SSOAR

Open Access Repository
www.ssoar.info

Fachdidaktische Prinzipien als Kern der Fachdidaktik "Politik"

Reinhardt, Sibylle

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:
Reinhardt, S. (2010). Fachdidaktische Prinzipien als Kern der Fachdidaktik "Politik". *GWP - Gesellschaft. Wirtschaft. Politik*, *59*(4), 515-525. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-98162-1

Nutzungsbedingungen:
Dieser Text wird unter einer CC BY Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Terms of use:
This document is made available under a CC BY Licence (Attribution). For more Information see:
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0

gesis
Leibniz-Institut
für Sozialwissenschaften

Mitglied der
Leibniz-Gemeinschaft

Fachdidaktische Prinzipien als Kern der Fachdidaktik „Politik“

Sibylle Reinhardt

Sibylle Reinhardt

Zusammenfassung
Nach dem zweiten Weltkrieg sind unterschiedliche Leitbilder für den politisch bildenden Unterricht entwickelt worden (ein Beispiel ist die Konfliktorientierung). Diese fachdidaktischen Prinzipien integrieren Normatives, Fachliches und Alltägliches mit professionellem Berufswissen (im Beispiel ist das die Konfliktanalyse als Unterrichtsmethode). Die Prinzipien erlauben die Beobachtung von Kompetenzen und schützen vor Verirrungen.

1. Das Theorie-Praxis-Problem

Die Beziehungen zwischen der universitären Fachdidaktik und Lehrerinnen und Lehrern sind belastet: Lehrende in der Schule haben leicht den Eindruck, dass Fachdidaktiker unpraktische Reflexionen anstellen, die dem Praktiker wenig nützen, und Fachdidaktiker haben leicht den Eindruck, dass Praktiker am liebsten Rezepte erhalten wollen, die ihr tägliches Handeln unter Zeitdruck fördern. Es ist sicher so, dass Fachdidaktik leicht überhöht wird in eine „Postulate-Didaktik“, die – meist aus normativen oder wissenschaftlichen Gründen – den Praktikern zwar viel abverlangt, aber keine realistischen Wege aufzeigt. Es ist sicher auch so, dass Praktiker häufig Unterrichten als routiniertes Handwerk (was auch sein muss) betreiben und deshalb keine theoretisch angeleitete Interpretation von Situation und Handeln, also ein professionelles Verständnis ihres Berufs, verfolgen.

Die Verknüpfung theoretischer und praktischer Reflexionen kann über die Angabe fachdidaktischer Prinzipien erfolgen (z.B.: Konfliktorientierung, Politisch-Moralische Urteilsbildung). Diese Prinzipien (vgl. Reinhardt 2005, s. Anhang) entwerfen von der Angabe normativer Vorstellungen über den Hinweis auf fachwissenschaftliche Erkenntnisse und mit Blick auf alltägliche Vorstellungen von Lernenden schließlich das Berufswissen, nämlich die Angabe von Lernwegen (Methoden, z.B.: Planspiel). Die Prinzipien sind nicht deduziert worden in dem Sinne, dass aus einem normativen Grundsatz die weiteren Dimensionen entwickelt wurden, sondern sie formulieren einen in sich stimmigen

Zusammenhang von Reflexion und Erfahrung, der sich in der Didaktik- und der Berufsgeschichte nach dem zweiten Weltkrieg herauskristallisiert hat.

Fachdidaktische Prinzipien können vor Engführungen schützen, wenn überwunden geglaubte Lehrkonzepte vorgeschlagen werden (Teil 5). Anhand der politisch-moralischen Urteilsbildung wird die Arbeit mit einem fachdidaktischen Prinzip skizziert (Teil 4) und auf Kompetenzen (Teil 3) verwiesen. Die berufspraktische Ebene zeigt sich am klarsten in den Methoden, die den Anspruch erheben, Lernen und Lehren sinnhaft zu strukturieren (Teil 2).

2. Methoden als Berufswissen

Die allgemeine Didaktik hat – gestützt auf die lange Geschichte von Unterricht und theoretischen Überlegungen dazu – unterschiedliche Modelle von Abläufen im Unterricht gezeigt und diskutiert. Die einzelnen Schritte in dieser Abfolge werden auch als Phasen oder Stufen bezeichnet, so dass sie zusammen den Lernweg artikulieren.

