



S OZIALKUNDE



Titel/Thema	Rettungsringe: Handlungsmöglichkeiten zur Auflösung der fachdidaktischen Engstelle
Verfasser(innen)	Julia Eiperle
Erstellungsdatum	September 2019





Handlungsmöglichkeiten zur Auflösung der fachdidaktischen Engstelle

Wie im Begleitmaterial zu den fachdidaktischen Engstellen ausführlich erläutert, sind Liams Konzepte nicht als Einzelfall, sondern gemäß Reinhardt als weit verbreitete, fehlerbehaftete Alltagsvorstellungen, als „Illusion der Homogenität“ zu bewerten (vgl. REINHARDT 2009, S. 48-49).

Weber-Stein beschreibt in seiner Fallstudie zu Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern (auch: *Präkonzepte*) zur Demokratie in einem Berliner Oberstufenkurs Politikwissenschaft mit der Schülerin Alina eine mit Liams Konzepten vergleichbare Sachlage (vgl. WEBER-STEIN 2018, S. 104 bzw. S. 108):

„1. Die Schülerin *Alina* (alle Namen geändert) fühlte sich sichtlich unwohl bei konfrontativen Diskussionen, sie zog sich zunehmend aus den Debatten zurück und warf Hilfe suchende Blicke zu den Lehrern, von denen sie offensichtlich ein Eingreifen erwartetet. In der 30-minütigen Reflexionsphase im Anschluss an die erste Simulation der Dorfgründung kritisiert sie die konfrontative Form der Diskussion und monierte: „Wir müssen einstimmiger entscheiden.“ [...] Alinas Verhalten und Äußerung kann unter Rekurs auf Reinhardts Typologie von Fehlkonzeptionen der Demokratie als Indikator für die „Illusion der Homogenität“ gedeutet werden [...] (WEBER-STEIN 2018, S. 108).“

Auch wenn sich Alinas und Liams Verhalten, Rückzug versus aktive Beteiligung, unterscheiden, so weisen sie vor dem Hintergrund der „Illusion der Homogenität“ dennoch deutliche Parallelen auf:

- Sowohl Alina als auch Liam offenbaren ihr jeweiliges Konzept von Entscheidung und Demokratie im Rahmen eines klassischen Inselszenarios bzw. im Rahmen einer vorstrukturierten Variante desselben (Dorfgründung). Weber-Stein weist darauf hin, dass sich „[...] ein [solches] freies Unterrichtsarrangement mit hoher Schüleraktivität, das dem Lehrer die Möglichkeit zur Beobachtung lässt (WEBER-STEIN 2018, S. 108) [...]“, besonders zur Erhebung von Präkonzepten eigne (vgl. WEBER-STEIN 2018, S. 108)
- Beide Jugendlichen lassen Pluralität als Kennzeichen von Demokratie außer Acht und argumentieren zugunsten einer möglichst homogenen Entscheidungsfindung. Konfliktgeladene Situationen empfinden sie als unangenehm und zu vermeiden. Ein conceptual change ist anzustreben. Doch wie kann dieser gelingen?

Weber-Stein beschreibt in seiner Fallstudie zunächst ein drei Schritte umfassendes Verfahren zur Diagnose von Präkonzepten, bevor er dann ausgehend von dessen Ergebnissen allgemeine sowie spezifische Möglichkeiten zur Anbahnung eines conceptual changes ableitet (vgl. WEBER-STEIN 2018).

Das tiefgreifende Verständnis der Präkonzepte stellt dabei eine wichtige Voraussetzung für einen erfolgreichen conceptual change dar. Unter Rückgriff auf Mosch (2013/2014) und Fenske et al. (2011) entwirft Weber-Stein deshalb ein Diagnoseverfahren, welches die Methoden Mind-Mapping, Concept-Mapping sowie Concept-Cartooning hierarchisiert und miteinander kombiniert (vgl. WEBER-STEIN 2018, S. 109): „Durch *Mind-Mapping* (Mosch 2013, S. 163 ff.) können die durch Präkonzepte vorstrukturierten Assoziationen der Schülerinnen und Schüler erfasst, durch *Concept-Mapping* (Mosch 2013, S. 180ff., 2014, S. 419 f.) können die das Demokratieverständnis tragenden Konzepte und Schemata erhoben und durch *Concept-Cartooning* (Fenske et al. 2011 schließlich gezielte Fehlvorstellungen abgefragt werden [...] (WEBER-STEIN 2018, S. 109).“ Die einzelnen Methoden können auch separat zur Diagnose von Präkonzepten verwendet werden.



