesem Zusammenhang die besondere Bedeutung von Alltagsvorstellungen für den Politikunterricht und schreibt fehlerhaften Alltagsvorstellungen eine produktive Funktion zu (vgl. REINHARDT 2009, S. 47):

„Erkenntnisse aus den Forschungen zur Individualentwicklung und zur politischen Sozialisation sowie Unterrichtserfahrungen von Lehrern zeigen, dass Alltagsvorstellungen der Lerner das Fehlverstehen von Politik und Demokratie bedingen können. Da diese Alltagsvorstellungen die Verarbeitung von Bildungsangeboten lenken, dürfen sie im Unterricht nicht übersprungen werden. Im Gegenteil: Fehler haben im Lernprozess eine konstruktive Funktion (REINHARDT 2009, S. 47).“

Das Erweitern bzw. Korrigieren eines Konzepts wird als *conceptual change* bezeichnet. Ein erfolgreicher *conceptual change* setzt voraus, dass Schülerinnen und Schüler die begriffliche Zusammensetzung ihres Konzepts analysieren und kritisch reflektieren (vgl. DETJEN et al. 2012, S. 33):

„Nur wenn die Schülerinnen und Schüler erkennen können, aus welchen **konstituierenden Begriffen** sich Fachkonzepte zusammensetzen, können sie Behauptungen analysieren, d.h. in ihre Begriffe zerlegen und deren Berechtigung prüfen. Nur dann ist es ihnen auch möglich, je nach Kontext weitere Begriffe in ihr Fachkonzept zu integrieren. [...] Ebenso können die Lernenden Fehlvorstellungen durch das Streichen unpassender Begriffe korrigieren (DETJEN et al. 2012, S. 33).“

Im konkreten Fall von Liam ist ein *conceptual change* aufgrund seines Konzepts von Entscheidungen anzuregen:

Denn er vertritt „[...] die Meinung, dass gerecht entscheiden, zusammen entscheiden ist.“ Anders formuliert: Wenn alle Personen an allen Entscheidungsprozessen beteiligt sind, was Liam mit der Aussage „[...] und wir sch entscheiden alles zusammen [...]“ einfordert, so ist nach seiner Überzeugung die Entscheidung zwangsläufig gerecht. Er unterstellt damit, dass unter allen Beteiligten im Hinblick auf die Entscheidung ein allgemeiner Konsens herrsche, man sich einig sei und demnach die Entscheidung homogen als gerecht empfinde. Zudem nimmt er an, dass alle immer an der Entscheidungsfindung beteiligt werden wollen.

Liams Vorstellungen erinnern dabei stark an die den Gemeinwillen propagierende politische Theorie von Jean-Jaques Rousseau. Rousseau unterscheidet unter anderem zwischen Gemein- und Sonderwillen. Während der Gemeinwille auf das Wohl der Gemeinschaft ausgerichtet ist, zielt der Sonderwille auf das Eigeninteresse ab. Rousseau glorifiziert den im Zweifelsfall auch durch Zwang und Gewalt herzustellenden Gemeinwillen und verurteilt den Sonderwillen (vgl. SCHMIDT 2008, S. 85-89 bzw. S. 95). Schmidt beurteilt Rousseaus Position in dieser Hinsicht mit Recht als problematisch:

„Auch Rousseaus weitere Erläuterungen klären den Sachverhalt nicht überzeugend: „Je mehr Übereinstimmung bei den Versammlungen herrscht, d.h. je näher die Meinungen der Einstimmigkeit kommen“, schreibt Rousseau, [...], „um so mehr herrscht auch der Gemeinwille vor.“ Und weiter heißt es: „lange Debatten jedoch, Meinungsverschiedenheiten, Unruhe zeigen das Emporkommen der Sonderinteressen und den Niedergang des Staates an“ (Gesellschaftsvertrag IV, 2). Doch Übereinstimmung ist nicht notwendigerweise ein Zeichen der Qualität eines Willensbildungs- und Entscheidungsprozesses. Denn auch gänzlich desinformierte Abstimmungsberechtigte können über ein unüberlegtes Vorhaben alsbald Einstimmigkeit erzielen. Hinterlistige Herstellung bloß äußerlicher Einstimmigkeit ist ebenfalls nicht auszuschießen. Auch Rousseaus These, dass „Meinungsverschiedenheiten“, „Unruhe“ und „lange Debatten“ den falschen Weg wiesen, führt nicht weiter. Offenbart sie nicht eine Homogenitäts- und Harmonielehre, die Interessenkonflikte und deren Austragung als minderwertig einstuft und eine unterstellte prästabilisierte Harmonie als höher wertet (SCHMIDT 2008, S.88-89)?“



