

Wissenschaftliche Prüfungsarbeit

gemäß §12 der Landesverordnung über die Erste Staatsprüfung
für das Lehramt an Gymnasien vom 07. Mai 1982, in der derzeit gültigen Fassung

Kandidat: Jörg Christoph Rost

der Johannes Gutenberg-Universität in Mainz

Fach: Sozialkunde

Thema: **Webbasierte Anwendungen im Politikunterricht aus
konstruktivistischer Perspektive**

Erstgutachterin:

Zweitgutachter:

Abgabedatum: 17. März 2014

Abstract

Webbasierte Medien haben in den letzten Jahren eine stetig steigende Bedeutung im Alltag Jugendlicher. Konträr zu diesem Befund haben mediendidaktische Modelle kaum Eingang in die Politische Bildung, speziell die Politikdidaktik der Schule, gefunden. Zudem wird kritisch vermerkt, dass beim Einsatz digitaler Medien an klassischen lerntheoretischen Konzepten festgehalten wird, obwohl instruktionale Lehr-Lern-Settings als kontraproduktiv im Zusammenhang mit webbasierten Medien angesehen werden. Dagegen ist die in der Politikdidaktik äußerste kontrovers rezipierte konstruktivistische Lerntheorie äußerst anschlussfähig an eine Planung und Durchführung von Unterricht, welche den Fokus speziell auf den Einsatz webbasierter Medien richtet.

Aufgrund dieser Ausgangslage ist es das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit, konstruktivistische Bedingungen des Politikunterrichts auf theoretischer Ebene zu formulieren. Dazu werden zunächst die erkenntnistheoretischen Grundlagen des Konstruktivismus anhand der zentralen Begriffe Autopoiesis, Soziale Konstruktion und Viabilität erörtert. In einem zweiten Schritt wird anhand der erkenntnistheoretischen Grundlagen gezeigt, wie eine konstruktivistische Lerntheorie formuliert werden kann. Dabei wird der Lernvorgang im Gegensatz zu den gängigen Modellen des Behaviorismus und Kognitivismus aus Schülersicht beschrieben. Im Anschluss wird der Einfluss des konstruktivistischen Paradigmas und einer konstruktivistischen Lerntheorie auf die Politikdidaktik aufgezeigt.

Aus dieser Analyse folgt, dass Schülerorientierung und Kontroversität sich als Kernprinzipien der Politischen Bildung uneingeschränkt anschlussfähig an die konstruktivistische Ausrichtung von Unterricht erweisen. Dabei wird die didaktische Rezeption und Umsetzungsproblematik dieser beiden didaktischen Prinzipien als Planungstools vor dem Hintergrund der Ziele des Politikunterrichts kritisch reflektiert.

Aus diesen lerntheoretischen Bedingungen wird abschließend analysiert, inwieweit webbasierte Medien bei der Umsetzung eines konstruktivistischen Politikunterrichts sinnvoll eingesetzt werden können. Dabei wird aufgezeigt, dass sich vor allem die in dieser Arbeit vorgestellten Medien Blog und Wiki für ein solches Vorhaben eignen. Die Analyse zeigt, dass eine enge Verzahnung von konstruktivistischer Lerntheorie und dem Einsatz webbasierter Medien im Politikunterricht möglich ist. Blogs und Wikis erweisen sich als geeignete Medien, um schülerorientierten und kontroversen Politikunterricht umzusetzen und den von Konstruktivisten geforderten grundlegenden Perspektivwechsel vorzunehmen.

Inhaltsverzeichnis

A	Abbildungsverzeichnis	III
1	Einleitung	1
2	Lernen nach konstruktivistischem Verständnis	4
2.1	Der Konstruktivismus als Erkenntnistheorie	4
2.1.1	Begriffsverständnis Konstruktivismus.....	4
2.1.2	Konstruktionsprozesse von autopoietischen Systemen.....	6
2.1.3	Soziale Konstruktion und Viabilität.....	9
2.2	Konstruktivistische Lerntheorie.....	11
2.2.1	Lernprozesse aus konstruktivistischer Sicht	12
2.2.2	Kritischen Einordnung des Behaviorismus und Kognitivismus	17
2.2.3	Planung und Gestaltung von Lernumgebungen	18
2.2.4	Die Rolle der Lehrkräfte aus konstruktivistischer Sicht	22
2.2.5	Folgen für Bewertung und Evaluation von Lernprozessen.....	26
2.3	Konsequenzen für einen konstruktivistischen Politikunterricht.....	27
2.3.1	Empirische und didaktische Begründung eines konstruktivistischen Politikunterrichts.....	27
2.3.2	Politikdidaktik aus konstruktivistischer Sicht.....	29
2.3.3	Kritische Auseinandersetzung.....	33
2.4	Resümee	37
3	Kompetenzen und didaktische Prinzipien für den Politikunterricht	39
3.1	Ziele des Politikunterrichts	39
3.2	Grundlagen didaktischer Prinzipien und Begründung der Auswahl	45
3.3	Entwicklung des Prinzips Schülerorientierung in der Politikdidaktik.....	47
3.3.1	Didaktische Rezeption der Schülerorientierung	47
3.3.2	Umsetzung von Schülerorientierung im Politikunterricht.....	50
3.4	Entwicklung des Prinzips Kontroversität in der Politikdidaktik	51
3.4.1	Didaktische Rezeption der Kontroversität.....	52

3.4.2	Umsetzung von Kontroversität im Politikunterricht	55
4	Webbasierte Medien im konstruktivistisch orientierten Politikunterricht.....	58
4.1	Didaktische Reflexion webbasierter Medien.....	58
4.1.1	Webbasierte Medien aus pädagogischer Sicht.....	58
4.1.2	Politikdidaktische Rezeption webbasierter Medien.....	62
4.2	Blogs.....	64
4.2.1	Definition und Grundvoraussetzung.....	64
4.2.2	Einsatzformen von Blogs im Unterricht.....	66
4.2.3	Didaktische Reflexion aus konstruktivistischer Sicht.....	70
4.3	Wikis.....	74
4.3.1	Definition und Grundvoraussetzung.....	74
4.3.2	Einsatzformen von Wikis im Unterricht	76
4.3.3	Didaktische Reflexion aus konstruktivistischer Sicht.....	80
5	Schlussbemerkungen	85
B	Literaturverzeichnis.....	VII
C	Eidesstattliche Erklärung.....	XVI

A Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Kontinuum des Wirklichkeitsverständnisses.....	9
Abbildung 2: Kompetenzbereiche der Politischen Bildung.....	41
Abbildung 3: Nutzung Blogs und Wikipedia passiv.....	60
Abbildung 4: Nutzung Blogs und Wikipedia aktiv.....	61

1 Einleitung

Webbasierte Medien sind im Alltag Jugendlicher¹ fest verankert. Die Bedeutung digitaler Medien für Jugendliche wird als so relevant eingeschätzt, dass von einer "Internetgeneration" (vgl. Schachtner/Neumayer 2007a: 53) gesprochen werden kann. Empirische Studien zeigen, dass Jugendliche täglich über das Internet kommunizieren und sich dabei verschiedene Technologien für alle Lebensbereiche zunutze machen.² Demgegenüber steht die Diagnose, dass webbasierte Medien bisher kaum in den Politikunterricht³ integriert werden. „Die Lernpotenziale, die *digitale Medien* bei der Gestaltung von Lernumgebungen eröffnen können, scheinen mir derzeit für die politische Bildung noch zu wenig erschlossen zu sein [...].“ (Sander 2007: 237) Zwar wurden in der Pädagogik mediendidaktische Modelle für unterrichtsbegleitenden und erweiternden Einsatz (*E-Learning*, *Embeaded Learning*) vorgestellt, in der Politikdidaktik werden diese Modelle allerdings nur selten aufgegriffen.⁴

Zudem wird die Kritik geäußert, dass beim Einsatz digitaler Medien an klassischen lerntheoretischen Konzepten festgehalten wird. Lehrkräfte möchten weitestgehend die Kontrolle über das Lerngeschehen behalten und nutzen deshalb instruktionale Lehr-Lern-Settings, in der Inhalte an Schüler vermittelt werden. Dabei besteht überwiegend Einigkeit darüber, dass das Potential webbasierter Medien nur dann voll entfaltet werden kann, wenn Schüler nicht nur Empfänger, sondern aktive, selbstbestimmte Gestalter des Lernprozesses sind (vgl. Sander 2008: 225f.). Damit werden aber die Grenzen behavioristischer und kognitivistischer Lerntheorien deutlich. Anschlussfähig zeigt sich das seit einigen Jahren viel rezipierte „konstruktivistische Paradigma“ (Siebert 2000: 13), welches als Lerntheorie Einzug in verschiedene didaktische Konzeptionen gehalten hat. Ausgehend von neurobiologischen Erkenntnissen über die Funktionsweise des Gehirns wechselt der Konstruktivismus die grundlegende Perspektive von einem Sender-Empfänger-Modell zu einer schülerorientierten Sichtweise des Lehr-Lern-Prozess, in dem Schüler durch ihre eigenen Wissenskonstruktionen lernen (vgl. Siebert 2003: 13ff.). Einige Politikdidaktiker haben die konstruktivistische Lerntheorie rezipiert und in ihre Konzeptionen politischer Bildung integriert. Diese Rezeption hat zur Herausforderung klassischer Bildungskonzepte und damit in den letzten Jahre zu einer

¹ In dieser Arbeit wird im Falle von Personengruppenbezeichnungen das generische Maskulinum verwendet, um eine bessere Lesbarkeit zu erzielen. Es sind jedoch stets beide Geschlechter gemeint.

² Detailliert werden die Ergebnisse der JIM-Studie (Feierabend/Karg et al. 2013) in Kapitel 4.1 vorgestellt.

³ Zur unterschiedlichen Fachbezeichnung vgl. GPJE 2004: 12. Da sich die Forderung nach einer einheitlichen Bezeichnung des Schulfachs *Politische Bildung* nicht durchgesetzt hat, wird in dieser Arbeit zusammenfassend von *Politikunterricht* gesprochen.

⁴ Eine ausführliche Darstellung wird in Kapitel 4.1.2 vorgenommen.

der bedeutendsten Kontroversen innerhalb der Politikdidaktik geführt (vgl. Pohl 2007: 324f.). Der Einfluss ist umstritten, da einige Didaktiker⁵ die Subjektivierung der Inhalte des Politikunterrichts befürchten und vor einer Entkernung des Fachs warnen (vgl. Detjen/Sander 2001: 136). Sie befürchten zudem, dass Lernprozesse nicht mehr steuerbar sind und so die Rolle des Lehrers entwertet wird. Demgegenüber vertritt vor allem Wolfgang Sander (2008) in seiner Politikdidaktik ein konstruktivistisches Lernmodell. Es lässt sich konstatieren, dass „[...] die Potentiale der digitalen Medien mit Zielsetzungen des Politikunterrichts unter Berücksichtigung von konstruktivistischen Ansätzen [...]“ (Schattschneider 2010: 80) bisher nicht ausreichend untersucht worden sind.

Das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit besteht darin, auf theoretischer Ebene konstruktivistische Bedingungen des Politikunterrichts zu formulieren. Aus diesen Ergebnissen folgt, so wird hier angenommen, dass Schülerorientierung und Kontroversität als unterrichtspraktische Planungstools im Fokus einer konstruktivistischen Lernumgebung stehen. Aus diesen lerntheoretischen Bedingungen wird abschließend analysiert, inwieweit webbasierte Medien bei der Umsetzung eines konstruktivistischen Politikunterrichts sinnvoll eingesetzt werden können. Dabei wird davon ausgegangen, dass sich vor allem die in dieser Arbeit vorgestellten Medien Blog und Wiki für ein solches Vorhaben eignen: „Wikisysteme spielen durch ihre Interaktivität der konstruktivistischen Didaktik den Ball zu, und können dadurch zeitgemäße Umsetzung erfahren.“ (Schachtner/Neumayer 2007b: 54)

Aus der aufgezeigten Relevanz des Themas und dem Erkenntnisinteresse ergibt sich folgender Aufbau der Arbeit. Im ersten Teil wird der Einfluss des Konstruktivismus auf die Politikdidaktik untersucht. Dazu werden zunächst die erkenntnistheoretischen Grundlagen des Konstruktivismus anhand der zentralen Begriffe *Autopoiesis*, *Soziale Konstruktion* und *Viabilität* erörtert. In einem zweiten Teilschritt wird Anhand der erkenntnistheoretischen Grundlagen gezeigt, wie eine konstruktivistische Lerntheorie formuliert werden kann. Dabei wird der Lernvorgang im Gegensatz zu den gängigen Modellen des Behaviorismus und Kognitivismus aus Schülersicht beschrieben. Die Konsequenzen für die Planung und Gestaltung von Lernumgebungen, das Rollenverhalten der Lehrkraft und die Bewertung und Evaluation von Lernprozessen werden im Anschluss analysiert. Der erste Teil der Arbeit wird abgeschlossen mit einer kritischen Reflexion über den Einfluss des Konstruktivismus auf die Politikdidaktik.

⁵ Federführend in der kritischen Auseinandersetzung sind vor allem Joachim Detjen und Georg Weißeno (vgl. Kapitel 2.3.3).

Um die didaktische Funktionsweise der beiden politikdidaktischen Prinzipien *Schülerorientierung* und *Kontroversität* beschreiben zu können, werden im Mittelteil der Arbeit die Ziele des Politikunterrichts bestimmt. In einem kurzen Exkurs wird dabei auf die Kompetenzorientierung eingegangen, da sich die unterschiedlichen Positionen dieser Kontroverse auf die eingangs besprochenen sich gegenüberstehenden Erkenntnistheorien *Objektivismus* und *Konstruktivismus* zurückführen lassen. Anschließend wird die didaktische Rezeption und Umsetzungsproblematik von Schülerorientierung und Kontroversität im Politikunterricht besprochen. Im vierten Teil der Arbeit erfolgt die eigentliche Analyse der beiden Webmedien Blog und Wiki. Eingeleitet wird das Kapitel mit einer Reflexion der Mediennutzung im Unterricht aus pädagogischer und politikdidaktischer Sicht. Im Anschluss werden Blogs und Wikis im Detail analysiert. Die Analyse soll zeigen, in wie weit sich die beiden Medien zur Umsetzung einer konstruktivistischen Didaktik im Politikunterricht auf Grund ihrer Struktur eignen und ob die didaktischen Prinzipien Schülerorientierung und Kontroversität eingehalten werden können. Eine kritische Zusammenfassung bündelt die Ergebnisse dieser Analyse und schließt die Arbeit ab.