> „Stufen- und Phasenschemata modellieren den methodischen Gang des Unterrichts. Sie leisten durch die Variation und Akzentuierung der Unterrichtsschritte eine je spezifische Vermittlung der subjektiven Bedürfnisse und Lernvoraussetzungen der Schüler mit den objektiven Ansprüchen der gestellten Lernaufgabe und den Handlungsmöglichkeiten des Lehrers." (H. Meyer 1987:156)

Diese Verknüpfung unterschiedlicher Wissensformen bezeichnet zugleich die innere Dynamik der Methode. Sie geht im günstigen Falle über das hinaus, was Hilbert Meyer als Anspruch an Unterricht formuliert, „dass er für Lehrer und Schüler einen einsichtigen, nachvollziehbaren Aufbau erhält" (a.a.O.). Eine dynamische Unterrichtsmethode treibt die Bearbeitung aus sich heraus weiter, indem die jeweils folgende Phase sich auch den Lernenden als schlüssige Fortsetzung aufdrängt. Diese Eigendynamik erzeugt einen sich selbst tragenden Unterricht (Analogie zum Konjunkturaufschwung), ohne dass der Lehrer ständig dirigieren und umsteuern muss. Beispiele hierfür können Planspiele und Fallstudien sein. Hilbert Meyer fasst die von ihm zitierten Schemata in einem einzigen abstrakten Schema zusammen: Einstiegsphase – Erarbeitungsphase – Schlussphase (a.a.O.: 191). Die erste Phase dient der Motivation, die zweite der Kompetenzentwicklung und die dritte der Ergebnissicherung. Diese Abstraktion ist höchst unbefriedigend, denn dieses Schema stimmt dann für alles und jedes, unbeschadet des Gegenstandes und der Lernenden.[1]

Auf der Ebene der Fachdidaktik ist konkreteres und präziseres Arbeiten möglich. Die Transformation der normativen, wissenschaftlichen, alltäglichen und beruflichen Wissensformen zu einem Unterrichtsprozess kann in unterschiedlichen Dynamiken verlaufen – diese Dynamik muss eine Unterrichtsmethode in ihren Phasen ausweisen können. (Innerhalb der einzelnen Phasen können sehr unterschiedliche Interaktionen, Sozialformen und Medien genutzt werden.) Eine Fallstudie hat einen anderen Verlauf als eine Fallanalyse, und ein Planspiel ist keine Problemstudie. Die Phasen sollten deshalb die Art der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand benennen (statt „Einstieg" zum Beispiel

„Konfrontation“) und auch dadurch den Gang zur nächsten Phase plausibel erscheinen lassen bzw. diesen Fort-Schritt sogar provozieren. Wenn in einer Fallstudie in der ersten Phase Fragen zum Fall formuliert werden, ist die Fortsetzung der Klärung bzw. Beantwortung dieser Fragen nahe liegend. Wenn es gelingt, dass die Lernenden sich mit Hilfe einer Methode mit dem Gegenstand verwickeln, ist Motivation leichter gegeben, ohne dass aufgesetzte motivationale Anreize gesucht werden müssen.

Mit „Choreographien des Unterrichts“ versucht Fritz Oser diesen Zusammenhang zwischen Lehren und Lernen zu klären. Er unterscheidet zwischen Sichtstrukturen des Unterrichts und Basis-Modellen des Lernens und kann über die Metapher der Choreographie Brücken zwischen Lehren und Lernen bauen. Mit Sichtstrukturen werden die Angaben recht konkreter Abläufe im Unterricht bezeichnet (sie sind stark stoffgebunden und erinnern an viele Unterrichtsplanungen, die eine Reihung von Gegenstandselementen mit der Angabe von z.B. Interaktionen und Sozialformen und Medien sowie dem Zeitverbrauch darstellen), als Basis-Modelle werden die tief liegenden Strukturen der Verwicklung der Schüler mit einem Gegenstand bezeichnet (z.B. Basis-Modelle 1a+b: Lernen durch Erfahrung/Entdeckung, 2: Entwicklung als Ziel, 3: Problemlösen usw., vgl. Oser/Baeriswyl 2001, Oser/Sarasin 1995). Basis-Modelle kennzeichnen die Operationen, die die Lernenden ausführen, und ihre Reihenfolge.[2] Die hier vorgeschlagene Konzeption von „Methode“ hat dasselbe Ziel: Der Vorgang des Lernens soll über die Eigenart der Verwicklung der Lernenden mit dem Gegenstand (die innere Dynamik) beschrieben werden, und zugleich gibt die Methode die Lehrstrategie an, also die Inszenierung des Unterrichts.