Methoden-Beschreibung:	Illustriertes Beispiel:
<p>Mind-Mapping: „In der Mitte der Darstellung befindet sich der Kern (die „Wurzel“) der Mind Map. Dieser enthält das Thema etc. derselben. Kreisförmig um den Kern angeordnet und mit diesem über Linien verbunden folgen die „Äste“. Die auf dieser ersten Gliederungsebene verwendeten Begriffe strukturieren begrifflich das im Kern angegebene Thema etc. sach-/ fachlogisch. Diesen Ästen sind wiederum „Zweige“ als zweite Gliederungsebene über Linien zugeordnet. Die Begriffe an den Zweigen differenzieren die Begriffe an den Ästen sach-/fachlogisch weiter aus. Umgekehrt subsumiert ein Ast die Begriffe an den mit ihm verbundenen Zweigen. Weitere Gliederungsebenen können an Unterzweigen bzw. Unter-Unterzweigen etc. folgen. Die jeweils weiter innen liegenden Begriffe subsumieren die diesen jeweils über Linien zugeordneten weiter außen liegenden Begriffe (Lehrer*innenfortbildung Baden-Württemberg 1 o.J.).“</p>	
<p>Concept-Mapping: „Das Erstellen von Concept Maps bedarf der Berücksichtigung lediglich dreier Regeln, die leicht zu erlernen sind: A) Knoten sollten aus einzelnen Begriffen (Substantive, Adjektive) bestehen (Es sind auch Kombinationen erlaubt) B) Begriffe bzw. Knoten werden durch Pfeile verbunden, um Zusammenhänge zwischen den Begriffen zu verdeutlichen. Dabei wird jeweils in Pfeilrichtung „gelesen“. C) Pfeile werden mit Verben bzw. Präpositionen beschriftet.“ (Lehrer*innenfortbildung Baden-Württemberg 2 o.J.)</p>	
<p>Concept-Cartooning: „Concept Cartoons zeigen Personen, die miteinander über eine Sache diskutieren. Im Zentrum steht jeweils eine Fragestellung. Diese kann eine Alltagssituation widerspiegeln oder auch eine fachliche Frage darstellen. Die Aussagen der Personen stehen in Sprechblasen und können sowohl wissenschaftlich korrekte als auch falsche Aussagen enthalten. Anders als bei Multiple Choice Aufgaben geht es nun aber nicht darum, die richtige Aussage herauszufinden. Vielmehr sollen die Schüler auf Grundlage ihrer Vorstellungen Argumente für und wider der Richtigkeit der jeweiligen Aussagen finden und formulieren (Lehrer*innenfortbildung Baden-Württemberg 3 o.J.).“</p>	



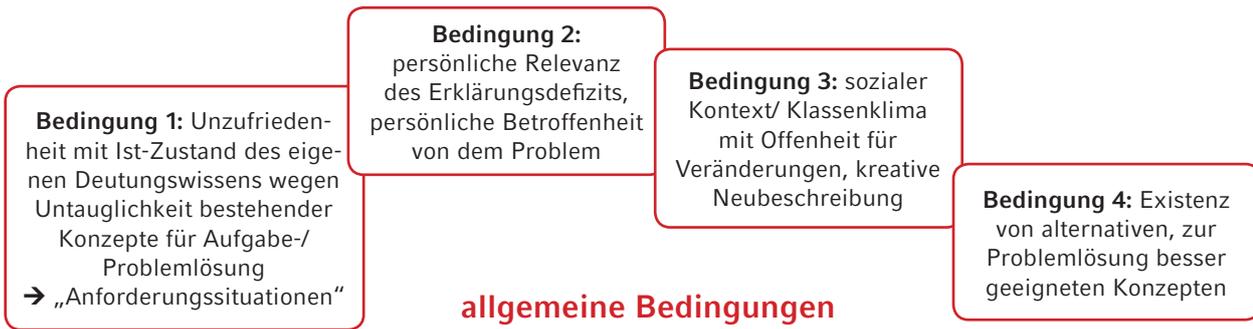
Unter der Annahme, dass Präkonzepte die Basis und den Anknüpfungspunkt für politisches Lernen darstellen, formuliert er unter Rekurs auf Dole und Sinatra (1998) sowie Möller (2010) im Anschluss vier allgemeine Bedingungen für einen conceptual change (vgl. WEBER-STEIN 2018, S. 115-116):