2 Lernen nach konstruktivistischem Verständnis

Im vorliegende Kapitel dieser Arbeit wird der Einfluss des konstruktivistischen Paradigmas auf die Politikdidaktik aufgezeigt. Dazu werden zunächst die erkenntnistheoretischen Grundannahmen des Konstruktivismus dargestellt. Anschließend wird gezeigt, welche lerntheoretischen Konsequenzen aus einer konstruktivistischen Epistemologie gezogen werden können, bevor abschließend Politikdidaktiken analysiert werden, die Bezüge zur konstruktivistischen Erkenntnis- und Lerntheorie aufweisen.

2.1 Der Konstruktivismus als Erkenntnistheorie

In diesem Unterkapitel wird dargestellt, aus welchen Strömungen sich der Konstruktivismus entwickelt hat und welche grundlegenden Annahmen über das Verständnis von Wirklichkeit postuliert werden. Dabei werden die zentralen Begrifflichkeiten des Konstruktionsprozesses, der Sozialen Konstruktion von Realität und das Konzept der Viabilität vorgestellt.

2.1.1 Begriffsverständnis Konstruktivismus

Der Begriff *Konstruktivismus* kann als Oberbegriff für bestimmte erkenntnistheoretische Grundannahmen in verschiedenen Wissenschaften verstanden werden. Er ist selbst Teil eines Konstruktionsprozesses, dessen Ursprünge in der philosophischen Tradition Emanuel Kants⁶ auszumachen sind und welcher sich ab den 1960er Jahren vor allem in der Psychologie, Soziologie und Linguistik ausbreitete (vgl. Sander 2008: 162). In den letzten Jahrzehnten wurden sozialwissenschaftliche Konstruktivismuströmungen mit neuen Ergebnissen der Evolutions- und vor allem der Neurobiologie aktualisiert und mit Vehemenz sowohl in die geisteswissenschaftlichen als auch naturwissenschaftlichen Diskurse eingebracht (vgl. Sander 2014b: 77, 2008: 162). Neben grundsätzlichen Übereinkünften haben sich vielfältige Theoriestränge entwickelt, die sich hinsichtlich ihren Forderungen und Konsequenzen unterscheiden und eine einheitliche Bestimmung unmöglich machen. Der Konstruktivismus bildet nicht ein neues, einheitliches Theorem, sondern bietet als „weiter Mantel“ (Sander 2005a: 45) den erkenntnistheoretischen Rahmen, innerhalb dessen bestimmte Theorien neu entworfen oder bestehende Konzepte und Modelle weiterentwickelt wurden (vgl. Arnold 2007: 54). Die in der Forschung am häufigsten anzutreffende begriffliche Unterscheidung wird zwischen *Radikalem* und *Gemäßigtem*, bzw. *Sozialem Konstruktivismus* getroffen. Der Begriff des Radikalen Konstruktivismus wurde in Deutschland vor allem durch Heinz von Foerster (2009)

⁶ Der seine Überlegungen allerdings nicht mit dem Begriff des Konstruktivismus in Verbindung brachte.

und Ernst von Glasersfeld (1998) geprägt. Begriffliche Ungenauigkeiten sind bei den Vertretern eines Gemäßigten bzw. Sozialen Konstruktivismus zu finden, da sie sich nicht durch Einheitlichkeit, sondern durch begriffliche und konzeptionelle Flexibilität auszeichnen, indem sie konstruktivistische Annahmen mit andern Theorieströmungen in Bezug setzen oder an praktische Überlegungen angleichen. Diesbezüglich setzt ein *Systemischer Konstruktivismus*⁷ den Konstruktivismus mit der Systemtheorie von Niklas Luhmann aus den 1980ern in Bezug (vgl. Fried 2005: 192). Andererseits wird der Konstruktivismus im amerikanischen Forschungsraum im Hinblick auf kognitions-psychologische Lerntheorien rezipiert und modelliert.⁸ Am Beispiel des Schweizer Wirtschaftspädagogen Rolf Dubs wird eine häufig anzutreffende Haltung deutlich. Er nennt seine Konzeption einen *Moderaten Konstruktivismus* und nimmt eine Position ein, die zwischen objektivistischen und konstruktivistischen Annahmen zu verorten ist.⁹ Didaktische Entscheidungen sollten nach seiner Konzeption situationsabhängig zugunsten einer der beiden Annahmen getroffen werden. Er zeigt damit eine pragmatische Haltung, die sich in vielen Forschungskonzepten mit Bezügen zum Konstruktivismus finden lässt. Aufgrund des heterogenen Entstehungs- und Verbreitungsprozesses, handelt es sich beim Konstruktivismus nicht um eine geschlossene Wissenschaftstheorie, sondern es kann von einem „konstruktivistischen Paradigma“ (Siebert 2000: 13) gesprochen werden, welches sich in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen wiederfindet.¹⁰

Eine konkrete Zuordnung von Autoren zu einer bestimmten Spielart des Konstruktivismus erscheint nicht immer möglich und sinnvoll.¹¹ Aus diesem Grund lehnt Sander die begriffliche Klassifizierung des Konstruktivismus in radikal, gemäßigt oder sozial ab, da eine solche Zuschreibung nur beobachterabhängig getroffen werden könne (vgl. Sander 2009a: 243, 2005a: 51, 2014b: 87f.). Diesem Urteil ist insofern zuzustimmen, da beispielsweise auch in einem Radikalen Konstruktivismus die sozialen Bedingungen des Konstruktionsprozesses Berücksichtigung finden und so das Missverständnis vermieden werden kann, die soziale Interaktion spiele nur im Sozialen Konstruktivismus eine Rolle. Auch Arnold wendet sich gegen

⁷ S. die Titel „Systemisch-konstruktivistische Lernwelten“ von Voß 2005 oder „Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik“ von Arnold 2007.

⁸ S. Duffy/Jonassen (1992); Jonassen (1996).

⁹ Ausführlich wird diese Haltung in Kapitel 2.2.3 thematisiert.

¹⁰ Überblicke über die verschiedenen Disziplinen und deren bekanntesten, konstruktivistischen Vertreter geben Sander (vgl. 2014b: 77f.), Siebert (vgl. 2000: 13) und Terhart (vgl. 1999: 631).

¹¹ Dubs gibt als Beispiel an, dass er auf einer Tagung von Teilnehmern als „gemäßigter Konstruktivist“ eingeordnet wurde, als er sich selbst noch nicht mit dem Konstruktivismus beschäftigt hatte (vgl. 1995: 902).

eine solche Klassifizierung, allerdings mit der Begründung, dass jede konstruktivistische Annahme zunächst radikal sei (vgl. Arnold 2007: 54).

Es lässt sich konstatieren, dass mit dem konstruktivistischen Paradigma bestimmte Grundannahmen verbunden sind, die sich in vielfältigen theoretischen Konzeptionen wiederfinden. Die Unterscheidung zwischen einem eher Radikalen oder eher Gemäßigten Konstruktivismus soll in dieser Arbeit lediglich zu Orientierungszwecken dienen; eine feste Systematik wird damit nicht verbunden. Im Folgenden werden die Grundannahmen des Konstruktivismus vorgestellt.

2.1.2 Konstruktionsprozesse von autopoietischen Systemen

„Der Konstruktivismus wechselt die Perspektive von einer ontologischen zu einer epistemologischen Beobachtung, das heißt, er fragt nicht nach dem Wesen des Seins, sondern den Möglichkeiten des Erkennens.“ (Siebert 2000: 12) Über die Beobachtung der Wahrnehmungsfähigkeit des Menschen wird rückwirkend das Verständnis von Realität bestimmt. Dabei steht die Funktionsweise des menschlichen Gehirns im Mittelpunkt des Forschungsinteresses: „[...] is the mind merely a tool for reproducing the real world, or does the mind produce its own, unique conception of events or objects which is based on individual conceptions of reality?“ (Jonassen 1991: 7) Dies führt zur Rückfrage, inwieweit überhaupt von einer objektiven Realität gesprochen werden kann und, falls möglich, von welchen Zugängen gesprochen werden kann.

Von der neurobiologischen Erkenntnis über die Funktionsweise des Gehirns beschreibt der Konstruktivismus die menschlichen Wahrnehmungen und Kognitionen als Prozesse eines operational geschlossenen Systems. Die Geschlossenheit des Systems Gehirn wird als *Autopoiesis*¹², als Selbstorganisation beschrieben: „Systeme organisieren sich selbst, d.h. sie erzeugen die Elemente, aus denen sie bestehen, durch die Elemente, aus denen sie bestehen. Dies gilt auch für die Systemik unserer Kognition und Emotion.“ (Arnold 2007: 69) Diese Selbstreferenzialität bestimmt die menschliche Wahrnehmung und Verhaltensweise, d.h. unser Fühlen, Denken und Handeln ist durch innere Zustände bestimmt und kann nicht von außen gesteuert werden (vgl. ebd.: 56). Es handelt sich also um Konstruktionen von Wirklichkeit durch Wahrnehmungs- und Denkprozesse. Die Elemente, die den Konstruktionsprozess

¹² Der Begriff wurde von dem chilenischen Neurobiologen Humberto Maturana eingeführt (vgl. Maturana 2001). Grundlegende Arbeiten dazu von Oeser/Seitelberger (1988), Roth/Prinz et al. (1996), Roth (1996) und Singer (2002).

innerhalb der Autopoiesis bestimmen, sind Erfahrungen, mentale Strukturen und Einstellungen, die das Subjekt zum Inhalt des Konstruktionsgegenstands bereits besitzt. „Each reality is somewhat different, because each person’s experiences and resulting apperceptions are different.“ (Jonassen 1991: 7)

Für eine Konzeption der Ontologie bedeutet dies, dass eine äußere, faktische Realität weder kognitiv noch sensorisch exakt abgebildet werden kann.¹³ Daraus resultiert das Problem, dass ein absoluter Wahrheitsbegriff, der einen Zusammenhang zwischen Sein und Bewusstsein beansprucht, nicht aufrechterhalten werden kann (vgl. Siebert 2000: 12). Durch die Fokussierung auf die Funktionsweise des Gehirns wird die Rolle der Subjektivität im Konstruktivismus besonders hervorgehoben: „Der Radikale Konstruktivismus beruht auf der Annahme, daß [!] alles Wissen, wie immer man es auch definieren mag, nur in den Köpfen von Menschen existiert und daß [!] das denkende Subjekt sein Wissen nur auf der Grundlage eigener Erfahrung konstruieren kann.“ (Glaserfeld 1998: 22)

Um den Paradigmenwechsel nachvollziehbar zu machen, ist ein kurzer Exkurs auf das vorherrschende erkenntnistheoretische Paradigma hilfreich. Die grundsätzliche Unterscheidung verläuft zwischen Objektivismus und Konstruktivismus, wobei der Objektivismus auf den Wirklichkeitskonzeptionen des Realismus und Essentialismus fußt (vgl. Jonassen 1991: 9).¹⁴ Die Ontologie des Objektivismus ist durch die Annahme bestimmt, „[...] that the world is real, that it is structured, and that its structure can be modeled [...]“ (ebd.) und auf epistemologischer Ebene wird festgestellt, „[that] the purpose of the mind is to ‚mirror‘ that reality and its structure.“ (ebd.) Das Gehirn kann durch Kognitionen, bei denen abstrakte Symbole modelliert werden, die externe Realität abbilden. Die Denkprozesse sind wiederum analysier- und zerlegbar und die durch sie entstehenden Bedeutungen beruhen nicht auf einer subjektiven Konstruktion, sondern sind durch die Struktur der externen Realität bestimmt (vgl. ebd.). Epistemologisch stellt das Gehirn einen „Spiegel“ dar, der die Realität in ihrer Struktur abbilden kann. Dies geschieht durch Kognitionen (Denkprozesse), welche analysier- und zerlegbar sind.

¹³ Jonassen erläutert dies an der Schwierigkeit, die Realität seines Artikels zu bestimmen: Könnte sich womöglich über die physischen Eigenschaften wie Papier und Druckerschwärze in einem objektiven Verständnis geeinigt werden, lässt sich die Bedeutung des Textes hingegen schwer einer eindeutigen Realität zuordnen. Vielmehr würde die Bedeutungsrealität des Textes darüber konstruiert, was wir aus Erfahrung wissen, was wir glauben und wie wir wahrnehmen (vgl. Jonassen 1991: 7). Ergänzt werden kann, dass auch physische Eigenschaften durch Sinnesorgane unterschiedlich wahrgenommen werden (z.B. aufgrund einer Rot-Grün Sehschwäche).

¹⁴ Der Objektivismus stellt die Grundlage für die Entwicklung des *Behaviorismus* und des später folgenden *Kognitivismus* in der Lernpsychologie dar (vgl. Kapitel 2.2.2; Jonassen 1991: 8) und findet darüber Eingang in die meisten Didaktiken. Auch für die meisten Politikdidaktiker kann die realistische Perspektive als Grundlage ihrer theoretischen Konzeptionen und empirischen Forschungen angesehen werden (vgl. Detjen 2013: 442).

Entscheidend ist die Annahme, dass diese Denkprozesse extern durch die Struktur der realen Welt determiniert sind.

Demgegenüber ziehen Konstruktivisten aus der autopoietischen Geschlossenheit des Systems Gehirn unterschiedliche Konsequenzen für die Beschreibung einer externen Realität. Nach Arnold folgt aus der Autopoiesis, „[...] dass wir sehen, was wir sehen (können) und dass nicht existent ist, was wir nicht sehen können oder nicht zu sehen gelernt haben – wobei >>sehen<< hier im Sinne von >>wahrnehmen<< verwendet wird.“ (Arnold 2007: 54f.) Nach dieser Auffassung müsste zumindest für radikale Konstruktivisten gelten, dass keine reale, objektive (ontische) Realität unabhängig vom menschlichen Gehirn existieren kann. Jede Vorstellung von Realität durchläuft immer einen subjektiven Denkprozess, sodass lediglich von unendlich vielen Vorstellungen von Realität gesprochen werden kann, von denen keine realer ist als die andere (vgl. Jonassen 1991: 10). Einige Vertreter des Konstruktivismus entwickelten daraus das Grundmotto: „Wir sind die Erfinder unserer Wirklichkeit.“ (Reich 2002: 83; vgl. Reich 1998: 44)

Das ontologische Verständnis von der Erfindung von Wirklichkeit führt zu heftiger Kritik seitens der Vertreter der oben beschriebenen objektivistischen Erkenntnistheorie. Konstruktivisten seien Anhänger des *Solipsismus* und könnten demnach keine Aussagen über die Realität außerhalb des subjektiven Empfindens und Wahrnehmens treffen.¹⁵ Viele Konstruktivisten halten dagegen, dass die Vorstellung einer äußeren Realität durchaus möglich sei, aber die Tatsache bestehen bleibe, dass ein allgemein bestimmbarer Zugang und damit eine Erkenntnis von ontologischer Wahrheit nicht möglich sei (vgl. Glasersfeld 1998: 11; 283; vgl. auch Terhart 1999: 632). Mit der Annahme der Existenz einer externen Realität kann davon ausgegangen werden, dass Individuen zumindest eine ähnliche Vorstellung von dieser hätten. Auch Vertreter eines radikaleren Konstruktivismus wenden sich explizit gegen den Vorwurf des Solipsismus. Glasersfeld illustriert dies an dem Gedankenexperiment, dass es durchaus möglich sei, der externen Realität durch Konstruktionsprozesse nahe zu kommen, allerdings sei eine Verifikation der tatsächlichen Übereinstimmung von Erkenntnis und Realität nicht möglich (vgl. Glasersfeld 1998: 22). Zudem könne eine Konstruktion daran scheitern, dass sie im Widerspruch zur ontischen Realität stehe und sich deshalb nicht verfestige.¹⁶ Aus der negativen Erfahrung des Scheiterns ließen sich allerdings keine Aussagen über diese Realität ableiten (vgl.