Liam konnotiert die von ihm skizzierte Form der Entscheidungsfindung positiv mit der Demokratie. Im Kontrast hierzu bewertet er Entscheidungen durch eine Einzelperson, beispielsweise in einer Monarchie, pauschal als ungerecht:

Student: „Mhm. Also wenn Sie jetzt alleine entscheiden würden, wäre es unter Umständen nicht gerecht?“

Liam: „Meiner Meinung nicht.“

Liam lässt völlig außer Acht, dass Pluralismus ein wesentliches Merkmal westlicher Demokratien dargestellt (vgl. ANDERSEN/ WOYKE 2013). Die Pluralismustheorie besagt, dass „[...] die Gesellschaft von vielfältigen und unterschiedlichen Interessen geprägt ist und Politik der oft konfliktreiche, fast immer kontroverse und in demokratischen Gesellschaften prinzipiell gewaltfreie Prozess ist, zu einem Ausgleich der Interessen zu gelangen (SCHOLZ 2004, S.109).“ Scholz hebt diesbezüglich hervor, „[...] dass der offene Austrag widerstreitender Interessen zum Wesensbestandteil der Demokratie gehört (SCHOLZ 2004, S.109).“ Diese Erkenntnis zu vermitteln, beurteilt er als wichtiges Ziel schulischer politischer Bildung. Kontroverses Denken und Kontroversität sind fester Bestandteil der politischen Bildung (vgl. SCHOLZ 2004, S.109). Nicht zuletzt die Aufnahme des Kontroversitätsgebots in den Beutelsbacher Konsens ist Beleg für dessen Bedeutung (vgl. WEHLING 1977).

Liams Konzepte sind dabei nicht als Einzelfall, sondern gemäß Reinhardt als weit verbreitete, fehlerbehaftete Alltagsvorstellungen, als „Illusion der Homogenität“ zu bewerten (vgl. REINHARDT 2009, S. 48-49).

„Alle Menschen sind gleich“ Die erste Illusion ist die Unterstellung der Einheit oder Identität aller in einem Staatswesen. Notwendig und zwanglos wird eine gemeinsame Entscheidung resultieren, die das eine und einzige Interesse aller ausdrückt. Eine solchermaßen entdifferenzierte Vorstellung von gesellschaftlicher und politischer Realität hat den Vorzug der Einfachheit und Harmonie: „Wir sind das Volk“ heißt dann auch „Wir sind ein Volk“ und dies wiederum bedeutet „Wir sind ein einzig Volk“. In der Geschichte der politischen Theorie und auch in der politischen Gegenwart ist diese Illusion der Homogenität zu finden. Die dann folgenden Enttäuschungen sind notwendig, denn eine plurale Gesellschaft braucht pluralistische und damit konfliktuöse Verfahren und Organe der Entscheidungsfindung (REINHARDT 2009, S. 48-49).‘

Konkretisiert für das Inselfpiel heißt das:

„Entscheidungen werden [...] von den Jugendlichen oft durch die angeblich notwendige Einstimmigkeit aller gerechtfertigt. Dies resultiert häufig aus der Überzeugung, dass in einer Demokratie alle gleicher Meinung sein müssen, um mit der Entscheidung zufrieden zu sein. Die Einstimmigkeit soll dann mit Macht erzwungen werden, was Pluralität und Unterschiede verhindert, Minderheiten in Abstimmungen ggf. diskriminiert. Die scheinbare Einstimmigkeit aller gilt es gerade bei Unzufriedenheit mit dem Spielergebnis zu hinterfragen. Oft stellt sich dann heraus, dass viele nicht zu Wort kamen oder ihre Meinung zurückhielten und nun mit dem Spielergebnis unzufrieden sind. In der Reflexion kommt es hier darauf an, dass alle Beteiligten ihre eigene Rolle bedenken. Ziel ist es[,] zu zeigen, dass in der Meinungsvielfalt von Gruppe die Herausforderung steckt, was nicht ausschließt[,] mit legitimen Mitteln für seine eigene Meinung zu kämpfen. Z.B. ließe sich hier fragen: Woher weißt Du, dass alle einer Meinung waren? Müssen alle einer Meinung sein, um mitreden zu dürfen? Wäre das Spiel noch spannend gewesen, wenn immer alle einer Meinung gewesen wären (bpb o.J., S. 33)?“