1. Es muss eine Unzufriedenheit mit dem aktuellen Niveau des Deutungswissens vorliegen. Die vorhandenen Konzepte reichen nicht aus, um Probleme oder Aufgaben zu lösen.
2. Das Erklärungsdefizit muss eine persönliche Relevanz besitzen und darf nicht lediglich rein theoretischen Status haben. Die Schülerinnen und Schüler müssen von dem Problem „betroffen“ sein.
3. Der soziale Kontext bzw. das Klassenklima muss offen für Veränderungen und kreative Neubeschreibungen sein.
4. Es müssen alternative Konzepte verfügbar sein, die besser zur „Lösung“ der Probleme geeignet sind als die alten infrage gestellten Konzepte (WEBER-STEIN 2018, S. 116).“

Das Ziel und zugleich aber auch die größte Herausforderung des Politikunterrichts sieht er in der ersten Bedingung, „[...] die Schülerinnen und Schüler mit Situationen bzw. Problemen zu konfrontieren, bei deren Erklärung/ Lösung die mitgebrachten Konzepte scheitern (WEBER-STEIN 2018, S. 116).“ May hat in diesem Zusammenhang den Begriff „Anforderungssituationen“ geprägt (vgl. MAY 2011 zit. n. WEBER-STEIN 2018, S. 118). Die explizite Gestaltung der jeweiligen Anforderungssituation macht Weber-Stein dabei von den jeweils von den Schülerinnen und Schülern individuell geäußerten Konzepten abhängig (vgl. WEBER-STEIN 2018, S. 118).

Für den Fall der „Illusion der Homogenität“ schlägt Weber-Stein konkrete Handlungsmöglichkeiten sowohl auf der Ebene der Grobplanung von Unterricht als auch auf der Ebene der Differenzierung und Individualisierung von Unterricht vor (vgl. WEBER-STEIN 2018, S. 117):