¹⁵ Als Konsequenz müsste die Aufstellung von Lehr-Lern-Konzeptionen fallen gelassen werden. (vgl. die Kritik von Detjen und Weißeno eines radikal-konstruktivistischen Einfluss auf die Politikdidaktik in Kapitel 2.3.3).

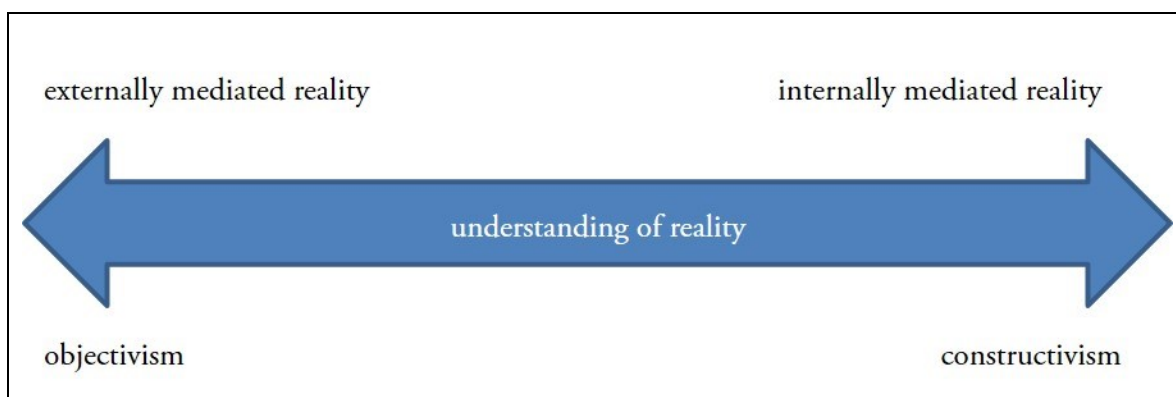
¹⁶ Die Kriterien, die zur dauerhaften Verfestigung von Konstruktionen führen, sind in den Ausführungen zur Viabilität in Kapitel 2.1.3 erläutert.

ebd.: 193). Sander lehnt den Gedanken des Solipsismus ebenfalls ab und betont außerdem, dass Konstruktivisten nicht die Vorstellung hätten, eine externe Realität selbst zu erfinden (vgl. Sander 2009b: 328, 2014b: 81). Auch Jonassen bestreitet, dass Konstruktivisten als Beispiel des Solipsismus gelten könnten, da ein Individuum in der Lage sei nicht nur seine eigene, sondern verschiedene Interpretationen von Realität zu verstehen und zu verarbeiten (vgl. 1991: 10).

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Aus den epistemologischen Überlegungen zu menschlichen Erkenntnisprozessen lassen sich im Hinblick auf eine externe Realität lediglich negierende Aussagen treffen. Ein Urteil darüber, ob eine externe Realität überhaupt existiert, ist durch die autopoietische Geschlossenheit des menschlichen Gehirns nicht möglich. In praktischer Hinsicht nehmen die meisten Konstruktivisten allerdings die Existenz einer äußeren, faktischen Realität an. Die erkenntnistheoretischen Grundlagen der meisten Forscher lassen sich nicht einseitig zu den Lagern Objektivisten oder Konstruktivisten zuordnen. Vielmehr unterscheiden sich die Konzeptionen in ihrer Radikalität und Reichweite und es erscheint deshalb sinnvoll, die Positionen auf einem Kontinuum zwischen den beiden Polen einer „externally mediated reality“ und „internally mediated reality“ einzuordnen (vgl. Jonassen 1991: 8).

ABBILDUNG 1: KONTINUUM DES WIRKLICHKEITSVERSTÄNDNISSES

(vgl. Jonassen 1991: 8)



2.1.3 Soziale Konstruktion und Viabilität

Durch die neurowissenschaftliche Forschung rückt mit der Funktionsweise des Gehirns das Subjekt als Konstrukteur und Träger von Wissen in den Vordergrund. Allerdings ist es Teil der menschlichen Realität, dass Subjekte im sozialen Raum zusammenleben und sie deshalb automatisch mit den Konstruktionen anderer Individuen konfrontiert sind. Neben der biologischen Gegebenheit des Systems Gehirn wird die soziale Ebene der Konstruktionsprozesse

sichtbar, „[...] denn im Konstruktivismus wird die Vorstellung von der operationalen Geschlossenheit des Gehirns immer im Zusammenhang mit der These von der ‚strukturellen Koppelung‘ von Menschen mit ihrer (sozialen und natürlichen) Umwelt gesehen.“ (Sander 2009b: 328)

Konstruktionen werden sowohl durch *Perturbationen*, d.h. Störungen¹⁷ der externen Realität angestoßen, welche sozialer oder physischer Natur sein können, als auch durch Kognitionsprozesse innerhalb eines Individuums. Die soziale Ebene bedient sich dabei immer Formen der Kommunikation. Für Glasersfeld gibt es dabei keine Differenz zwischen der Perturbation, die von physischen Hindernissen ausgelöst wird oder derjenigen, die durch Interaktion mit anderen Menschen auftritt (vgl. Glasersfeld 1998: 307).¹⁸ Die soziale Konstruktion der Wirklichkeit betrifft Individuen in ihrem unmittelbaren Umfeld, wie Familie und Freunde. Es betrifft sie aber auch in größeren sozialen Einheiten, wie dem System Schule oder innerhalb ganzer Gesellschaften, in denen eigene Deutungen von Wirklichkeit über Sprachcodes ausgehandelt werden. Auf dieser Ebene spielen Machtkonstellationen sowie der Zugang zu bestimmten Ressourcen im Hinblick darauf, welche Konstruktionen sich durchsetzen, eine bedeute Rolle (vgl. Sander 2005a: 49). „Er ist Einzelner und Teil sozialer Beziehungen. Beides durchwirkt sich ständig, so dass wir es auch niemals nur mit einer der beiden Seiten zu tun haben.“ (Arnold 2007: 85) Konkret heißt dies, dass Erklärungs- und Gefühlsmuster sich in „[...] eigener kontextspezifischer biografischer Prägung [...]“ (ebd.) im komplexen, interdependenten Wechselspiel zwischen äußeren Einflüssen und eigener, kognitiver und emotionaler Struktur herausbilden.

Vor dieser Erkenntnis muss berücksichtigt werden, dass sich zwar Denkprozesse nur innerhalb eines Individuums abspielen, die entworfenen Kognitionen aber in intersubjektiven Prozessen durch Sprache und Verhalten erprobt werden. Erst durch diesen intersubjektiven Austausch verfestigen sich bestimmte Wissenskonstruktionen und Verhaltensweisen und erweisen sich als viabel. Durch die epistemologische Vorgehensweise ersetzt Konstruktivismus „[...] den Begriff der Wahrheit (im Sinne der wahren Abbildung einer von uns unabhängigen Realität) durch den Begriff der *Viabilität* innerhalb der Erfahrungswelt der Subjekte.“ (Glasersfeld 1998: 55) Konstruktionsprozesse können daran gemessen werden, inwieweit sie sich als brauchbar,

¹⁷ Vgl. zur genaueren Funktionsbestimmung die lerntheoretischen Überlegungen zum Begriff der Perturbation im folgenden Kapitel 2.2.1.

¹⁸ Glasersfeld wendet sich damit gegen die Vertreter eines Sozialkonstruktivismus und fordert die Aufstellung eines Kausalmodells, „[...] wie derartiges Teilen von Bedeutung geschieht und wie die kollektive Erzeugung von Wissen durch Sprache vor sich geht.“ (Glasersfeld 1998: 307)

passend oder gangbar erweisen, was mit dem Begriff der Viabilität umschrieben wird (vgl. Sander 2008: 165f.) Glaserfeld beschreibt zwei Funktionsebenen, innerhalb derer sich die Viabilität neuer Konstruktionen einstellen muss: Zunächst müssen Konstruktionen die erlebte Wirklichkeit erklären können und dem Individuum helfen, sich in dieser Welt zurecht zu finden. Darüber hinaus müssen neue Konstruktionen anschlussfähig sein an bisher bestehende Konzepte. Ist dies nicht der Fall, werden sie verworfen und der Konstruktionsprozess beginnt erneut (vgl. Glasersfeld 1998: 252). Strittig ist, welches Gewicht der sozialen Komponente bei der Konstruktion von Wissensstrukturen beigemessen werden soll. Die biologische und soziale Ebene des Konstruktionsprozesses können nicht als abschließend deterministisch verstanden werden. Vielmehr bilden sie die Grundlage dafür, wie ein Individuum sich eine Deutung der Welt erschließt (vgl. Sander 2005a: 49f.).

2.2 Konstruktivistische Lerntheorie

Die konstruktivistischen Grundannahmen fanden vor allem durch Rezeptionen in der naturwissenschaftlichen Didaktik schnell den Weg in die allgemeine Didaktik (vgl. Terhart 1999: 630). Mit Euphorie und Vehemenz wurde das konstruktivistische Paradigma als Ausgangspunkt neuer Lernkonzeptionen ausgerufen und gängige Didaktiken kritisch interpretiert. Einzelne Didaktiker meinten, in diesem Zuge die Pädagogik oder Schule neu erfinden zu können.¹⁹ Die meisten Forscher weisen jedoch darauf hin, dass das konstruktivistische Paradigma die Schule nicht von ihrer Krise befreien könnte und dass der Konstruktivismus häufig falsch rezipiert werden würde (vgl. Glasersfeld 1998: 283). Ähnlich äußert sich Dubs, der die Euphorie um konstruktivistische Lernmethoden ablehnt (vgl. 1995: 890). Im konstruktivistischen Paradigma selbst sei angelegt, dass es keine „richtige, allgemeingültige“ Lehrmethode anbieten könne (vgl. Glasersfeld 1998: 285) und dementsprechend sei auch keine allgemeine Pädagogik oder Didaktik deduzierbar (vgl. Sander 2005a: 45; Dreismickenbecker 2000: 59). Der Konstruktivismus knüpft an Lerntheorien der Reformpädagogik an, die verstärkt Ende der 1960er und 1970er Jahre kontrovers diskutiert wurden. Stichworte sind: schülerzentriertes, selbstgesteuertes, kollektives Lernen, Projekt- und Werkstattunterricht sowie die Lehrperson als Lernberater. Bezüge lassen sich u.a. zu den Konzeptionen von Dewey und Piaget herstellen (vgl. Reich 1999: 77). Abgelehnt werden Erziehungstheorien mit dem Ziel der „moralischen Förderung“ (Arnold 2007: 25).

¹⁹ S. die Titel von Reich 1999 „Interaktionistischer Konstruktivismus – ein Versuch, die Pädagogik neu zu erfinden“; Reich 2005 "Konstruktivistische Didaktik auf dem Weg, die Didaktik neu zu erfinden" oder Voß 2002 „Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik“.

Grundsätzlich wird Abstand von Vermittlungsdidaktiken genommen und stattdessen verschiedene Arten einer Ermöglichungsdidaktik konzipiert (vgl. ebd.: 33ff.).

Das Unterkapitel gliedert sich wie folgt: Zunächst wird bestimmt, wie Lernprozesse auf konstruktivistischer Grundlage verstanden werden. Dies kann durch die Aspekte Wissen, Lernen und Emotionalität strukturiert dargestellt werden. Anschließend werden in einem kurzen Exkurs die gängigen Lernkonzeptionen des Behaviorismus und Kognitivismus aufgezeigt, um im Gegenzug die Differenz einer konstruktivistischen Lernumgebung verdeutlichen zu können (Kapitel 2.2.3). Die Möglichkeiten und Grenzen von Lehrhandlungen werden aus konstruktivistischer Sicht im Anschluss dargestellt, bevor Anmerkungen zur Bewertung und Evaluation von Lernprozessen das Unterkapitel abschließen.

2.2.1 Lernprozesse aus konstruktivistischer Sicht

Für eine Theorie des Lernens ist zunächst zu bestimmen, was sich über Wissen aussagen lässt und welche Konsequenzen der Entstehungsprozess von Wissensstrukturen für das Lernen hat. Der Wissensbegriff konstruktivistischer Lerntheorien ist beeinflusst durch Grundaussagen des Konstruktivismus in Bezug auf Wirklichkeit, soziale Interaktion und Viabilität.