Durch die eigenen Annahmen fällt es Liam schwer, die Rolle des aus seiner Sicht ungerechten Monarchen zu übernehmen. Die Situation wird durch einen sozialen Faktor erschwert: „Wenn ich für Andere entscheide, dann mögen die mich ja nicht mehr und ich mag, dass mich jeder mag.“ Liam befürchtet, durch die anderen Schülerinnen und Schüler aufgrund seiner Entscheidungen im Spiel nicht mehr gemocht zu werden. Er scheut den Konflikt und wünscht sich, dass alle ihn mögen. Ein Weg, um die allgemeine Popularität sicherzustellen, sieht er darin, alle an allen Entscheidungen zu beteiligen, damit er die Verantwortung nicht allein tragen zu muss.

Im konkreten Fall versucht der Student, Liam durch kritische Fragen zunächst zur Artikulation, dann zur Reflexion und Erweiterung/ Korrektur seiner Konzepte anzuregen. Es sind in dieser Situation aber auch andere Herangehensweisen möglich, um die Engstelle aufzulösen.



Aufgaben:

1. Erläutern Sie schriftlich, wie Sie mit der Situation umgegangen wären und welche Möglichkeiten Sie sehen, bei Liam einen conceptual change anzubahnen.
2. Vergleichen Sie Ihre Ergebnisse mit den beschriebenen Handlungsmöglichkeiten in der Reisestation „**Rettungsringe**“.

Zum Nachlesen: Die Bedeutung von Konzepten in der politischen Bildung

Konzepte werden, insbesondere in der Psychologie, auch als Schemata, Scripts oder mentale Modelle verstanden (vgl. GPJE. 2004, S. 14). Sie haben in der politischen Bildung einen besonderen Stellenwert, denn diese verfolgt u.a. das Ziel, Fachwissen im Sinne von konzeptuellem politischen Wissen zu vermitteln (vgl. WEIßENO et al. 2010).

Dieses Ziel bedeutet für die politische Bildung:

„Politische Bildung will somit in erster Linie jenes Wissen verbessern, von dem aus Schülerinnen und Schüler ihre Vorstellungen und Wahrnehmungen von Politik im weiteren Sinne strukturieren. Entsprechend stehen im Zentrum des Wissens, das das Fach vermitteln will, nicht in erster Linie Kenntnisse über Einzelaspekte des politischen, wirtschaftlichen und sozialen Lebens. Zentral für die Politische Bildung ist vielmehr solches Deutungswissen, das Schülerinnen und Schülern den Sinngehalt und die innere Logik von Institutionen, Ordnungsmodellen und Denkweisen der Sozialwissenschaften – einschließlich der wesentlichen damit verbundenen Kontroversen – erschließt. Beispielsweise ist es weniger wichtig, die Zahl der Mitglieder des Bundestags und die Stärke der Fraktionen zu kennen, als zu verstehen, was der Sinn eines Parlaments in der repräsentativen Demokratie ist, aus welchen Gründen es Parteien und Fraktionen überhaupt gibt, aber auch, welche Einwände gegen ein ausschließlich repräsentatives Demokratiemodell vorgebracht werden [...] (GPE 2004, S. 14).“

Den Hintergrund bildet die in der Wissenserwerbsforschung mehrheitlich vertretene Meinung, „[...] dass alles Wissen in Konzepten repräsentiert ist (WEIßENO et al. 2010, S. 20).“ Demnach bezieht sich das konzeptuelle politische Wissen auf miteinander verknüpfte Konzepte der Wissensdomäne Politik (vgl. WEIßENO et al. 2010, S. 19).