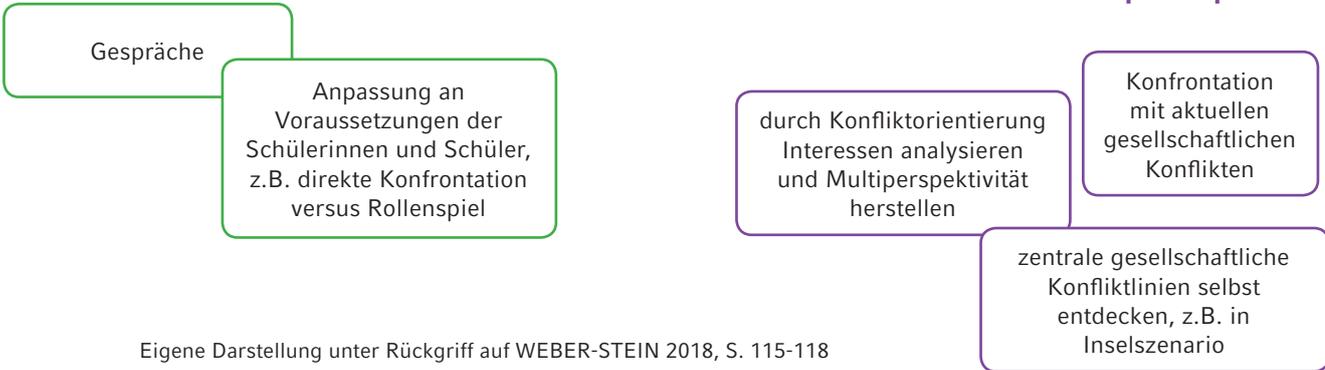
- *Ebene der Grobplanung von Unterricht/ Entscheidung über den Unterricht strukturierende Unterrichtsprinzipien:*
„Die „Illusion der Homogenität“ wird angesichts von Szenarien problematisch, die eine Erweiterung der Perspektiven über die eigene Bezugsgruppe hinaus erfordert. Als didaktische Prinzip eignet sich die „Konfliktorientierung“ (Reinhardt 2012, S. 76 ff.), die über eine Analyse der betroffenen Interessen Multiperspektivität herstellt. Ein Vorteil der Konfrontation mit gegenwärtigen gesellschaftlichen Konflikten ist die Tagesaktualität von Themen, wodurch die Chance erhöht wird, dass die Schülerinnen und Schüler dem Konflikt eine persönliche Relevanz zusprechen [...]. Ein Nachteil besteht jedoch darin, dass die Schülerinnen und Schüler in der Regel mit einem makropolitischen Phänomen konfrontiert werden, dessen mikropolitische Bedeutung sie erst erschließen müssen. Dieses Brückenproblem entschärft bzw. löst der „genetische Ansatz“ (Petrik 2013b), indem er die Schülerinnen und Schüler ausgehend vom Szenario einer Dorfgründung die zentralen Konfliktlinien einer Gesellschaft selbst entdecken lässt (WEBER-STEIN 2018, S. 117).“
- *Ebene der Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts:*
„Das *traditionalistische Harmoniestreben*, das am Verhalten der Schülerin *Alina* abgelesen werden konnte, stützt sich auf eine familienorientierte Gemeinschaftsvorstellung. Diese Hypothese konnte nach einem Gespräch mit der Schülerin aufgestellt werden, in dem sie mit Nachdruck betonte, dass eine bestehende Ordnung wie die familiäre „von Natur aus gut“ sei und nicht „zerredet“ werden dürfe. – Der hohe Grad der Identifikation mit dieser Position legt es nahe, die Schülerin nicht direkt zu konfrontieren, sondern ihr im Rahmen von spielerische Rollenübernahmen (Rollenspiele usw.) die Möglichkeit zur Erprobung anderer Positionen zu geben (WEBER-STEIN 2018, S. 117-118).“



**Differenzierung/
Individualisierung
des Unterrichts**

**conceptual change
anlässlich „Illusion der
Homogenität“**

**Grobplanung des
Unterrichts/
strukturierendes
Unterrichtsprinzip**



Eigene Darstellung unter Rückgriff auf WEBER-STEIN 2018, S. 115-118



Welche Konsequenzen können aus den Ausführungen von Weber-Stein im Falle von Liam gezogen werden?

Die Diagnose von Liams bisherigen Konzepten findet im Rahmen des beispielhaften Inselspiels in Form eines offenen Gesprächs zwischen Liam und dem Studenten statt (Differenzierung/ Individualisierung des Unterrichts). Auf (kritische) Rückfragen des Studenten artikuliert Liam seine bisherigen Vorstellungen von Entscheidungsfindung:

Student: „Die Demokratiegruppe habe ich jetzt verstanden. Und finde ich sehr interessant. Die Monarchiegruppe habe ich irgendwie auch verstanden, aber ich seh den Unterschied von nicht. Für mich klang das jetzt ein bisschen gleich. Eure Hoheit, wie sind Sie denn zu dieser Herrschaftsform gekommen? Dass Sie von der Monarchie – da find ich, dass es eine Person ist, die entscheiden sollte, find ich gut, weil ich vielleicht faul bin und ich möchte nicht entscheiden, ich möchte meine Entscheidungen einfach Anderen überlassen, wie sind Sie zu einem „Demokrat“ geworden?“

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

Student: „Ja, aber Sie entscheiden ja vielleicht äh gerecht?! Ich mein, also, das finde ich vielleicht toll, wie Sie entscheiden.“

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.“

Das offene Gespräch ist möglich, weil der Student und Liam im Vorfeld bereits positiv miteinander in Beziehung getreten sind, Liam gesprächsbereit ist und in der Klasse ein offenes, vertrauensvolles Klima vorherrscht (Bedingung 3).

Zur Diagnose können alternativ aber auch die weiter oben beschriebenen Methoden eingesetzt werden, falls eine Gesprächsbereitschaft auf Seiten der Schülerinnen und Schüler nicht ad hoc gegeben ist, sondern zunächst vorbereitet werden muss. Im Falle von Liam ist das direkte Gespräch aber prinzipiell vorzuziehen, da dadurch kein Bruch zum bisherigen Inselspiel erfolgt. Entscheidend ist letztlich, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Konzepte zum Ausdruck bringen, sodass diese nicht implizit bleiben.