Wissen

Durch den Wegfall einer objektiven, zugänglichen Wirklichkeit kann deduktiv auch nicht von objektivem Wissen ausgegangen werden, welches vermittelbar wäre. Deshalb sind Wissen und Kognitionen ständige Neukonstruktionen, die auf der Emergenz²⁰ kognitiver Prozesse beruhen (vgl. Gerstenmaier/Mandl 1995: 880). Durch den Perspektivwechsel von ontologischer auf epistemologische Ebene lässt sich rückwirkend der Charakter von Wissen als emergent, funktional, transitorisch und konstruiert bezeichnen (vgl. ebd.: 881). Die aufgeführten Eigenschaften stehen in engem Zusammenhang und bedingen sich wechselseitig. Dabei ist Emergenz als Hinweis auf die Prozesshaftigkeit von Wissen zu verstehen, welches immer wieder neu herausgebildet wird. Die Funktionalität von Wissen stellt sich im Wechselspiel zwischen Wahrnehmen und Handeln ein, wenn Wissen erprobt wird und sich als viabel erweisen muss. „Ergebnisse von Lernprozessen erhalten ihre Relevanz durch die Brauchbarkeit, Zweckmäßigkeit und Funktionalität, die es dem lernenden Subjekt gestatten, im gesellschaftlichen Gefüge eigene Ziele zu verfolgen.“ (Langner 2007: 169) Transienz verweist auf die Unmöglichkeit, objektive und allgemeingültige Zuschreibungen von Wissen zu

²⁰ Lat. emergere = „auftauchen“ (vgl. Arnold 2007: 69).

definieren. Wissen ist zeit- und kontextabhängig, weshalb auf ontologischer Ebene von einem vorübergehenden Charakter gesprochen werden kann: „[...] jedes Wissen, auch jedes wissenschaftliche Wissen und selbstverständlich auch der Konstruktivismus selbst, hat einen vorläufigen, durch bessere Gründe änderbaren Status.“ (Sander 2009b: 328)²¹

Die Konstruiertheit von Wissen stellt den namensgebenden Kern der konstruktivistischen Lerntheorie dar, welche auf den subjektiven Entstehungsprozess von Wissen verweist. In Bezug auf die Lernenden stellt „[...] >>Wissen<< kein Bestand, sondern eine Elaboration im Anschluss an den jeweiligen Wissens- und Kenntnisstand des Individuums dar [].“ (Arnold 2007: 48) Für eine Lernkonzeption ist es deshalb entscheidend, mögliches Vorwissen²² der Lernenden zu beachten und Lernstrukturen danach auszurichten.

Sozialkonstruktivistische Ansätze erweitern diese Annahmen um sozialpsychologische Komponenten. Es wird die Situiertheit von Lernprozessen und die Entstehung von Wissen im sozialen Kontext betont und hervorgehoben. Die Wirklichkeit wird nicht verneint, sondern als erlebte Wirklichkeit bezeichnet. Wissen bleibt zwar beobachterabhängig, die Emergenz dessen wird aber stärker auf Kommunikationsprozesse zurückgeführt. Es kommt zu geteiltem Wissen, verursacht durch Interaktion (vgl. Gerstenmaier/Mandl 1995: 880). Die Modellierung von Wissen ist in den sozialen Kontext eingebettet, d.h. Wissen ist immer durch die physischen und sozialen Merkmale der Umgebung situiert. Das gilt auch für das Individuum selbst: „Der postmoderne Mensch ist vielmehr eine Art soziale Konstruktion: Er ist so, wie die anderen – und er selbst – ihn sich vorstellen [...].“ (ebd.: 872)

Konstruktivisten können trotz der Ablehnung eines objektiven Wissens zwischen Wissen, dem vertraut werden kann und Wissen, welches als illusorisch zu bezeichnen ist, unterscheiden.²³ Ab wann genau von sicherem Wissen gesprochen werden kann, ist abhängig von den Kriterien des zugehörigen Deutungssystems.²⁴ Innerhalb eines konstruierten Deutungssystems (z.B. Zahlen- und Zeitsystem) können auch Konstruktivisten von Tatsachen oder von falschen

²¹ In Bezug auf gefundene Wissenssysteme, bzw. (naturwissenschaftliche) Gesetze, schreibt Glasersfeld: „[...] Ob die wahr sind oder nicht, ist uns völlig gleichgültig. Wir verwenden unsere Gesetze, weil wir damit sehr schöne Vorhersagen machen können über andere Sachen.“ (Glasersfeld 1998: 361) Im Umkehrschluss gilt das Kriterium der Viabilität deshalb auch für den Konstruktivismus selbst: „[...] Er ist keine metaphysische Hypothese, sondern ein begriffliches Werkzeug, dessen Wert sich nur nach seinem Erfolg im Gebrauch bemisst [!].“ (ebd.: 55)

²² Vorwissen ist nicht im bewertenden Sinne als falsches Wissen, sondern analytisch als bereits bestehendes Wissen zu verstehen (vgl. auch Ausführung zu Fehlkonzepten, Kapitel 3.1).

²³ Vgl. dazu auch die Ausführungen in Kapitel 2.2.4 von Glasersfeld, der der Lehrkraft die Aufgabe zuschreibt, Schüler von „sinnlosen“ Konstruktionen durch geschickte, verbale Unterrichtsführung abzuhalten.

²⁴ So wird wissenschaftliches Wissen an andere Kriterien bewertet als Alltagswissen.

Überzeugungen sprechen, da sie innerhalb des Deutungssystems gegenüber den Ausgangsbedingungen überprüft werden können (Sander 2005a: 50; 52). Die Bewertungsfrage (richtig oder falsch) wird lediglich im Hinblick auf eine ontologische Gültigkeit aufgegeben.²⁵ Transparenz, Rationalität, Widerspruchsfreiheit und das Gewicht des besseren Arguments gewinnen als Kriterien zur Bewertung von Aussagen durch die konstruktivistische Sichtweise an Gewicht (vgl. Sander 2008: 167).²⁶ Die Differenz zur gängigen Erkenntnistheorie liegt in der metakognitiven Bewusstwerdung dieser Zusammenhänge. Die Wahrheitsfrage kann innerhalb eines Deutungssystems beantwortet werden, verliert aber dann ihre Gültigkeit, sobald die Viabilität des Deutungssystems nicht mehr gegeben ist. In diesem Sinne ist „[...] ‚Wahrheit‘ als *regulative Idee* ein sinnvolles Konzept [...]“. (ebd.)

Strittig ist die Frage, inwieweit das Kriterium der Viabilität als Grundlage für normative Überlegungen dienen kann. Glasersfeld schlägt in diesem Sinne intersubjektive Viabilität als Gütekriterium vor, welche sich „[...] durch die bekräftigende Unterstützung anderer denkender und erkennender Subjekte“ (Glasersfeld 1998: 196) erkennen lasse. Darin lässt sich seiner Meinung nach ein möglicher Grund für eine ethische Haltung erkennen, da „[...] das individuelle Subjekt die anderen Menschen benötigt, um intersubjektive Viabilität von Denk- und Handlungsanweisungen zu erreichen.“ (ebd.: 208) Normative Anforderungen an Wissen stehen allerdings im Kontrast zur ablehnenden Haltung der Konstruktivisten, die einen „[...] irgendwie gearteten Anspruch auf Höherwertigkeit oder Privilegiertheit [...]“ (Terhart 1999: 632) von Wissen ablehnen. Implizit kritisiert Terhart damit den Konstruktivismus, der keine Unterscheidungskriterien mehr für die „[...] *bildungstheoretisch zu begründende Auswahl und Anordnung der Inhalte* [...]“ des Unterrichts mehr leisten kann und zu einer „Prozeß-Didaktik“ (ebd.: 645) verkommt. Auch Sander erkennt, dass der Konstruktivismus keine Kriterien anbieten kann, anhand derer die Geltung möglicher viablen Konstruktionen unterschieden werden könnte. Es können sich Konstruktionen für ein Individuum als viabel erweisen, die in

²⁵ Die Kritik, dass sich so auch falsche Konstruktionen durchsetzen können, wird von Konstruktivisten nicht bestritten. Einige Wissenskonstruktionen haben sich als falsch herausgestellt und bestehen trotz Widerlegung weiterhin. Ein gängiges Beispiel ist die fälschliche Begriffszuschreibung „Indianer“ der indigenen Bevölkerung Amerikas durch Christoph Kolumbus, die auch heute noch verwendet wird.

²⁶ Ähnlich Gerstenmaier/Mandl, die sechs Kriterien für Wissen aufstellen: Mit Wissen müsse umsichtig und verantwortungsvoll umgegangen werden (1), die Folgen von Wissen und Wissensanwendung müssten reflektiert und abgeschätzt werden (2), Erkenntnisse, „sogenannte Tatsachen“ und gesellschaftliche Strukturen müssten hinterfragt werden (3), Ziele und Werte anderer Menschen und Kulturen seien zu respektieren (4), kollektive Belange sollen neben ihren eigenen Bedürfnissen miteinbezogen werden (5) und (6) Lernende sollten „[...] stets ein Bewußtsein [!] von Realität allen Wissens und Lebens generell aufrecht[er]halten.“ (Gerstenmaier/Mandl 1995: 883)

Konflikt mit Werten wie Freiheit und Toleranz stehen. Als Erkenntnistheorie müsse der Konstruktivismus allerdings auch keine Antworten auf normative Fragen liefern (vgl. Sander 2008: 166f.). Jedoch wehrt sich Glasersfeld gegen den grundsätzlichen Vorwurf, im Konstruktivismus *ginge alles* („anything goes“) (vgl. Glasersfeld 1998: 193). Durch das Kriterium der Intersubjektivität sei gerade sichergestellt, dass nicht jede beliebige Konstruktion viabel sei. Es ist zwar richtig, dass theoretisch alle, und damit auch alle verrückten und abwegigen, Konstruktionen von Wirklichkeit von einem Individuum gedacht werden können, im Normalfall aber „[...] pflegen sich Menschen [] an solche Konstruktionen zu halten, die Sicherheit geben, weil sie sich in der Lebenspraxis bewähren.“ (Sander 2005a: 50)

Normative Forderungen in Bezug auf Wissen mit Hilfe des Konstruktivismus sind aus erkenntnistheoretischer Sicht kritisch zu sehen. Es lassen sich allenfalls humanistische Universalansprüche gelten machend, die konstruktivistisch eher schwach begründet werden können. Einigkeit kann vor allem in der Ablehnung eines fundamentalistischen, normativen Geltungsanspruchs und der Festlegung des Konstruktivismus als einen vielversprechenden theoretischen Rahmen für die Analyse und Förderung des Wissenserwerbs in unterschiedlichen sozialen Kontexten konstatiert werden.

Lernen

Lernen lässt sich aus konstruktivistischer Perspektive als „[...] Differenzierung und Erweiterung von Unterscheidungen und Beobachtungen, generell: von Möglichkeiten [...]“ (Siebert 2000: 13) bzw. „[...] als Aufbau, Ergänzung oder Umbau eines Konzeptsystems über die Welt verstehen.“ (Sander 2005a: 52) Der Konstruktionsprozess von Wissen ist nach Glasersfeld „[...] ein Stück kristallisiertes Lernen aus Erfahrung.“ (Glasersfeld 1998: 246) Die kognitive Aktivität ist ein adaptiver Prozess mit dem Zweck der Selbstregulierung (vgl. ebd.: 248).

Der Prozess des Lernens kann als *Äquilibration*, als selbstorganisierte Aufhebung eines Spannungsverhältnisses zwischen dem Deutungssystem des Lernenden und den Erfahrungen mit der Außenwelt beschrieben werden (vgl. ebd.: 119). Schematisch kann der Prozess innerhalb des Dreiecks *Dekonstruieren*, *Rekonstruieren* und *Konstruieren* abgebildet werden (vgl. Siebert 2003: 13ff.). Das bestehende Konzeptsystem des Lernenden wird erweitert oder verändert, wenn Informationen, die sein neuronales System wahrnimmt, nicht assimiliert werden können, d.h. der Lernende die Information nicht „[...] in eine ihm bereits verfügbare begriffliche Struktur einpaß[en]“ (Glasersfeld 1998: 113) kann. Es kommt zur Dekonstruktion des bestehenden Deutungssystems (vgl. Siebert 2003: 20). Der Auslöser des Scheiterns wird *Perturbation* genannt, was als relevante Störung, Enttäuschung oder Überraschung der wahrgenommenen

Mensch-Umwelt-Beziehungen verstanden werden kann (vgl. Arnold 2007: 76). Die Perturbation löst einen Rekonstruktionsprozess aus, bei dem nach Merkmalen gesucht wird, die bei der Assimilation vernachlässigt wurden (vgl. Glasersfeld 1998: 117). Dies führt zur Anpassungen des Deutungssystems (*Akkommodation*), indem gefundene Merkmale in die interne Struktur aufgenommen werden. Bei Wiederholung einer ähnlichen Situation wird geprüft, ob das Erkennungsmuster erfolgreich geändert werden konnte und keine Perturbation mehr ausgelöst wird. Der Prozess insgesamt wird als Konstruktion verstanden, wodurch der Lernende sich neues Wissen erschließen kann (vgl. Siebert 2003: 20). Im Hinblick auf die Steuerung von Lernprozessen wird deutlich, dass Lernen in „[...] stärkerem Maße von den bereits ausgebildeten Emotions-, Deutungs- und Handlungsmustern bestimmt ist als von den Anregungen und Informationen, die an das Individuum herangetragen werden.“ (Arnold 2007: 39)

Konstruktivisten verweisen einheitlich auf den zu wenig beachteten Aspekt des Emotionalen im Lehr-Lern-Prozess und fordern eine stärkere Berücksichtigung: „Unsere Wahrnehmung ist [...] zunächst eine emotionale. Bei der sich grundlegende Formen des >>Sich-in-der-Welt-Fühlens<< einspüren und synaptisch so verschalten, wie es die frühen Erlebnisse mit Geborgenheit, Spiegelung, Macht etc. angebahnt haben.“ (ebd.: 56)²⁷ Arnold ist sich bewusst, dass Gefühle als unwissenschaftlich gelten. Er plädiert aber dennoch für die „Rehabilitierung des Emotionalen“ (ebd.: 101) und den Versuch, Emotionen in der Gestaltung von Lernumgebungen, im Lehr-Lern-Prozess und der Didaktik zu berücksichtigen.

Zusammengefasst kann Lernen als eine selbstgesteuerte, biografisch geprägte, lebensdienliche, kognitive, emotionale und soziale Tätigkeit verstanden werden, die von außen angestoßen, aber nicht gesteuert werden kann (vgl. Siebert 2003: 24).

²⁷ Emotionalität spielt sowohl im Verständnis des Lehr-Lern-Prozesses, als auch im Hinblick auf die Anschlussfähigkeit von Wissen eine wichtige Rolle (vgl. Arnold 2007: 51). Ziel des menschlichen Handelns ist es, einen möglichst konstanten, emotionalen Zuständen zu erreichen und zu halten (vgl. Sander 2005a: 54). Arnold spricht von der „[...] Emergenz der Emotion, d.h. ihre spontan autopoietische Entstehung.“ (Arnold 2007: 97) Für den Unterricht bedeutet dies, nicht nur Metakognition, sondern auch Reflexionen über Emotionen (Metaemotion) zuzulassen, um eine emotionale Kompetenz zu entwickeln (vgl. ebd.: 98). Die Ausführungen von Arnold sind allerdings recht vage gehalten. Es können keine Studien oder Untersuchungen als Belege angeführt werden und er arbeitet anhand von konstruierten Beispielen (vgl. Rückgriff auf eine Erzählung von Max Frisch, ebd.: 184). Da es an entsprechenden Konzeptualisierungen fehlt, wie Emotionen und Gefühle professionell ins Unterrichtsgeschehen integriert werden sollten, kann der Aspekt bei der Umsetzung von webbasierten Medien nicht genauer berücksichtigt werden.