3. Der Zusammenhang von Kompetenzen und Prinzipien

Früher wurden Qualifikationen und Lernziele formuliert, die dem Unterricht seine Richtung gaben, heute werden Kompetenzen formuliert, die das Ergebnis des Unterrichts angeben sollen (Umstellung von der Input-Seite auf die Output-Seite). Gemeinsam ist beiden Konzepten, dass es um die Bewältigung von Situationen bestimmter Art durch die handelnde Person geht, also um komplexe Fähigkeiten und Bereitschaften. Die Konzepte unterscheiden sich dadurch, dass Qualifikationen und Lernziele den Sinn des Unterrichts erfassten, während Kompetenzen auch operationalisierte Wege der Prüfung ihres Erreichens auf unterschiedlichen Stufen oder Niveaus ermöglichen müssen. Als domänenspezifische Kompetenzen des Demokratie-Lernens können gelten: Perspektiven-/Rollenübernahmefähigkeit, Konfliktfähigkeit, Sozialwissenschaftliches Analysieren, Politisch-moralische Urteilsfähigkeit, Partizipation/politische Handlungsfähigkeit (vgl. Reinhardt 2010a, Petrik 2010).[3]

Wir können fachdidaktische Prinzipien daraufhin befragen, in welcher Gewichtung welche der Kompetenzen in ihnen aufscheinen, und zwar sowohl als Voraussetzungen des Lernens wie auch als Ergebnisse des Lernens. Im Normalfall wird sich der/die Lehrende auf die Beobachtungen im Unterricht stützen und eine Art alltäglicher Hermeneutik betreiben, möglicherweise stehen auch

Instrumente für die Evaluation von Unterricht zur Verfügung (vgl. Zurstrassen 2010). Komplementär sind die fachdidaktischen Prinzipien die Wege zu unterrichtlichen Strategien zur Förderung der Kompetenzen. Den häufig genannten sechs Merkmalen von Kompetenzen können sechs Merkmale fachdidaktischer Prinzipien zugeordnet werden. Die Aufgabe der forschenden Wissenschaft wäre es, den Zusammenhang von Kompetenzen und Prinzipien empirisch zu ermitteln – davon sind wir allerdings Lichtjahre weit weg.[4]

Kompetenzen	Fachdidaktische Prinzipien
1) Bewältigung der Realität	Exemplarische Bearbeitung
2) Lernen der Person	Lehr-/Lern-Prozess artikulieren
3) Komplexes Konstrukt	Lernen der Personen, nicht des Stoffes
4) Stufen/Niveaus	Anpassung an die Lernenden
5) Operationalisierungen	Beobachtungen organisieren
6) Lernaufgaben (Standards)	Konkrete Lernaufgaben

Fachliches Lernen kann natürlich nicht direkt Realität bewältigen helfen, sondern es geht um die exemplarische Auseinandersetzung mit einem konkreten Thema, das normativ und fachlich für Demokratie-Lernen relevant ist und den Lernenden Sinn macht. Die fachdidaktischen Prinzipien geben unterschiedliche Perspektiven auf den Gegenstand an: geht es z.B. eher um die politics-Dimension (Konfliktorientierung) oder die policy-Dimension (Problemorientierung) oder geht es um den handelnden Umgang der Lernenden mit Politik (Handlungsorientierung) usw.? Dieses Lernen findet im Gang einer Unterrichtsmethode statt, die klar artikuliert werden kann. Dabei geht es nicht um das Lernen des Stoffes, wie er z.B. von einer Fachwissenschaft definiert wird, sondern um seine Integration mit den Bedürfnissen und Alltagsvorstellungen der Lernenden. Zu beobachten ist, dass Methoden wie z.B. Planspiele sich den Möglichkeiten der Lernenden anpassen, d.h. dasselbe Vorgehen im Unterricht provoziert unterschiedliche Niveaus oder Stufen des Arbeitens, je nach Entwicklung der Lernenden.[5] Die fachdidaktischen Prinzipien helfen mit ihrer Kombination von Wissensformen die Beobachtungen im Unterricht zu organisieren, denn natürlich können die Instrumente (Tests u.ä.) der empirischen Sozialforschung nicht im Unterricht angewandt werden.[6] Sowohl die Lernaufgaben im laufenden Unterricht als auch Prüfungen bzw. die Kriterien ihrer Bewertung müssen dem Unterricht angemessen werden, der durch Lehrende und Lernende zu einem Thema in einem bestimmten Zeitpunkt ko-konstruiert wird. Diese soziale Ordnung des Unterrichts (vgl. Proske 2009) wird durch fachdidaktische Prinzipien erfasst, die das Handeln normativ, fachlich, lernerbezogen und pragmatisch begründen und beschreiben.