Um Liam nach der Diagnose einen conceptual change zu ermöglichen, muss er wie oben erläutert in eine auf ihn und seine Konzepte speziell abgestimmte „Anforderungssituation“ versetzt werden (Bedingung 1). Die Gestaltung dieser Situation kann dabei unterschiedlich ausfallen:

Eine eher konfrontative Möglichkeit besteht darin, Liams bisherige Konzepte durch das Einbringen eines Gedankenexperiments seitens der Lehrkraft ins Wanken zu bringen. Die Lehrkraft nimmt dabei bewusst Liams bisherige Annahmen in das Experiment auf, problematisiert diese aber zugleich durch das Entwerfen eines möglichen Zukunftsszenarios für die Insel. Im Zentrum des Gedankenexperiments steht dabei ein auf das Inselsetting abgestimmter Konflikt anstelle eines realen, aktuellen gesellschaftlichen Konflikts (Grobplanung des Unterrichts). Auf diese Weise kann das Inselspiel weiter am Laufen gehalten werden und die Schülerinnen und Schüler werden nicht aus dem Spiel herausgerissen.



Lehrkraft: „Liam, stell dir vor, du gewinnst heute tatsächlich die Abstimmung und alle Entscheidungen werden auf der Insel von jetzt an nur noch gemeinsam getroffen. Als erstes muss entschieden werden, wie die Nahrungsmittel auf der Insel verteilt werden sollen. Dazu kommen alle Bewohnerinnen und Bewohner der Insel auf dem Marktplatz zusammen. Ein Inselbewohner schlägt vor, dass alle gleich viel Nahrung erhalten sollen. Ihr stimmt über den Vorschlag ab. Das Ergebnis fällt anders aus als gedacht: Nicht alle Bewohnerinnen und Bewohner der Insel sind für den Vorschlag. Manche fordern mit dem Argument, härter zu arbeiten als Andere, mehr Nahrung für sich selbst ein. Andere sagen, dass das nicht gerecht sei. Wie gehst du damit um?“

Das Gedankenexperiment lässt Liams bisherige Vorstellung, dass unter allen Beteiligten im Hinblick auf die Entscheidung ein allgemeiner Konsens herrsche, bewusst scheitern. Anstelle von Homogenität und Harmonie werden Interessenkonflikte und der Bedarf eines Ausgleichs nachgezeichnet. Zwei Reaktionsweisen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler erscheinen als wahrscheinlich: Verharren in alten Denkmustern, d.h. Versuch, einen allgemeinen Konsens wiederherzustellen, oder Erweitern der bisherigen Denkmuster, d.h. Versuch, unterschiedliche Interessen zu analysieren und im Dialog auszuhandeln, Kompromisse zu schließen oder Mehrheitsentscheide herbeizuführen. Dominiert die erste Reaktion, so kann die Lehrkraft durch das Einspeisen immer wieder neu auftretender Interessenlagen den mühevoll herbeigeführten Konsens solange infrage stellen, bis das Gegenüber irgendwann in der gemeinsamen Argumentation die Untauglichkeit der bisherigen Konzepte zur Problemlösung erkennt und das Erklärungsdefizit persönlich relevant wird (Bedingungen 1 und 2). Das Ergebnis ist das Einschlagen einer neuen Argumentationslinie im Sinne der zweiten Reaktion.

Nicht alle Schülerinnen und Schüler können allerdings einer direkten Konfrontation standhalten. Im Falle von Alina weist Weber-Stein beispielsweise bewusst darauf hin, dass Rollenspiele als zielführender erscheinen, da Alina sich durch die in der Familie gesammelten Erfahrungen stark mit der Harmonievorstellung identifiziert (Differenzierung/ Individualisierung des Unterrichts) (vgl. WEBER-STEIN 2018, S. 118).