2.2.2 Kritischen Einordnung des Behaviorismus und Kognitivismus

Bevor aus konstruktivistischer Sicht die Gestaltung von Lernumgebungen und die Rolle der Lehrkräfte im Unterricht vorgestellt werden, lohnt es sich die verbreiteten Grundannahmen des Behaviorismus und Kognitivismus kritisch zu reflektieren. Diese knüpfen an das oben vorgestellte objektivistische Wirklichkeitsverständnis an. Demnach existiert nicht nur eine objektive Realität, sondern es ist auch möglich Lernprozesse so zu gestalten, dass alle Lernenden ein Wissen erlangen können, das dieser Realität entspricht: „[...] which means that knowing and learning are processes for representing and mirroring reality.“ (Jonassen 1991: 5) Es kann von stabilem Wissen ausgegangen werden, da die essentiellen Eigenschaften der äußeren Realität gespiegelt werden können. Dieses Wissen ist auf Grund der Strukturiertheit der Eigenschaften der realen Welt für den Lernenden modellierbar (ebd.: 9). Durch sprachliche Entitäten und Konzepte sind diese Denkprozesse abbildbar und können an einen Lernenden vermittelt werden (vgl. ebd.). Explizit soll ein möglichst effizienter Wissenstransfer sichergestellt werden. Dazu wird mit Hilfe von Analysetools die objektive Realität bestimmt, um sie durch eine instruktionale Lernumgebung auf Lernende transferieren zu können. Durch die Lernumgebung wird das Lernverhalten kontrolliert und bestmöglich gesteuert. Nach Jonassen hat zwar der Paradigmenwechsel von Behavioristen zu Kognitivisten das Gehirn als „agent of learning“ (ebd.: 6) identifiziert und zur Erforschung von dessen Prozessen und Funktionen geführt, allerdings sind die grundsätzlichen philosophischen Entscheidungen dabei nicht hinterfragt worden.

In der klassischen Instruktionspsychologie werden Strategien mit dem impliziten Ziel eingesetzt, Denkprozesse auf Seite des Lernenden zu ersetzen, anstatt sie zu aktivieren oder zu erweitern: „Students are not encouraged to make their own interpretations of what they perceive; it is the role of the teacher or the instruction to interpret events for them.“ (ebd.: 10) Die ontologischen und epistemologischen Grundkonzepte entsprechen nicht der Wissenskonstruktion eines Lernenden, weshalb Jonassen „[...] a new philosophical paradigm shift [...]“ (ebd.: 6) fordert. Glasersfeld kritisiert, dass mit der Berufung auf Objektivität die Verantwortung für gelingende Lernprozesse von Lehrkräften abgegeben wird. Das Modell der Abbildung sei praktisch gut handhabbar, es ließe sich methodisch sauber abarbeiten und Ergebnisse seien direkt im Hinblick auf ihre Korrektheit überprüfbar (vgl. Glasersfeld 1998: 242). Der Erfolg des Behaviorismus habe sich deshalb im Schulalltag mit negativen Konsequenzen niedergeschlagen: „Als Ergebnis haben wir nach wie vor Tests, die von den Schülern nicht mehr verlangen als das zu reproduzieren, was sie von der Lehrkraft gehört oder im Schulbuch gelesen haben. Diese Tests prüfen das Gedächtnis und das Auswendiglernen, nicht aber das Verstehen.“ (ebd.: 286f.)

Durch Stimuli würden externe Verstärkungen geschaffen (Lob, Belohnung, Noten), die ein bestimmtes Verhalten bei Schülern wahrscheinlicher machen. Diese externe Motivation werde der Grund für Leistung und verdränge die interne Motivation, etwas verstehen zu wollen (vgl. ebd.: 290f.).²⁸

2.2.3 Planung und Gestaltung von Lernumgebungen

Im Folgenden wird dargestellt, wie aus konstruktivistischer Perspektive Unterricht geplant werden kann und welche Kriterien eine konstruktivistische Lernumgebung erfüllen sollte.

Grundlegend wird ein Perspektivwechsel gefordert, der von der Planung eines Wissenstransfers Abstand nimmt und demgegenüber Anregungs- und Gelegenheitsstrukturen anbietet, in denen Lerner selbstgesteuert agieren können. „Lehre ist also keine Mitteilung eines Inhalts von A an B, sondern Lehre ist ein Wissensangebot, eine Anregung, gelegentlich auch eine Perturbation.“ (Siebert 2000: 13) Ein solcher Perspektivwechsel bedeutet, dass Unterrichtsplanung zu einem kognitiven Probedurchlauf durch den Unterricht wird und sich von der Erwartung verabschiedet, den tatsächlichen Unterrichtsverlauf planen zu können. Die Professionalität des Lehrenden wird dann daran gemessen, inwieweit er flexibel Handlungsmöglichkeiten im Unterricht anwenden kann (vgl. Sander 2005a: 57), denn „Lernende sind *immer*, ganz unabhängig von dem Setting, in dem Lernen stattfindet [...], ‚active learners‘, die selbst entscheiden, was von dem, was ihnen angeboten wird, in das eigene Konzeptsystem aufgenommen wird und in welcher Weise das geschieht.“ (ebd.: 55)

Didaktiker selektieren und gewichten Aspekte für eine Lernumgebung, die Schülern ein hohes Maß an aktiven Lernprozessen ermöglichen, unterschiedlich. Es lassen sich jedoch vier

²⁸ Nach Arnold wird auch in der aktuellen Lehr-Lernforschung im Zuge der Diskussion um Bildungsstandards und Kompetenzorientierung weitgehend an einem didaktischen Konduktionismus festgehalten. Es wird dabei im Rückgriff auf eine objektivistische Erkenntnistheorie suggeriert, dass Kompetenzen vermittelt werden könnten (vgl. ebd.: 10). Arnold wendet sich nicht grundsätzlich gegen die die Einführung von Bildungsstandards, welche nützliche bildungspolitische Impulse darstellen können, sondern lehnt das „Maschinenmodell von Bildung“ (ebd.) ab. Didaktik verkomme als Unterrichtstechnologie, die die Lösung aller Bildungsprobleme nur vortäusche, indem sie auf altbekannte Muster zurückgreife. Auch Sander beklagt, dass durch einen naiven Fortschrittsglaube im Zuge der Industrialisierung die skeptische Tradition der Aufklärung in den Hintergrund geraten sei, was sich im Schulkontext an den „[...] erschütternd oberflächlichen Verständnissen von ‚Stoff‘, ‚Basiswissen‘ oder ‚Grundlagenkenntnissen‘ [...]“ (Sander 2005a: 47) zeige. Demgegenüber kann mit einer konstruktivistisch geprägten Lehr-Lern-Kultur die skeptische Tradition im Unterricht aufrechterhalten werden. Vgl. auch die Forschungsdiskussion um Basis- und Fachkonzepte, sowie die Standardisierung von Zielkompetenzen für den Politikunterricht in Kapitel 3.1.

Eigenschaftsbereiche von Lernumgebungen identifizieren, die durchgehend genannt werden.²⁹ Sander weist noch einmal ausdrücklich darauf hin, dass diese Konzeptionen nicht den Anspruch auf Neuheit erheben, sondern bereits bekannte Lehr-Lern-theoretische Überlegungen aufgreifen (vgl. ebd.: 56).³⁰

1. Diagnose des Vorwissens und der Deutungssysteme von Schülern

In der Gestaltung der Lernumgebung gilt es vor allem zu berücksichtigen, welches Vorwissen und welche Konzeptsysteme auf Schülerseite vorhanden sind, um eine geeignete Vorauswahl der Inhalte zu treffen. Denn Inhalte können nur dann Relevanz gewinnen, wenn sie sich an bestehendes Wissen anschließen. Es gilt, der Diagnose (*diagnostic teaching*) der jeweiligen schon bestehenden Lernkonzepte einen hohen Stellenwert einzuräumen und entsprechend flexibel und differenziert Lernangebote zu gestalten.³¹ Die Diagnose soll neben kognitiven Strukturen auch Gefühle und Identifikation gegenüber Lerninhalten identifizieren, um diese angemessen bei der Auswahl berücksichtigen zu können (vgl. Kapitel 2.2.1 sowie Dubs 1995: 891; Langner 2007: 173). In Relation zum diagnostizierten Vorwissen sollte die Komplexität der Lerngegenstände so bestimmt werden, dass sie in einer „Zone der proximalen Entwicklung“ (Dubs 1995: 893) liegt. Die Lerngegenstände sollten einerseits komplex genug sein, um Perturbationen und damit Akkommodation auszulösen. Andererseits muss die Anschlussfähigkeit an die Erfahrung und das Vorwissen der Schüler sichergestellt sein. Innerhalb dieses proximalen Schwierigkeitsgrades kann der Gegenstand mit Hilfe von kollektiven Lernleistungen und/oder mit Hilfestellungen der Lehrkräfte erschlossen werden. Dabei sollte genügend Spielraum eingeräumt werden, um eigene Wissenskonstruktionen durchführen zu können und Erfahrungen zu sammeln (vgl. ebd.). In diesem Zusammenhang wird Fehlern im selbstregulierenden Lernprozess eine positive Rolle zugeordnet, da sie verständnisfördernd wirken (vgl. ebd.:891). Beispiele für diagnostische Tools zum Erkennen von konzeptuellen Deutungswissen von Schülern sind Brainstorming, Interviews, Collagen, Concept-

²⁹ Sander formuliert drei (vgl. 2005a: 56f.), Langner sechs (vgl. Langner 2007: 172ff.) und Dubs sieben (vgl. 1995: 890ff.) Aspekte einer konstruktivistischen Lernumgebung. Gerstenmaier/Mandl formulieren vier Aspekte und drei Bedingungen für gelingende Lernumgebungen (vgl. 1995: 879).

³⁰ Vgl. dazu auch Terhart, der dies kritisiert (1999: 643 und Ausführungen in Kapitel 2.3.3).

³¹ Die Flexibilisierung wird nicht nur auf die innerunterrichtliche Lernsituation gefordert (z.B. Wechsel zwischen Einzel- und Gruppenarbeit), sondern sollte sich auf das ganze System Schule erstrecken (Lehrerkooperationen, Zeitstrukturen, Lernorte etc.) (vgl. Sander 2005a: 56).

Maps³², Erwartungsbefragungen oder eine Lernplanung, die von Fragen und/oder Hypothesen der Lernenden aus aufgestellt wird (vgl. Sander 2005a: 58, 2005b: 217).

2. Authentisches, situiertes und problemorientiertes Lernen

Die Lernumgebung sollte über ein hohes Maß an Situietheit und Authentizität verfügen und die Aufgaben sollten reale Probleme widerspiegeln (vgl. Gerstenmaier/Mandl 1995: 882). Dabei bestimmt die Viabilität der Lerngegenstände „[...] aber nicht nur die Lernmotivation, sondern auch die Nachhaltigkeit des Gelernten.“ (Langner 2007: 172)³³ Aus konstruktivistischer Sicht verbindet sich die kognitivistische Problemorientierung mit der neurobiologischen Erkenntnis der Differenzerfahrung. Reale Probleme können von Schülern als emotionale und/oder kognitive Dissonanzen wahrgenommen werden und Schüler ersuchen selbstgesteuerte Lösungswege, um den Zustand der Perturbation auflösen zu können. Die lebens- und berufsnahen Probleme sollen allerdings nicht additiv nebeneinander, sondern in einen Gesamtzusammenhang gestellt werden – „das Ganze ist mehr als seine Teile“ (Dubs 1995: 890).

3. Sozialer Kontext, Mehrdimensionalität und multiple Perspektiven

Die Lernumgebung muss komplexe, mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements bereitstellen, um multiple Kontexte herstellen und multiple Perspektiven konstruieren zu können (vgl. ebd.: 893). Wissenskonstruktionen bleiben nicht auf einen Kontext fixiert, sondern werden in vergleichbare Problemfelder eingebracht und erprobt. Zudem werden Inhalte aus verschiedenen Standpunkten betrachtet (z.B. durch Rollenspiele, Talkshows oder biografische Methoden wie Zeitzeugenbefragungen etc.), wodurch flexible Anwendungen gefördert werden. Der sozialer Kontext des Lernen wird durch

³² Ausführlich stellt Mirka Mosch (2014) Methoden der Diagnostik vor (vgl. Concept-Mapping: Mosch 2014: 419).

³³ Aus konstruktivistischer Sicht ist mit Problemorientierung zunächst die Annahme verbunden, dass Lernen dann nachhaltig ist, wenn Lernende vor einem subjektiven Problem stehen. Hinzu können sozial- konstruierte Problemkontexte gezogen werden, die sich den Lernenden gemeinsam erschließen. Dagegen benennt der Politikdidaktiker Wolfgang Hilligen (1985) epochale Schlüsselprobleme für den Politikunterricht, die, gemessen an festgelegten normativen Werten und Gedanken, ihren Problemcharakter entfalten. Die Lerninhalte sollen so strukturiert sein, dass sie bestehende und zukünftige Probleme abbilden (z.B. Umweltverschmutzung, Armut etc.) und die Schüler insofern irritieren, als dass sie nach Lösungsmöglichkeiten suchen (vgl. Hilligen 1985: 113). Diese Schlüsselprobleme müssen von Lernenden allerdings nicht zwingend als Problem wahrgenommen werden, sondern sind abhängig von individuellen Werte- und Normenverhalten. Hier zeigt sich die Schwäche der konstruktivistischen Lerntheorie, keine normativen Bezüge herstellen zu können (vgl. Kapitel 2.2.1 und 2.3.3).

kooperatives Lernen in Gruppen und gemeinsames Lernen mit Experten in situieren Problemstellungen gefördert (vgl. Gerstenmaier/Mandl 1995: 879).