4. Ein Beispiel: Politisch-Moralische Urteilsbildung

Am Beispiel der moralisch-politischen Urteilsbildung soll kurz angedeutet werden, was fachdidaktische Prinzipien für die Arbeit der Lehrenden leisten können. Das Prinzip stiftet einen Zusammenhang zwischen der obersten Zielebene der Mündigkeit des Bürgers in der Demokratie (hier gefasst als Werte-Basis der Demokratie), den Fachwissenschaften, dem Alltag der am Unterricht Beteiligten und dem professionellen Berufswissen.

Politisch-moralische Urteilsbildung

A) Normative Dimension: Demokratie erstrebt wertvolles und sachlich informiertes politisches Handeln und ist der Menschenwürde als oberster Maxime verpflichtet.
B) Fachwissenschaftliche Zugänge: (je nach Gegenstand) Tatsachenwissen und Sollensvorstellungen, empirische und normative Aussagen, Zweck- und Wertrationalität
C) Alltägliche Zugänge: Alltagsleben und Politik rufen moralische Reaktionen (z.B. Empörung) hervor.
D) Berufswissen: Politisches Entscheidungsdenken und Dilemma-Methode

In meiner Version der Dilemma-Methode wird die genetisch-strukturelle Theorie moralischen Urteilens von Lawrence Kohlberg genutzt, indem sie fachdidaktisch verfremdet wird. Kohlbergs Stufen-Modell wird dafür aus seinem originären Kontext der Entwicklungspsychologie mit ihren methodischen Eigentümlichkeiten gelöst und als Klassifikation für unterschiedliche moralische Urteilsstrukturen eingesetzt (Reinhardt 1999). Es gibt vier Wege, wie das Konzept von Kohlberg in fachdidaktischer Verfremdung für den Unterricht genutzt werden kann; die Wege können in Kombination auftreten:

a) Verstehen der Schüler – Interpretieren von Interaktionen (praktische Hermeneutik)
b) Reflexion auf Argumente – Verfahren für Streit und Verständigung (Meta-Phase)
c) Analyse von Realität oder Ideen – Typologie zur Klassifikation.
d) Dilemmadiskussion – Moralische Konflikte als politische Probleme (Methode, Phasen)
    1. Konfrontation mit dem ethischen Dilemma einer Person
    2. Strukturierung von Werte-Argumenten
    3. Meta-Reflexion der Argumente
    4. Politisierung des Dilemmas

Zur Dilemma-Methode gehört hier – anders als bei Oser/Althof 1992:107 und Lind 2003: 83-85 – eine Phase der Politisierung, ohne die jegliche Wertebildung unterkomplex bliebe. Moralisches/ethisches Lernen ist sicherlich nicht automatisch auch politisches Lernen, wie dies inzwischen für die Nicht-Identität von sozialem und politischem Lernen empirisch belegt ist (Reinhardt 2010b). Die

Dilemma-Methode beginnt mit den spontanen Reaktionen der Lernenden auf das Dilemma (z.B. Fall Daschner, Luftsicherheitsgesetz), leitet über zur Strukturierung des Dilemmas und zur Klärung der Argumente, was die Rückschau und Bewertung (Reflexion) ermöglicht, damit schließlich eine politische Regelung in den Blick kommen kann (Reinhardt 2008). Dieser Lernweg inszeniert eine basale Dynamik der Auseinandersetzung mit Welt im Sinne eines Basismodells von Oser. Sie kommt im Alltag selten vollständig vor, aber der Unterricht kann sie in Fortsetzung des Alltags arrangieren. Dieser Lernweg verbürgt Kontroversität von Anfang an, da es um ein Werte-Dilemma geht, also um den Konflikt gleichrangiger gewichtiger Werte und ihrer Konkretisierungen.