Eine zweite Handlungsmöglichkeit knüpft deshalb an das Vorgehen des Gedankenexperiments an, verzichtet dabei allerdings auf eine exklusiv auf Liam ausgerichtete Konfrontation. Stattdessen speist die Lehrkraft in ihrer Funktion als Spielleitung eine Ereigniskarte in das Spiel ein, die dann von der Gruppe befolgt und umgesetzt werden muss:

Ereigniskarte

Die Entscheidung steht fest: Liams Gruppe gewinnt die Abstimmung. Ab jetzt gilt: Alle Entscheidungen werden auf der Insel gemeinsam getroffen.

Kommt alle auf dem Marktplatz zusammen. Ihr müsst gemeinsam eine erste Entscheidung treffen: Wie wollt ihr die Nahrungsmittel auf der Insel unter euch aufteilen?

Sammelt Vorschläge im Plenum und stimmt im Anschluss darüber ab.

Verläuft die Phase der Entscheidungsfindung zu harmonisch und zeichnet sich ein allgemeiner Konsens unter den Schülerinnen und Schülern ab, so kann die Lehrkraft bewusst Unruhe stiften, indem sie konträre Interessen artikuliert und damit eine einstimmige Entscheidung unmöglich macht. Alternativ können auch Schülerinnen und Schüler durch Rollenkarten die künstliche Harmonie stören und gegenpolig angelegte Rollen übernehmen.

Rollenkarte

Alle Bewohnerinnen und Bewohner haben auf der Insel dieselben Rechte. Deshalb bist du der Meinung, dass alle gleich viel Nahrungsmittel erhalten sollen.

Rollenkarte

Du arbeitest besonders hart. Deshalb bist du der Meinung, dass du mehr Nahrungsmittel als andere Bewohnerinnen und Bewohner auf der Insel verdienst. Du findest es ungerecht, wenn alle Bewohnerinnen und Bewohner auf der Insel gleich viel Nahrungsmittel erhalten sollen, obwohl nicht alle gleich viel für die Insel leisten.



Egal, welche Variante letztendlich umgesetzt wird, in beiden Fällen ist eine umfassende Reflexion des Verhaltens der Lehrkraft bzw. der Schülerinnen und Schüler in ihrer Rolle nötig, sodass der Sinn dahinter für alle ersichtlich wird.

Probleme bei der Rollenübernahme, in Liams Fall beispielsweise die Angst, aufgrund seiner Rolle als Monarch nicht mehr gemocht zu werden, können unterschiedlich bewältigt werden: Zum einen kann der wiederholte Hinweis, dass die Schülerinnen und Schüler in Rollen und nicht als sie selbst agieren, hilfreich sein. Zum anderen kann bereits bei der Vergabe der Rolle eine Person ausgewählt werden, die dieser Situation standhält. Im Zweifelsfall ist auch ein temporärer Abbruch des Spiels zugunsten einer Zwischenreflexion denkbar, in der die Problematik aufgegriffen wird.

Am Ende obliegt es jeder Lehrkraft, individuell zu entscheiden, welche „Anforderungssituation“ den Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler fordert, dabei aber nicht überfordert.

Verwendete Literatur

REINHARDT, SIBYLLE: Politik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor, 3. Auflage 2009

WEBER-STEIN, FLORIAN: Die Diagnose von Präkonzepten der Demokratie. In: DEICHMANN, CARL/ PARTETZKE, MARC (Hrsg.): Schulische und außerschulische politische Bildung. Qualitative Studien und Unterrichtsbeispiele hermeneutischer Politikdidaktik. Wiesbaden: Springer VS, 2018, S. 101-120

Lehrer*innenfortbildung Baden-Württemberg 1: Erstellung einer Mind-Map. https://lehrerfortbildung-bw.de/u_gewi/gk/gym/bp2004/fb3/4_methoden/2_mind/ - letzter Zugriff: 18.11.2018

Lehrer*innenfortbildung Baden-Württemberg 2: Concept Maps - Anleitung und Übungen. https://lehrerfortbildung-bw.de/u_matnatech/chemie/gym/bp2004/fb2/modul7/2_erkennen/2_map/ - letzter Zugriff: 18.11.2018

Lehrer*innenfortbildung Baden-Württemberg 3: Concept Cartoons erstellen. https://lehrerfortbildung-bw.de/u_matnatech/chemie/gym/bp2004/fb3/modul2/3_diag/cartoons/ - letzter Zugriff: 18.11.201