Weißeno et al. entwerfen für die schulische politische Bildung ein auf drei Basiskonzepten basierendes Modell des Fachwissens. Basiskonzepte werden hier verstanden als „[...] zentrale Prinzipien bzw. Paradigmen der Domäne, also Grundvorstellungen des jeweiligen Faches. Sie repräsentieren das Spezifische einer Domäne für den Unterricht an allgemeinbildenden Schulen (WEIßENO et al. 2010, S. 48).“ Die Basiskonzepte Ordnung, Gemeinwohl und Entscheidung setzen sich aus Fachkonzepten, „[...] also spezifische[n] Konzepte[n] der Domäne Politik [...]“ (WEIßENO et al. 2010, S. 48) zusammen. Die „Fachkonzepte umfassen das den Basiskonzepten zuzuordnende Grundlagenwissen (WEIßENO et al. 2010, S. 48).“ Sie werden wiederum durch konstituierende Begriffe näher konkretisiert (vgl. WEIßENO et al. 2010). Weißeno et al. stellen für jedes Konzept eine ausführliche Beschreibung bereit, bei welcher sie unter anderem auch problematische Vorstellungen („Fehlkonzepte“) thematisieren (vgl. WEIßENO et al. 2010):



Kompetenzdimension: Fachwissen

Basiskonzept: - Ordnung	Basiskonzept: - Ordnung	Basiskonzept: - Ordnung
Fachkonzepte: <ul style="list-style-type: none"> - Demokratie - Europäische Integration - Gewaltenteilung - Grundrechte - Internationale Beziehungen - Markt - Rechtsstaat - Repräsentation - Sozialstaat - Staat 	Fachkonzepte: <ul style="list-style-type: none"> - Europäische Akteure - Interessengruppen - Konflikt - Legitimation - Macht - Massenmedien - Öffentlichkeit - Opposition - Parlament - Parteien - Regierung - Wahlen 	Fachkonzepte: <ul style="list-style-type: none"> - Freiheit - Frieden - Gerechtigkeit - Gleichheit - Menschenwürde - Nachhaltigkeit - öffentliche Güter - Sicherheit
konstituierende Begriffe (differenziert in Primar-, Sekundarstufe I und II)	konstituierende Begriffe (differenziert in Primar-, Sekundarstufe I und II)	konstituierende Begriffe (differenziert in Primar-, Sekundarstufe I und II)

Eigene Darstellung unter Rückgriff auf WEIßENO et al. 2010

Verwendete Literatur

- ANDERSEN, UWE/ WOYKE, WICHARD (Hrsg.): Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland. Heidelberg: Springer VS, 7., aktualisierte Auflage 2013; online unter: <https://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/handwoerterbuch-politisches-system/202088/pluralismus> - letzter Zugriff: 09.09.2019
- BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (bpb) (Hrsg.): Die Beste Aller Welten. Drei Planspiele zur demokratischen Bildung für Jugendliche – Handbuch -. Download unter: https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/Handbuch%20DBAW.pdf – letzter Zugriff: 09.09.2019
- DETJEN, JOACHIM/ MASSING, PETER/ RICHTER, DAGMAR/ WEIßENO, GEORG: Politikkompetenz – ein Modell. Wiesbaden: Springer VS, 2012
- GESELLSCHAFT FÜR POLITIKDIDAKTIK UND POLITISCHE JUGEND- UND ERWACHSENENBILDUNG (GPJE): Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2. Auflage 2004
- REINHARDT, SIBYLLE: Politik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor, 3. Auflage 2009
- SCHMIDT, MANFRED G.: Demokratietheorien. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 4., überarbeitete und erweiterte Auflage 2008
- SCHOLZ, LOTHAR: Spielerisch Politik lernen. Methoden des Kompetenzerwerbs im Politik- und Sozialkundeunterricht. Schwalbach/ Ts.: Wochenschau Verlag, 2. Auflage 2004
- WEHLING, HANS-GEORG: Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In: SCHIELE, SIEGFRIED/ SCHNEIDER, HERBERT (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1977, S. 173-184
- WEIßENO, GEORG/ DETJEN, JOACHIM/ JUCHLER, INGO/ MASSING, PETER/ RICHTER, DAGMAR: Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 2010

Verwendete Bilder

- Ausrufezeichen: <https://pixabay.com/de/illustrations/ausrufezeichen-aufmerksamkeit-1421016/> - letzter Zugriff: 02.09.2019 (Lizenz: Pixabay License; Freie kommerzielle Nutzung; Kein Bildnachweis nötig)
- Brille: <https://pixabay.com/de/vectors/brillen-gl%C3%A4ser-rahmen-311831/> - letzter Zugriff: 20.09.2019 (Lizenz: Pixabay License; Freie kommerzielle Nutzung; Kein Bildnachweis nötig)