Ein gut dokumentiertes Beispiel ist das sog. Chemie-Export-Dilemma, das Christine Lutter-Link (eine Realschullehrerin) 1991 entwickelt hat (vgl. Reinhardt 1999: 71-77; 2008). Die Schilderungen von Unterrichtserfahrungen demonstrieren die vier Wege fachdidaktischer Nutzung: Lehrende können die Beiträge von Schülern besser verstehen und sich auf sie einlassen, d.h. ihre Eigendynamik akzeptieren und fördern. Lernenden dient die Klassifikation zur Reflexion der von ihnen produzierten Argumente bzw. der Analyse von Strukturen der gesellschaftlichen Realität, wodurch Politik-Fragen aufgeworfen werden.

Das fachdidaktische Prinzip der politisch-moralischen Urteilsbildung ist offensichtlich der Kompetenz der politisch-moralischen Urteilsfähigkeit zuzuordnen. Die methodischen Konkretisierungen weisen aber auch auf andere Kompetenzen hin: Sowohl die Fähigkeit zur Perspektiven-/Rollenübernahme, das sozialwissenschaftliche Analysieren und die Konfliktfähigkeit lassen sich im konkreten Vorgehen nachweisen, während die Kompetenz der Partizipation wohl nur angedacht werden könnte.

5. Gegen den pädagogischen Trichter

Der Zugriff auf Unterricht über fachdidaktische Prinzipien kann Moden und Verirrungen vorbeugen. Neuerdings ist in vielen Fächern die Suche nach Basiskonzepten en vogue (s. die vergleichende Darstellung von Herdegen in GWP 1/2010). Der Schwerpunkt liegt auf fachlichen Inhalten, die als übergreifende Basiskonzepte, Fachkonzepte und Begriffe gefasst werden. In KMK-Standards für Physik werden als Basiskonzepte „Materie, Wechselwirkung, System, Energie“ benannt, für die Biologie „System, Struktur, Funktion, Entwicklung“. In der politischen Bildung gibt es konkurrierende Vorschläge (Herdegen 2010: 137-139).

Der Vorschlag von Weißeno/Detjen/Juchler/Massing/Richter (2010) zentriert um die Basiskonzepte „Ordnung, Entscheidung, Gemeinwohl“, was natürlich möglich ist, aber nicht alternativlos (warum nicht z.B. „Demokratie, Markt, Integration“?). Ihr Vorschlag für die Praxis will Grundsätze einer kompetenzorientierten Unterrichtsplanung aufstellen (Kapitel III). Stattdessen werden aber für das Thema „Entscheidungsprozess in der Europäischen Union“ am Beispiel der geplanten Klimaschutzverordnung 25 Begriffe (von Autoindustrie bis Um-

weltrat) aufgelistet (S. 202), deren Vorkommen in vier Materialien nachgewiesen wird und deren Vorkommen in den schriftlichen Aufgabenlösungen der Lernenden überprüft wird. Kompetenzen werden so nicht gefördert, denn die Ziele begrenzen sich auf die Begriffsnutzung. Hier wird nicht Unterricht geplant, denn ein nachvollziehbarer Ablauf des Unterrichts ist nicht gegeben, nur Bruchstücke aus Sichtstrukturen (erste Stunde, zweite Stunde, Materialien), aber keine Methode mit Phasen. Von Schülervorstellungen und ihrer möglichen Verwicklung mit dem Konflikt, Problem, Fall (oder was immer es sei) ist nicht die Rede – die Lernenden spielen als Subjekte überhaupt keine Rolle. Die angeführten Lernaufgaben (für die erste Stunde viermal hintereinander „Was ist/sind …?“, bevor nach Bedeutungen und Begründungen gefragt wird) würden als Lehrerfragen sehr eng sein und fragend-entwickelnden Unterricht eher gegen die Schüler als mit ihnen provozieren, sie sind aber offensichtlich gar keine den Unterricht steuernden Anstöße, sondern sie sind Aufgaben für die von den Lernenden je einzeln zu verfassenden Überprüfungen (Tests), die in einer Interventionsstudie erhoben wurden. Hier sind offensichtlich Unterricht und Forschung durcheinander geraten. Aber auch ohne dieses Problem würde der so gedachte Unterricht in vor-didaktische Zeiten mit der Absolutsetzung von Begriffslernen (als einem Teil der Sachanalyse) zurückgehen.