4. Metakognition

Der Lehr-Lern-Prozess soll so gestaltet werden, dass Schüler befähigt sind metakognitive Einschätzungen treffen zu können. Dies kann durch Methoden trainiert und angewendet werden. Methodisch kann die Selbstevaluation in Form von Lerntagebüchern, Briefen an sich selbst und Techniken der Arbeits- und Zeitplanung, bzw. des Selbstmanagements umgesetzt werden (vgl. Sander 2008: 220). Lernende müssen ermächtigt werden, ihren Lernprozess „[...] selbst zu planen, zu organisieren, durchzuführen und zu bewerten.“ (Gerstenmaier/Mandl 1995: 883) Gelingen Lernprozesse, weisen sie ein hohes Maß an Metakognition auf. Dem Lernenden wird durch Differenzenerfahrungen und Perturbationen die Konstruiertheit von Wissen deutlich. Er reflektiert seine eigene Perspektive, nimmt andere Positionen wahr und kann die erlangten Erfahrungen innerhalb des Lernprozesses erkennen und für zukünftige Konstruktionen von Wissen berücksichtigen (vgl. Sander 2005a: 56).

Gegenüber der Forderung nach Problemorientierung, Situiertheit und Authentizität der Lernumgebung wird Kritik geäußert: „Situatives Lernen ist immer gebunden an die jeweilige Situation; eine wirkliche Generalisierung darüber hinaus in Richtung auf systematisches, kumulatives Lernen steht nicht im Mittelpunkt.“ (Terhart 1999: 643) Ziel der Schule sei es gerade, alltagspraktisches, gebrauchorientiertes Lernen zu überwinden. Deshalb sei eine Balance zwischen systematischem Lernen von Domänenwissen und situationsbezogenem, problemorientierten Lernen notwendig (vgl. ebd.). Terhart weist darauf hin, dass Lernumgebungen nicht nur durch ein einziges Unterrichtsprinzip entwickelt werden dürfen. Die Kritik läuft allerdings insofern ins Leere, als dass keine konstruktivistische Didaktik ausschließlich situierendes und problemorientiertes Lernen fordert. Zweifellos spielen diese Prinzipien eine zentrale Rolle, allerdings werden sie ergänzt durch Intersubjektivität, Multiperspektivität und der Forderung nach Ganzheitlichkeit (vgl. 3. Aspekt). Kontroverse Positionen, z.B. aus der Wissenschaft, können eingebracht werden, sie verfehlen allerdings ihre Wirkung, wenn sie nicht in Bezug zur Schülerwelt gesetzt werden können (vgl. Kapitel 3.3.1).

Grundsätzlich sollen in einer konstruktivistischen Lernumgebung tatsächliche Freiheitsgrade bestehen. Lernende sollten nach Möglichkeit bei der Gestaltung der Lernumgebung mitwirken können. Die Freiheitsgrade müssen nicht nur strukturell ermöglicht, sondern auch subjektiv von den Lernenden erkannt werden (vgl. Gerstenmaier/Mandl 1995: 879). Die Forderungen

der Didaktiker bei der Gestaltung der Lernumgebung sind im Hinblick auf ihre konstruktivistische Ausrichtung unterschiedlich radikal. Die Positionen bewegen sich zwischen einerseits ausschließlich selbstgesteuerten und andererseits stärker instruktionalen, durch Inputs in Form von objektivem Wissen, geförderten Lernprozessen (vgl. Studie von Dubs 1995). Die Entscheidung über die tatsächlichen Freiheitsgrade können allerdings nicht allgemein, sondern nur in Bezug zur Lerngruppe getroffen werden. Generell erscheint es nicht sinnvoll, den Unterricht einseitig mit einer bestimmten Sozialform zu gestalten. Konkret führe zu viel Gruppenarbeit genauso zu Desinteresse und Motivationsproblemen wie einseitiger Frontalunterricht (vgl. ebd.: 901). Für Konstruktivisten liegt die abschließende Verantwortung, ob und wie das Lernangebot angenommen wird, beim Lernenden selbst (vgl. Siebert 2000: 13). Dies kann zum Missverständnis führen, Instruktion sei im Unterricht in jeglicher Form zu vermeiden und Lehrkräfte verlören die Verantwortung für gelingende Lernprozesse. Richtig ist, dass Instruktionen im Sinne einer Input/Output-Erwartung, bei der Lernergebnisse durch gezielte Unterrichtssteuerung zu vordefinierten Lernergebnissen führen, abgelehnt werden.³⁴ Allerdings bleibt die Verantwortung auf Lehrerseite, Lernumgebungen zu gestalten und in das Unterrichtsgeschehen einzugreifen, um bei den Schülern einen Lernprozess anzuregen und Lernerfolge wahrscheinlicher zu machen (vgl. Gerstenmaier/Mandl 1995: 881).

2.2.4 Die Rolle der Lehrkräfte aus konstruktivistischer Sicht

Für die Rolle der Lehrkraft im Unterricht lässt sich aus konstruktivistischer Perspektive ein grundlegendes Dilemma konstatieren. Das Lehrerhandeln steht im Spannungsfeld zwischen anleitender Intervention und Unterstützung der Schüler einerseits und der Erhaltung von Freiräumen für selbstgesteuerte Lernkonstruktionen andererseits. Auch bekennende Vertreter eines radikalen Konstruktivismus schreiben den Lehrkräften im Hinblick auf das Unterrichtsgeschehen eine wichtige Orientierungsfunktion zu:

„Der Lehrer kann den Schülern nicht sagen, welche Begriffe sie konstruieren und wie sie das tun sollen, er kann sie aber durch einen klugen Sprachgebrauch daran hindern, in Richtungen zu konstruieren, die er für sinnlos hält, in die sie aber, wie er aus seiner Erfahrung weiß, oft gehen würden.“ (Glaserfeld 1998: 295)

Glaserfeld bleibt eine genauere Explikation schuldig und nennt lediglich die Funktion der Sprache, mit der die Lehrkraft „gewisse Schranken“ einsetzen könne (ebd.). Da

³⁴ Ein solcher Vorgang wird nicht aus pädagogischen Gründen, sondern aufgrund ontologischer und epistemologischer Erkenntnisse abgelehnt.

Akkommodation nur dann stattfindet, wenn bekannte Schemata entweder versagen oder sich gegenseitig widersprechen, plädiert Glasersfeld für einen Unterricht, in dem die Lehrkraft ihren Schülern Situationen anbietet oder sie mit diesen konfrontiert, in denen ihre gängigen Alltagstheorien versagen. Dadurch wird bei Schülern der Wunsch geweckt, eine leistungsfähigere Theorie zu finden (vgl. Glasersfeld 1998: 301f.). Dabei sollten die falschen Ansätze zur Erklärung der Situation nicht unterbunden werden, da „[...] solche selbsterzeugten Krisen [] viel eher eine begriffliche Akkommodation [bewirken] als irgendeine Kritik von außen.“ (ebd.: 303) Ungeklärt bleibt die Frage, welche Strategien Lehrkräften zur Verfügung stehen, wenn Schüler „sinnlose“ (ebd.) Konstruktionen anbieten und diese im intersubjektiven Austausch zwischen Schülern nicht von selbst verworfen werden. Auch der Umgang mit Heterogenität wird nicht genauer berücksichtigt. Es ist zudem ein Widerspruch erkennbar: Zum einen soll die Lehrkraft *sinnlose* Konstruktionen erkennen und durch den Einsatz von Sprache verhindern können, zum anderen sollen *falsche* Konstruktionen selbsterzeugte Krisen auslösen, die den Lernprozess fördern. Kriterien zur Unterscheidung dieser Situationen liefert Glasersfeld allerdings nicht.

Auch die empirische Forschungslage gibt Hinweise darauf, sich nicht einseitig auf konstruktivistische Methoden zu stützen. Die Lernarrangements scheinen vor allem bei starken Lerngruppen erfolgreich zu sein, Schüler mit ungünstigen Ausgangsbedingungen sind hingegen benachteiligt. Gleichzeitig weisen Instruktionsansätzen gute Lernergebnisse nach (vgl. Niggli 2005: 42f.).³⁵ Lernprozesse erfordern demnach Eingriffe der Lehrkraft im Hinblick auf Orientierung, Anleitung und Hilfestellungen (vgl. ebd.: 43). Auch Rolf Dubs konnte in seiner empirischen Untersuchung verschiedene Problemfelder aufzeigen, die sich in konstruktivistischen Lernumgebungen ergeben. In der praktischen Umsetzung können Schüler mit dem neuen Lehr-Lern-Arrangement überfordert sein und fordern klarere Arbeitsanweisungen und Hilfestellungen. Außerdem bemängelt Dubs das zum Teil nur niedrige kognitive Niveau, das selbstgesteuertes Lernen verlangt: „Es fehlt der Anstoß zu kognitiv herausfordernden Aspekten [...]“ (vgl. Dubs 1995: 896) Damit hängt das Problem von tragem Wissen zusammen, welches durch selbstgesteuertes Lernen nicht gänzlich aufgehoben wurde (vgl. ebd.: 896f.). Schüler benötigen, je nach Erfahrung, starke Hilfestellungen und Anreize oder Perturbationen, um Bezüge herstellen zu können. Dubs konstatiert, dass die Ebene der Metakognition selten erreicht und Aussagen über die eigenen Lernerfahrungen selten getroffen

³⁵ Vgl. dagegen empirische Untersuchung von Kötters-König (2001: 8ff.) zu offenen Formen im Politikunterricht (s. Kapitel 2.3.1).

wurden (vgl. ebd.: 897).³⁶ Dubs konnte auch aufzeigen, dass es für die Lehrkräfte schwierig war, die Schüler angemessen zu unterstützen, da sie immer wieder alternative Lösungen anboten oder in „primitive behavioristische“ Verhaltensmuster zurückfielen (vgl. ebd.: 897; 898).³⁷ Dubs fordert, von radikalen Positionen abzuweichen, „[...] die einseitig Frontalunterricht oder einseitig kollektives, selbstgesteuertes Lernen propagieren.“ (ebd.) Er lässt sich in dieser Hinsicht mit Jonassen vergleichen, der ein situationsgerechtes, flexibles Lehrerhandeln zwischen konstruktivistischen und objektivistischen Positionen fordert: „When asked to commit to either the objective or constructivist camp, the designer will be best served by replying that it depends upon the context.“ (Jonassen 1991: 13) Eine ähnliche Position vertritt Sabine Manzel, die Lernprozesse in einem Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Instruktion ansiedelt und vor didaktischer Beliebigkeit und radikaler Offenheit warnt (vgl. Manzel 2005: 172).

Um dem Dilemma gerecht zu werden, greifen konstruktivistische Didaktiken auf Unterrichtsmethoden der Instruktionspsychologie zurück und dabei vor allem auf das Modell der kognitiven Lehre (*cognitive apprenticeship*) (vgl. Gerstenmaier/Mandl 1995: 877f.; Niggli 2005: 53f.).³⁸ Rolf Dubs entwickelt mit Bezug zu diesem Konzept ein Modell „zur Anregung von Variationen im Lehrerverhalten“ (Dubs 1995: 900). Er unterscheidet zwischen *direktem* und *indirektem Unterrichtsverhalten* sowie *Lernberatung*, die „[...] je nach unterrichtlicher Situation und je nach Lernzielen [...] zu den besten Lernergebnissen führ[en].“ (ebd.: 899) Die Lehrkraft müsse derart ausgebildet sein, dass sie jeweils erkennen könne, wann die jeweilige Form zu wählen sei. Das vorgeschlagene Lehrerverhalten lässt sich zusammenfassend als eher instruktional bzw. objektivistisch (\approx direktes Verhalten), konstruktivistisch (\approx Lernberatung) oder als eine Mischung aus beidem (indirektem Verhalten) bezeichnen.

³⁶ Dies könnte, wie der Ruf nach mehr Lehreranweisungen, an mangelnder Erfahrung liegen und kann in die Richtung gedeutet werden, dass es sich für den gängigen Schulunterricht als defizitär erweist, wenn Schüler nicht gewohnt sind über Lernprozesse zu reflektieren.

³⁷ Wobei die Stunden von Lehramtskandidaten durchgeführt wurden und die Probleme auf mangelnden Lehrerfahrungen beruhen könnten. Andererseits ist zu fragen, ob nicht auch erfahrene Lehrkräfte in die *Falle* der Lösungsvorgabe geraten würden.

³⁸ Das Modell des *cognitive apprenticeship* unterscheidet zwischen direktem und indirektem Unterrichtsverhalten. Für direktes Unterrichtsverhalten eignen sich modeling, coaching und articulation. Zeigt sich bei der Diagnose der Vorkenntnisse, dass Lösungswege transparent gemacht werden müssen, kann dies durch Vorzeigen und Selbstverbalisieren der Lehrkraft (modeling) erfolgen. Direkte Hilfestellungen bei Lernschritten werden als coaching verstanden. Durch articulation können implizierte Lernvorgänge verbalisiert werden, d.h. Schüler werden aufgefordert, Lernschritte und Ergebnisse zu beschreiben und zu bewerten (vgl. Niggli 2005: 53). Für indirektes Unterrichtsverhalten können Lehrkräften scaffolding und fading anwenden. Scaffolding kann gegenüber coaching als gezieltes Geben von Tipps beschrieben werden, was in offenen Lernumgebungen eine gute Stützungsmaßnahme darstellt. Fading beschreibt das Zurückziehen der Lehrkraft bei gleichzeitigem Anwachsen der Fähigkeiten von Schülern (vgl. ebd.).

- Direktes Unterrichtsverhalten bedeute nicht, in kleinschrittige Lernsequenzen nach behavioristischem Muster zu verfallen, sondern Lernimpulse im Sinne des scaffoldings zu geben, um „[...] kognitiv anspruchsvolle Lernprozesse und Denkstrategien [...]“ zu initiieren und metakognitiv zu reflektieren: „Im Mittelpunkt des Unterrichts steht der Dialog [...].“ (ebd.)
- Indirektes Unterrichtsverhalten ist hauptsächlich durch fading gekennzeichnet, bei dem sich die Lehrkraft mehr zurücknimmt, weniger Impulse gibt und die Lernenden vermehrt alleine oder in Gruppen arbeiten lässt. Allerdings wird auch hier in der Makrostruktur der Unterricht weiterhin beeinflusst.
- Lernberatung bedeutet für die Lehrkraft, als Coach für Beratung zur Verfügung zu stehen und sich vor allem um eine starke Lernumgebung zu kümmern, während die Schüler überwiegend selbstgesteuert lernen (vgl. ebd.).