Die Arbeit mit fachdidaktischen Prinzipien würde solchen didaktischen Reduktionen vorbeugen, denn ein Prinzip muss die normative Dimension mit der fachlichen Seite und den Lernenden in einem professionellen Unterrichtsprozess vermitteln. Dieser Zugang verknüpft den Sinn, die Sache und das Lernen und Lehren. Die unterschiedlichen Prinzipien (s. Anhang) können zudem auf Kompetenzen des Demokratie-Lernens verweisen und eröffnen den Weg zu Evaluationen.

Anmerkungen

1 Ähnlich abstrakt sind Schemata bei Jank und Meyer (1991: 267, 317, 363) und bei Kaiser/Kaiser (2001: 214), die die Abfolge mit den Phasen Kontakt – Fragestellung – Erarbeitung – Präsentation – Festhalten/Übertrag angeben. Nach meinen Erfahrungen mit vielen Unterrichtsplanungen von Referendaren und Studenten lädt besonders das abstrakteste Dreier-Schema zum systematischen Lehrgang ein, dessen innere Dynamik nicht weiter geklärt wird. Die Aneinanderreihung von didaktisch reduzierten Wissensbeständen ergibt eine statische Struktur, deren Erwerb durch den Lehrer vorangetrieben wird (werden muss).

2 „Es gibt unterschiedliche Lernarten und entsprechend unterschiedliche Zieltypen. Ein Zieltyp ist z.B. das Problemlösen, ein anderer entspricht dem Begriffsaufbau oder der Konzeptbildung, ein dritter dem Erfahrungslernen (…).“ (Oser/Sarasin 1995: 1)

3 Zur Diskussion unterschiedlicher Kompetenzen-Sets vgl. Petrik 2010.

4 Deshalb halten Lehrer die Umstellung von Qualifikationen auf Kompetenzen manchmal für überflüssige Sprachspielerei.

5 Beispielsweise gehen Lernende unterschiedlicher Jahrgänge mit dem Planspiel „Wir suchen eine Wohnung“ unterschiedlich konkret bzw. abstrakt um und ziehen für sich den je angemessenen Gewinn daraus (vgl. Reinhardt 2005: 162f.).

6 Diesem Missverständnis begegnet May (2010) mit der didaktischen Gelenkstelle der Anforderungssituationen.

Literatur

Herdegen, Peter (2010): Von der kategorialen Politik-Didaktik zu Basiskonzepten der Sozialwissenschaften? Zum Problem der Inhaltsauswahl in der Politischen Bildung. in: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP), Heft 1, S. 131-144

Jank, Werner/Meyer, Hilbert (1991): Didaktische Modelle. Frankfurt/Main: Cornelsen Scriptor

Kaiser, Arnim/Kaiser, Ruth (2001): Studienbuch Pädagogik. Grund- und Prüfungswissen. 10., überarbeitete Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor

Lind, Georg (2003): Moral ist lehrbar. München: Oldenbourg

May, Michael (2010): Kompetenzorientiert unterrichten – Anforderungssituationen als didaktisches Zentrum politisch-sozialwissenschaftlichen Unterrichts. Manuskript

Meyer, Hilbert (1987): UnterrichtsMethoden II. Praxisband. Frankfurt/Main: Scriptor

Oser, Fritz/Althof, Wolfgang (1992): Moralische Selbstbestimmung. Stuttgart: Klett-Cotta

Oser, Fritz/Sarasin, Susanna (1995): Basismodelle des Unterrichts: Von der Sequenzierung als Lernerleichterung. http://pub.ub.uni-potsdam.de/zsr/11f/11f0.htm

Oser, Fritz K./Baeriswyl, Franz J.: (2001): Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning. In: Richardson, Virginia (ed.): Handbook of Research on Teaching. Fourth Edition. Washington: American Educational Research Association, S. 1031-1065

Petrik, Andreas (2010): Ein politikdidaktisches Kompetenz-Strukturmodell. in: Juchler, Ingo (Hrsg.): Kompetenzen in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 143-158

Proske, Matthias (2009): Das soziale Gedächtnis des Unterrichts: Eine Antwort auf das Wirkungsproblem der Erziehung? In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 5, S. 796-814

Reinhardt, Sibylle (1999): Werte-Bildung und politische Bildung. Zur Reflexivität von Lernprozessen. Opladen: Leske + Budrich

Reinhardt, Sibylle (2005): Politik-Didaktik. Berlin: Cornelsen Scriptor, 3. Aufl. 2009

Reinhardt, Sibylle (2008): Werte in die politische Bildung! Aber wie? In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik, Heft 2, S. 277-288