Zur Auswahl stellt er fünf Kriterien auf, anhand derer die Entscheidung für ein bestimmtes Unterrichtsverhalten getroffen werden sollte (vgl. (1) bis (5), Dubs 1995: 900f.). Das erste Kriterium ist die Form der Lernprozesse, das sich mit dem Lerngegenstand auseinandersetzt. Die Erarbeitungsphase sollte eher durch direktes Verhalten gesteuert werden, während in der Anwendungs- und Eigenkonstruktionsphase indirekte Formen des Lehrerverhaltens gefragt sind. Dubs unterscheidet zweitens zwischen objektivem und komplexem Wissen.³⁹ Synchron zu dieser Struktur des Wissens sollte entsprechend direktes, indirektes Unterrichtsverhalten oder Lernberatung angewandt werden. Ein dritter Aspekt beinhaltet den Umgang mit Informationen. Je weniger Informationen im Unterricht von Lehrerseite vorgegeben werden, umso mehr sollte auf Lernberatung geachtet werden.⁴⁰ Sollte von Schülerseite viel Orientierungswissen benötigt werden, ist vermehrt direktes Unterrichtsverhalten gefordert. Gleiches gilt für den fünften Aspekt, der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit. Je weniger Zeit zur Verfügung steht, umso direkter sollte Unterrichtsverhalten betrieben werden.

³⁹ Dubs versucht hier durch die Hervorhebung des Begriffs Lernen davon abzulenken, dass es um die Struktur von Wissen und wie er selbst schreibt, „objektivem Wissen“ geht, was aus konstruktivistischer Sicht kritisch zu sehen wäre. Genauer wäre ein Begriff wie Lerngegenstand gewesen (vgl. Modell, Spalte 2, Dubs 1995: 900). Außerdem integriert er in das Kriterium die Leistungsfähigkeit der Lerngruppe, die er analog „Lernen mit Fortgeschrittenen → komplexes Wissen“ und „Anfangsunterricht → objektives Wissen“ zuordnet.

⁴⁰ Auch hier lässt sich kritisch einwenden, dass die Beschäftigung mit komplexem Wissen bei einem hohen Grad von Eigenkonstruktionen der Schüler eine starke Lernumgebung benötigt. Dies könnte durchaus bedeuten, dass eine Vielzahl von (komplexen, sowohl deklarativen als auch prozeduralen) Informationen von Lehrerseite zur Verfügung gestellt wird und sich dennoch auf Lernberatung beschränkt wird. Das Problem scheint an der Trennungsunschärfe zwischen den Begriffen „Wissen“, „Orientierungswissen“ und „Informationen“ zu liegen, die Dubs nicht genau abgrenzt.

Das Modell von Dubs zeigt eine typische Ausrichtung für konstruktivistische Lernmodelle, die mit praktischen Problemen des Unterrichts konfrontiert sind. Durch seine Anordnung wird ein ideales, konstruktivistisches Lehrverhalten aufgezeigt, das nach Möglichkeit umgesetzt werden soll. Andere, stärker instruktionale Verhaltensweisen ergeben sich durch Strukturzwänge, wie beispielsweise wenig verfügbarer Zeit, geringes Lernniveau oder Form des Wissens. Diese Abschwächung der Forderungen gegenüber praktischen Problemen lässt sich allgemein für konstruktivistische Lerndidaktiken konstatieren. Aus dem Modell von Dubs lassen sich für den Einsatz von webbasierten Medien im Politikunterricht idealtypische Kriterien identifizieren, mit denen eine konstruktivistische Ausrichtung gewährleistet werden kann.

2.2.5 Folgen für Bewertung und Evaluation von Lernprozessen

Ähnliche Argumentationsweisen lassen sich bei der Frage nach Bewertung der Lernprozesse erkennen. Grundsätzlich müsste nach radikal-konstruktivistischer Sichtweise gelten, dass eine Beurteilung des Erlernten nicht stattfinden kann, da eine objektive, zugängliche Realität, anhand derer gewonnenes Wissen überprüft werden könnte, fehlt: „[...] then assessing the acquisition of such reality is not possible.“ (Jonassen 1991: 12) Zudem ist der Lernprozess individuell unterschiedlich, sodass sich auch hierüber kein vergleichendes Urteil gebildet werden kann. Glasersfeld weist darauf hin, dass klassische Bewertungsschemata von einem linearen Lernfortschritt ausgingen und diesen deshalb regelmäßig überprüfen. Dies ist nach Glasersfeld abzulehnen, demzufolge der Lernprozess über einen längeren Zeitraum erfolgt, in dem interne Reorganisationen stattfinden, die nicht durch Test überprüfbar sind (vgl. Glasersfeld 1998: 305). Deshalb sollte gerade bei fortgeschrittenen Lerngruppen der Lernprozess stärker in die Bewertung einfließen, als das Lernprodukt selbst (vgl. Gerstenmaier/Mandl 1995: 882).

Gemäßigte Konstruktivisten lehnen einen gänzlichen Verzicht auf Bewertung ab, fordern aber eine Öffnung dessen, was in der Bewertung berücksichtigt werden sollte. Es sollten Wahr/Falsch-Kategorien vermieden und ein breites Spektrum von Antwortmöglichkeiten offengehalten werden. Grundsätzlich soll der Sinn von Benotung und Evaluation hinterfragt werden: „Evaluation would become less of a reinforcement or control tool and more of a self-analysis tool.“ (Jonassen 1991: 12) Ein konkretes, in der Praxis anwendbares Modell wird allerdings nicht vorgestellt. Terhart kritisiert dementsprechend, dass Konstruktivisten ihre Forderungen nach Evaluation an die gängige Praxis anpassen würden, um nicht völlig an Relevanz einzubüßen. Er identifiziert darin ein generelles Problem von Konstruktivisten, die zwischen Theorie und Praxis zu stark differenzieren würden (vgl. Terhart 1999: 644). Dagegen stellt Sander klar, dass trotz Aufgabe eines deterministischen Lernverständnisses, Lernergebnisse

beobachtet und gegenüber zuvor formulierten Leistungserwartungen beurteilt werden können (vgl. Detjen/Sander 2001: 137). Zudem ist die Forderung nach offenen Bewertungsformen ein genuines Merkmal modernen Unterrichts (vgl. Reich 1998: 45f.).

2.3 Konsequenzen für einen konstruktivistischen Politikunterricht

Im Folgenden wird dargestellt, welchen Einfluss die epistemologischen Erkenntnisse des Konstruktivismus und die daraus entstandenen konstruktivistischen Lerntheorien auf Politikdidaktiken entwickeln konnten.

Auf empirischer Ebene werden Studien zur Klärung der Frage herangezogen, inwieweit es überhaupt einer konstruktivistischen Ausrichtung des Politikunterrichts bedarf. Zudem werden bekannte Politikdidaktiken aufgeführt, an die sich der Konstruktivismus anschlussfähig erweist. Im folgenden Unterkapitel werden konstruktivistisch ausgerichtete politikdidaktische Konzeptionen besprochen. Bezüglich der Ausführungen in Kapitel 2.2 zu konstruktivistischen Lerntheorien sollen Wiederholungen vermieden werden, weshalb die Didaktiken nur insofern dargestellt werden, wie sie eigene Spezifika nachweisen. Die Rezeption des konstruktivistischen Paradigmas wurde in einigen führenden Politikdidaktiken kritisiert und abgelehnt, weshalb abschließend Gegenpositionen besprochen werden und die konstruktivistische Ausrichtung kritisch reflektiert wird.

2.3.1 Empirische und didaktische Begründung eines konstruktivistischen Politikunterrichts

Vertreter konstruktivistischer Positionen diagnostizieren dem Politikunterricht eine überwiegend lehrerzentrierte und nach Vermittlung und Überprüfung von Inhalten ausgerichtete Praxis. Dies wird analytisch aufgrund des gängigen Bildungsbegriffs, aber auch aus empirischen Studien abgeleitet. Henkenborg/Krieger et al. (2008) konnten in einer Studie in fünf neuen Bundesländern zeigen, dass dies der Status quo des von ihnen untersuchten Politikunterrichts war: „In den von uns beobachteten Unterrichtsstunden steht ganz eindeutig die Vermittlung von Kenntnissen und Faktenwissen im Mittelpunkt.“ (Henkenborg/Krieger et al. 2008: 123) Neben der Orientierung an Faktenwissen wurden lehrzentrierte Unterrichtsmethoden beobachtet, wobei diese nicht aus pädagogischer, sondern aus praktischer Überzeugung eingesetzt wurden (vgl. Henkenborg/Krieger et al. 2008: 114). Auch eine Befragung mit ca. 1400 Schülern von Kötters-König (2001) konnte diese Tendenz bestätigen: „Inhalt und Kommunikation in einem derartigen Unterricht werden fast ausschließlich vom Lehrer bestimmt. Er dominiert in der Darstellung des Stoffes sowie in dessen inhaltlicher

Akzentuierung, ist also die zentrale Vermittlungsinstanz aller auf das Unterrichtsgeschehen bezogenen Schüleräußerungen.“ (Kötters-König 2001: 7)⁴¹ Dabei besteht anscheinend ein direkter Effekt zwischen der Häufung von direkten Instruktionsformen (Frontalunterricht) und der Schulform: Je höher der angestrebte Bildungsabschluss, desto häufiger wird auf direkte Instruktion im Unterricht gesetzt (vgl. Abbildung 2, Besand 2012: 53). Neben diesen Negativbefunden kann als Begründung für die Integration konstruktivistischer Überlegungen in den Politikunterricht auch ein positives Ergebnis geltend gemacht werden. So konnte in der Studie von Kötters-König nachgewiesen werden, dass sich schülerorientierter Unterricht ausschließlich positiv auf das Interesse der Schüler an Politik, ihrem Politikverständnis, ihre Bereitschaft an politischer Partizipation und der Zufriedenheit gegenüber dem Politikunterricht auswirkt (vgl. Abbildung 4, Besand 2012: 54; Daten von Kötters-König 2001: 8ff.). Auch neuere Studien legen einen positiven Zusammenhang zwischen dem in Kapitel 2.2.4 vorgestellten Ansatz von Dubs (Mischung aus konstruktivistischer Lernumgebung und Lehrverhalten nach dem Modell des *cognitive apprenticeship*) und Lernfortschritten nahe (vgl. Weißeno 2014: 110).⁴²

Neben den empirischen Befunden schließt sich der Konstruktivismus auch historisch an bekannte Politikdidaktiken an. Die deutsche Politikdidaktik hat sich in den Nachkriegsjahren neu gegründet und Ende der 1960er und in den 1970er Jahren schnell weiterentwickelt. Ohne auf ein konstruktivistisches Paradigma zurückzugreifen, entwickelte Rolf Schmiederer eine emanzipatorische Politikdidaktik, die den Schüler in den Mittelpunkt des Politikunterrichts stellt und ihn als zentralen Bezugspunkt jeglichen Unterrichtshandelns festlegt.⁴³ Demgegenüber treten Didaktiken, die stärker über eine inhaltliche Ausrichtung konzipiert sind, wie z.B. das Fallprinzip von Kurt Gerhard Fischer, die Konfliktorientierung nach Bernhard Sutor oder die Problemorientierung von Wolfgang Hilligen (vgl. Übersichtstabelle May/Schattschneider 2014:

⁴¹ Es liegt nahe, diese Befunde auch Jahre nach der Wende auf ein noch immer verinnerlichtes Lehr-Lernkonzept der Staatsbürgerkunde der DDR zurückzuführen. Allerdings gilt auch für die alten Bundesländer, dass sich Politiklehrer schwer tun, „[...] den direkt instruktiven Unterricht zu überwinden.“ (Besand 2012: 52)

⁴² Wobei nach Weißeno erst seit 2007 quantitative, systematische Forschung innerhalb der Politikdidaktik erfolgt und somit die hier aufgeführte Studie von Kötters-König keine Relevanz hätte (vgl. Weißeno 2014: 104). Kritisch ist anzumerken, dass Weißeno als Referenz für quantitative Studien das von ihm mitveröffentlichte Kompetenzmodell anlegt (vgl. Kapitel 3.1). So verwundert der Befund auch nicht, dass vor diesem Referenzmodell „relativistische Überzeugungen, bei denen Wissen als subjektiv konstruiert und personenrelativ charakterisiert [werden] ohne den Objektivitätsanspruch der Wirklichkeit adäquat zu berücksichtigen, [] mit geringem fachspezifischen Wissen einher[gehen].“ (Weißeno 2014: 104) Es wäre allerdings geradezu paradox, wenn sich von Schülern selbstgesteuerte Wissenskonstruktionen mit dem von Weißeno vorgelegten Kompetenzmodell, welches ja gerade konträr zu Fachkonzepten angelegt ist, eins zu eins decken würden (vgl. dazu auch die Kritik von Sander zur Messbarkeit von Kompetenzmodellen in Kapitel 3.1).

⁴³ Vgl. die Konzeptionen zum didaktischen Prinzip der Schülerorientierung in Kapitel 3.3.1.

38). Das Schülerinteresse tritt dabei gegenüber der Relevanz inhaltlicher Themen und Konzepte in den Hintergrund. Konstruktivistisch ausgerichtete Politikdidaktiken greifen die Schülerorientierung Schmiederers auf, begründen diese aber Anhand erkenntnistheoretischer Überlegungen neu. Analog zur Entwicklung in der allgemeinen Pädagogik hat sich keine Politikdidaktik entwickelt, die sich ausschließlich am Konstruktivismus orientiert. Die epistemologischen Grundlagen werden nicht immer eindeutig benannt, zeigen sich aber z.B. beim Streit um die Kompetenzorientierung und der Einführung von Basiskonzepten im Politikunterricht. Im Folgenden werden Politikdidaktiken mit Bezug zum Konstruktivismus vorgestellt und kritisch reflektiert.