Reinhardt, Sibylle (2010a): Die domänenspezifische Kompetenz „Konfliktfähigkeit" – Begründungen und Operationalisierungen. In: Juchler, Ingo (Hrsg.): Kompetenzen in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 128-141

Reinhardt, Sibylle (2010b): Was leistet Demokratie-Lernen für die politische Bildung? Gibt es empirische Indizien zum Transfer von Partizipation im Nahraum auf Demokratie-Kompetenz im Staat? Ende einer Illusion und neue Fragen. in: Lange, Dirk/Himmelmann, Gerhard (Hrsg.): Demokratiedidaktik. Impulse für die Politische Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 125-141

Weißeno, Georg/Detjen, Joachim/Juchler, Ingo/Massing, Peter/Richter, Dagmar (2010): Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Zurstrassen, Bettina (Hrsg.) (2010): Unterrichtsreflexion und Evaluation im sozialwissenschaftlichen Unterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag (i.V.)

Anhang: Fachdidaktische Prinzipien

1) Konfliktorientierung

A) Normative Dimension: Demokratie-Lernen und Streitkultur
B) Fachwissenschaften: Die Beiträge der Sozialwissenschaften zur Analyse eines aktuellen Konfliktes z.B. um Arbeits- oder Sozialpolitik
C) Alltagswissen: Konflikte interessieren und fesseln, laden ein zur Stellungnahme
D) Berufswissen: Konfliktanalyse als Methode

Konfliktanalyse

1) Konfrontation – erste Begegnung mit dem Konflikt, Auseinandersetzung, eventuell Abstimmung in der Lerngruppe
2) Analyse – mit Hilfe von Kategorien / Leitfragen wird der Konflikt analysiert
3) Stellungnahme – die Lernenden beziehen Positionen, sie streiten sich – eventuell:
4) Kontrovers-Verfahren – Arrangements wie Streitgespräch, Debatte, Rollenspiel inszenieren den Konflikt
5) Generalisierung – eventuell steht der konkrete Konflikt für einen Strukturkonflikt

2) Problemorientierung

A) Normative Dimension: Demokratische Politik strebt legale und legitime Entscheidungen zur „Lösung“ von Problemen an.
B) Fachwissenschaftliche Zugänge: (je nach Problem)
C) Alltägliche Zugänge: Aufregung, Besorgnis über Problem
D) Berufswissen: Problemstudie als Methode

Problemstudie

1)	Worin besteht das Problem?	(Definition)
2)	Wie ist das Problem entstanden?	(Ursachen)
3)	Wessen Interessen sind berührt?	(Interessen)
4)	Welche „Lösungen“ des Problems sind denkbar?	(„Lösungen“?)
5)	Welche Bedeutung haben die Lösungen für ...?	(Konsequenzen)
6)	Wo stehe(n) ich/wir?	(Entscheidung)

3) Handlungsorientierung

A) Normative Dimension: Politische Handlungsfähigkeit und bürgerschaftliche Partizipation
B) Fachwissenschaftliche Zugänge: (je nach Situation und Problem)
C) Alltägliche Zugänge: Es existieren der Wunsch nach Änderungen und nach Eingreifen
D) Berufswissen: Projekt und Bürgeraktion als Methoden (sowie Verfahren: Rollenspiel, Streitgespräch, Debatte, Talk-Show)

	Projekt		**Bürgeraktion**
1)	Gemeinsame Zielsetzung	1)	Setzen der Bedingungen
2)	Verabredung des Vorgehens	2)	Wunsch-Phase
3)	Durchführung des Projektes	3)	Planung der Arbeit
4)	Verwendung des Produktes	4)	Durchführung der Arbeit
5)	Beurteilung, Reflexion	5)	Reflexion und (ev.) Aktion

4) Fallprinzip

A) Normative Dimension: Das Ziel von Politik ist die Regelung des konkreten Zusammenlebens von Menschen, ihre Fälle sind ihr Sinn (sie ist nicht Selbstzweck oder einem transzendenten Zweck verpflichtet).
B) Fachwissenschaftliche Zugänge: (je nach Fall)
C) Alltägliche Zugänge: Politik begegnet (betrifft) den Menschen als konkreter Fall
D) Berufswissen: Fall-Analyse und Fall-Studie als Methoden

Fall-Analyse	**Fall-Studie**
1) Außen-Betrachtung	1) Konfrontation mit dem Fall
2) Innen-Betrachtung	2) Information
3) Politische Urteilsbildung	3) Exploration und Resolution zum Handeln
4) Generalisierung	4) Disputation der Entscheidung
	5) Kollation mit der Wirklichkeit

5) Zukunftsorientierung

A) Normative Dimension: Die Aufgaben von Politik betreffen Gegenwart und Zukunft. Entscheidungen bewirken Folgen und Nebenfolgen für lange Zeit.
B) Fachwissenschaftliche Zugänge: (je nach Gegenstand) Prognosen schreiben nicht nur die Gegenwart fort, sondern versuchen qualitative Änderungen zu erfassen.
C) Alltägliche Zugänge: Der Blick auf die Zukunft kann Sorgen bereiten, Hoffnungen wecken und Pläne hervorbringen.
D) Berufswissen: Planspiel, Zukunftswerkstatt, Szenario-Technik

Planspiel	Zukunftswerkstatt	Szenario-Technik
1) Einführung + Organisation	1) Vorbereitung	1) Eingrenzung des Gegenstandes
2) Information + Rollenklärung	2) Kritikphase	2) Bestimmung der Einflussfaktoren und Deskriptoren
3) Entscheiden + Planen	3) Fantasiephase	3) Entwicklung von Szenarien
4) Interaktion (Spiel)	4) Verwirklichungsphase	4) Strategieplanung
5) Auswertung	5) Nachbereitung	

6) Politisch-moralische Urteilsbildung

A) Normative Dimension: Demokratie erstrebt wertvolles und sachlich informiertes politisches Handeln und ist der Menschenwürde als oberster Maxime verpflichtet.
B) Fachwissenschaftliche Zugänge: (je nach Gegenstand) Tatsachenwissen und Sollensvorstellungen, empirische und normative Aussagen, Zweck- und Wertrationalität
C) Alltägliche Zugänge: Alltagsleben und Politik rufen moralische Reaktionen (z.B. Empörung) hervor.
D) Berufswissen: Politisches Entscheidungsdenken und Dilemma-Methode

Politisches Entscheidungsdenken	**Dilemma-Methode**
1) Einstieg und Planung	1) Konfrontation
2) Analyse der Situation	2) Strukturierung des Dilemmas
3) Erörterung der Möglichkeiten	3) Reflexion der Argumente
4) Urteilen + Entscheidungsdiskussion	4) Politisierung des Dilemmas
5) Anschluss-Betrachtung	

7) Genetisches Prinzip: Politisch werden

A) Normative Dimension: Demokratie entsteht aus Erfindungen von Menschen und ist auf ihren (Nach-)Vollzug angewiesen.
B) Fachwissenschaftliche Zugänge: Der theoretische Niederschlag menschheitsgeschichtlicher Erfindungen sind Gesellschaftstheorien für die Konstruktion von Gesellschaft, Wirtschaft und Politik.
C) Alltägliche Zugänge: Jugendliche entdecken die politische Welt, leiden u.U. an ihr und wollen ihr Leben und das anderer und ihre Gesellschaft gestalten.
D) Berufswissen: Die Gründung

Gründung

1) Anstoß – in einer fiktiven, offenen Situation simulieren die Lernenden eine Gründung
2) Gründung – Gesellschaftsmodelle werden entdeckt und konfliktreich verhandelt
3) Systematisierung/Theoretisierung – Gesellschaftstheorien helfen bei den Entscheidungen
4) Anwendung – das theoretische Wissen wird auf aktuelle Konflikte/Probleme angewandt
5) Reflexionen – individueller Standpunkt und kollektives Lernen werden betrachtet

8) Wissenschaftspropädeutik

A) Normative Dimension: Verantwortliches Urteilen wird Erkenntnisse/Ergebnisse von Wissenschaften nutzen, so dass der Umgang mit Wissenschaft zur Rationalität des mündigen Bürgers beiträgt.
B) Fachwissenschaftliche Zugänge: Erkenntnistheorie, Logik von Einzelwissenschaften, Inter-Disziplinarität, Wissenschaftspropädeutik
C) Alltägliche Zugänge: Alltagsweltliche Zugänge weisen über das Konkrete/Subjektive hinaus zur Suche nach Abstraktem, Inter-Subjektivem. Wissenschaftspropädeutik weist zurück zum Konkreten und Subjektiven.
D) Berufswissen:

Lektüre einer wissenschaftlichen Originalschrift	Instrumente und Verfahren reflexiv einsetzen	Lehrforschung