2.3.2 Politikdidaktik aus konstruktivistischer Sicht

Die Forderungen des radikalen Konstruktivismus finden in den meisten Politikdidaktiken keinen Eingang, sondern es kann von Einflüssen eines gemäßigten oder moderaten Konstruktivismus gesprochen werden. Bezüglich des radikalen Konstruktivismus werden die Forderungen als unnötig restriktiv und wenig praxisorientiert wahrgenommen (vgl. Gerstenmaier/Mandl 1995: 881). Sander verweist hingegen darauf, dass sich aus einer Erkenntnistheorie, die der radikale Konstruktivismus darstellt, allgemein keine Didaktik deduzieren lasse (vgl. Detjen/Sander 2001: 134).⁴⁴

Von Horst Siebert kommen grundsätzliche Anmerkungen zu einer konstruktivistischen Ausrichtung des Politikunterrichts. Mit Hilfe der konstruktivistischen Perspektive können Machtstrukturen bei der Durchsetzung von Wissenskonstruktionen in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft identifiziert und hinterfragt werden. Siebert (vgl. 2000: 14) zeigt sich skeptisch im Hinblick auf die Möglichkeit, grundlegende Einstellungsänderungen durch politische Bildung hervorrufen zu können. Informationen würden immer ausgewählt und gefiltert, die Auseinandersetzung mit gleichen Informationen unterschiedlich wahrgenommen und die Informationen an bestehendes Wissen angepasst und dementsprechend gedeutet werden. Zudem bestehe eine emotionale Bindung an bestehende Wissenskonstruktionen, deren direkte Widerlegung als Kränkung oder Überwältigung empfunden werde und einen Lernwiderstand auslösen könne (vgl. ebd.: 14f.). Die Vermittlung von gesichertem Wissen könne deshalb kaum zum Erfolg führen. Vielmehr bestehe die Chance, gerade bei rigiden Denk- und Verhaltensmustern durch Perturbation, Ambivalenzen, Widersprüche und Brüche von

⁴⁴ Detjen verweist allerdings darauf, dass sich der radikale Konstruktivismus als Metatheorie sehr wohl auf die epistemologische Ausrichtung einer Politikdidaktik auswirken könne (vgl. Detjen/Sander 2001: 135).

politischen Wirklichkeitskonstruktionen aufzudecken, um so Offenheit für Differenzerfahrungen und Perspektivenwechsel zu fördern. In der Konsequenz muss die Intentionalität von politischer Bildung erheblich reduziert werden, da die Lernergebnisse vom Politiklehrer kaum planbar sind. Dies bedeutet einerseits Entlastung und schützt die Lehrkraft vor Überforderung, andererseits steigt der Anteil der Lernberatung, die die Lehrkraft als Beobachter zweiter Ordnung während des Unterrichts zu leisten hat (vgl. ebd.: 15).

Genuine Politikdidaktiken mit konstruktivistischen Einflüssen lassen sich bei Henkenborg, Grammes und Sander identifizieren (vgl. Detjen/Sander 2001: 128). Ausgangspunkt dieser Didaktiken ist die Ablehnung eines instruktionsorientierten Politikunterrichts, in dem Lehrkräfte den Lehr-Lernprozess verbindlich steuern und führen (vgl. Weißeno 2003: 41). Denn um diese Führung erfolgreich gestalten zu können, müsse die Lehrkraft „[...] penetrant sag[en], wo es langgeht [...]“ und „[...] eine aktiv handelnde und inhaltlich bestimmbare Rolle [einnehmen], die das gezielte Eingreifen in den Lehr-Lern-Prozess erforderlich macht.“ (ebd.: 39) Henkenborg setzt diesem lehrerzentrierten Entwurf die konstruktivistische Erkenntnis der Subjektgebundenheit des Lernprozesses entgegen. Instruktionale vorgegebene Informationen hätten für sich genommen noch keinen Sinn und Texte oder Filme bekämen erst durch den aktiven, selbstgesteuerten Konstruktionsprozess der Schüler einen Wert (vgl. Henkenborg/Krieger 2005: 35). Auch Tilman Grammes stellt seine kommunikative Fachdidaktik (Grammes 1998) des Politikunterrichts als „[...] eine nachdenkliche Spielart konstruktivistischer Didaktik [...]“ (Grammes 2000: 31) dar. Er kritisiert, dass viele Lehrkräfte Neopositivisten seien und einem objektivistischen Weltbild anhängen. Der „[...] strukturelle Positivismus des Gegenstandes (sog. ‚Sachzwänge‘)“ (ebd.) lasse Schule zu einer „antihermeneutischen Institution“ (ebd.) werden. Aus Grammes Hinweis auf die Verbundenheit seiner Konzeption zum Konstruktivismus lässt sich ein allgemeines Merkmal in Bezug auf das Verhältnis von konstruktivistischer Theorie und Politikdidaktik ableiten: Eine direkte Genese scheint nicht möglich zu sein, der Konstruktivismus kann als erkenntnistheoretisches Paradigma zwar für die Ausformulierung einer Didaktik als Rahmen dienen, konkrete Aspekte und Leitlinien müssen allerdings selbstständig und im Rückgriff auf andere Theorien gewonnen werden (vgl. Siebert 2009: 321).

Die didaktische Konzeption einer politischen Bildung Wolfgang Sanders weist am deutlichsten konstruktivistische Einflüsse auf. Schon der Titel seines Standardwerkes „Politik entdecken – Freiheit leben“ (Sander 2008) lässt ein konstruktivistisches Grundverständnis erkennen: Politik als Gegenstand des Unterrichts müsse von Schülern durch eigene Wissenskonstruktionen

entdeckt werden. Der Begriff Freiheit verweist auf die Struktur des Unterrichts, die an den Bedürfnissen des Schülers ausgerichtet sein und ihm hohe Freiheitsgrade einräumen sollte. Als Gegenentwurf zu einer Vermittlungsdidaktik von bestimmten politischen Werten entwirft Sander ein Modell der *Kompetenzzuwächse* (Sander 2005b: 218), in dem politische Bildung „[...] als *intervenierende Praxis* [verstanden wird], in der Schülerinnen und Schüler ihre mitgebrachten kognitiven Landkarten zu politischen Fragen durch die Konfrontation mit neuen Perspektiven und neuem Wissen erweitern oder umstrukturieren können.“ (ebd.: 219)⁴⁵ Er konzipiert Politikunterricht als *Lernumgebung*: „Aus einer konstruktivistischen Sicht wäre ‚Unterricht‘ [...] als ‚Lernumgebung‘ zu denken [...]“ (Detjen/Sander 2001: 136), die von der Lehrkraft unter Berücksichtigung des systematischen Interaktionszusammenhangs so gestaltet werden müsse, dass Lernen potentiell erfolgreich wird.⁴⁶ Denn während des Unterrichts selbst sei das Lehrerhandeln nur eines von vielen Faktoren, welches gelingende Lernprozesse beeinflussen würde (vgl. ebd.).

Die oben dargelegten Voraussetzungen von Lernumgebung und intervenierender Praxis auf Kompetenzzuwächse bei Schülern, werden von Sander genauer bestimmt: „Ob und welches konkrete Wissen in der politischen Bildung sinnvollerweise angeboten werden sollte, muss sich letztlich nicht an einer Stoffsystematik, sondern an den Lernprozessen der Adressaten entscheiden.“ (Sander 2007: 233) Die Grundvoraussetzung für Sander ist deshalb, inwieweit das zu behandelnde Wissen anschlussfähig an das vorhandene Wissen bei Schülern ist. Insofern stellen die Wissenskonstruktionen der Schüler das abschließende Kriterium da, anhand derer sich die Güte von politischen Unterrichtsthemen messen lassen muss. Sander lehnt deshalb Begriffe wie „Grundwissen“ ab, da dies „[...] zu einer problematischen ‚Verstofflichung‘ des Politischen [...]“ (ebd.) führen würden. Allerdings führt Sander hinzu, dass auch die Komplexität der politischen Realität in den Unterricht integriert werden müsse. Die Orientierung des Inhalts am Schüler bedeutet demnach nicht, nur zu thematisieren, was Schüler gerade interessiert. Praktisch sollen Inhalte am besten Anhand von mittel- und langfristigen Grundproblemen des menschlichen Zusammenlebens realisiert werden (vgl. ebd.: 234). Es zeigt

⁴⁵ Die Formulierung eines Kompetenzmodells ist kein eigenes Spezifikum der Didaktik Sanders, weshalb dies in Kapitel 3.1 allgemein formuliert wird. In diesem Kontext werden auch die unterschiedlichen Basis- bzw. Fachkonzepte für Politikunterricht erläutert. Sander orientiert sich an den in Kapitel 2.2.3 aufgestellten Aspekten einer konstruktivistischen Lernumgebung, weshalb diese hier nicht erneut aufgeführt werden. Vgl. dazu auch die Umsetzung der Schülerorientierung im Unterricht in Kapitel 3.3.2.

⁴⁶ Sander orientiert sich an den in Kapitel 2.2.3 aufgestellten Aspekten einer konstruktivistischen Lernumgebung, weshalb diese hier nicht erneut aufgeführt werden. Vgl. dazu auch die Umsetzung der Schülerorientierung im Unterricht in Kapitel 3.3.2.

sich an dieser Stelle deutlich, dass Sanders Didaktik zwar überwiegend am Schüler, aber eben auch an der externen Realität des politischen Zusammenlebens ausgerichtet ist.⁴⁷ Bezüglich der Diagnosekompetenz von Politiklehrern (vgl. 1. Aspekt, Kapitel 2.2.3) stellt Sander klar, dass eine politikdidaktische Diagnostik noch weiter ausgearbeitet und systematisiert werden müsse (vgl. Sander 2005a: 58, 2005b: 217).

In Bezug zu den Inhalten des Unterrichts lassen sich zwei weitere Aspekte bestimmen. Zum einen kann auch aus konstruktivistischer Perspektive innerhalb eines Konzeptsystems von Politik zwischen richtigen und falschen Aussagen unterschieden werden, was im Hinblick auf den Vorwurf der Beliebigkeit (vgl. *anything goes*, Kapitel 2.2.1) klarzustellen ist.⁴⁸ Zum anderen kann trotz der Aufforderung, Wertbezüge und normative Setzungen in der politischen Bildung zu reduzieren, im Politikunterricht ein dezidierter Politikbegriff mit der wahrheitsskeptischen Ausrichtung des Konstruktivismus in Einklang gebracht werden. Anschlussfähig zeigen sich die Konzeptionen Hannah Arendts, bei der Politik auf der Pluralität der Menschen aufbaut oder die auf Aristoteles zurückgehende Vorstellung von Politik als Praxis, die nach Lösungen für gesellschaftliche Konflikte und Probleme sucht (vgl. Sander 2014b: 85). Auch Siebert sieht den Konstruktivismus kompatibel mit emanzipatorischen und aufklärerischen Ansprüchen, allerdings stellt er klar, dass Aufklärung nur als Selbstaufklärung denkbar sei (vgl. 2000: 14). Ein gesteuerter Politikunterricht mit festen normativen Vorgaben kann aus dieser Position nicht begründet werden.

Der weitergefasste Begriff der Lernumgebung verweist darauf, dass politische Bildung über den Klassensaal hinaus relevant ist und eine Öffnung des Unterrichts für Unvorhergesehenes und Überraschendes mitbeinhaltet (vgl. Sander 2005b: 221). Im Hinblick auf die Benotung von Schülerleistung im Politikunterricht sollte nach Sander über „[...] stärker individualisierte Formen der Leistungserbringung und -beurteilung nachgedacht werden – also mehr Portfolios, Handlungsprodukte und Projektergebnisse statt immer nur die standardisierte Klassenarbeit.“

⁴⁷ Sanders Wirklichkeitsverständnis lässt sich deshalb nicht einseitig zum Pol eines radikalen Konstruktivismus (vgl. Kapitel 2.1.2, Abbildung 1: Wirklichkeitskontinuum) zuordnen, da er eine äußere Realität für zugänglich hält: „Die Streitfrage ist ja nicht, ob Politik der menschlichen Erkenntnis zugänglich ist, sondern in welchem Sinn sie das ist [...]“ (Detjen/Sander 2001: 136)

⁴⁸ Sander verdeutlicht dies an der Aussage „Die Inflation ist gestiegen“. Dieser Aussage kann innerhalb eines wirtschaftlichen und politischen Deutungssystems auf ihren Wahrheitsgehalt überprüft werden. Durch die konstruktivistische Perspektive können darüber hinaus auf einer Metaebene sprachliche Metaphern aufgezeigt werden, die dieser Aussage innewohnen. Metaphern sind für die politische und gesellschaftliche Realität von besonderer Bedeutung, denn mit Orientierungsmetaphern wie „oben“ und „unten“ werden implizit, auf sprachlicher Ebene, qualitative Einstufungen vorgenommen, deren Bewertungscharakter erst offen gelegt werden muss (vgl. Sander 2005a: 52).

(Detjen/Sander 2001: 137)⁴⁹ Für Sander ergibt sich aus der konstruktivistischen Perspektive, entgegen kritischer Annahmen,⁵⁰ eine höhere Bedeutung der fachlichen Kompetenz von Politiklehrern: „Eine konstruktivistische Perspektive führt nicht zu niedrigeren, sondern zu höheren Ansprüchen an die Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern.“ (Sander 2005b: 222)

2.3.3 Kritische Auseinandersetzung

Die Rezeption des konstruktivistischen Paradigmas hat zu einer andauernden Kontroverse geführt, die zu den zentralen Streitthemen der Politikdidaktik gezählt werden kann (vgl. Pohl 2007: 324). Die zum Teil deutliche Kritik wird vor allem von Joachim Detjen und Georg Weißeno vorgebracht. Aus der Fülle der vorgebrachten Kritik lassen sich einige Kernpunkte identifizieren, wobei sich diese zum Teil wechselseitig bedingen. Am häufigsten richtet sich die Kritik gegen das Primat des Schülers, was zu einer Vernachlässigung der Inhalte des Politikunterrichts führe und Werte- und Normenorientierung verhindere. Konstruktivistische Didaktiken seien daher reine *Prozessdidaktiken*. Als letzter Kritikpunkt werden praktische Probleme in der Umsetzung und die mangelnde empirische Überprüfung der konstruktivistischen Didaktiken aufgeführt. Zurückzuführen sind diese Kritikpunkte auf die erkenntnistheoretischen Grundlagen des Konstruktivismus, welche mit den Annahmen des Objektivismus brechen. Sie werden im Folgenden genauer und unter Berücksichtigung möglicher Gegenargumente analysiert.

Die Hauptkritik richtet sich gegen den Perspektivwechsel und der damit verbundenen Zurückstellung der inhaltlichen Seite des Unterrichts. Der Konstruktivismus führe nach Detjen „[...] zu einer Subjektivierung aller Inhalte. [...] Die stoffliche Seite, also die Seite der Inhalte, Gegenstände und Wissens Elemente, wird regelrecht irrelevant. [...] Schulisches Lernen wird entmaterialisiert und irgendwie beliebig.“ (Detjen/Sander 2001: 136) Er bemängelt, dass die konstruktivistische Sichtweise Konsequenzen für die curricularen Vorgaben des Schulfachs Politikunterricht hätte. „Auf keinen Fall lässt sich mit Hilfe des Konstruktivismus eine Liste verbindlicher Inhalte ableiten.“ (Detjen 2013: 444)⁵¹ Auch wenn Konstruktivisten inhaltliche

⁴⁹ Vgl. Kapitel 2.2.5; weitere Methoden der Evaluation vgl. Sander 2008: 219.

⁵⁰ Konstruktivistischen Vertretern wird vorgeworfen, die Verantwortung für gelingende Lernprozesse an Schüler abzugeben und sich auf eine bequeme Haltung zurückzuziehen, indem lediglich Angebote mit Lernumgebungen geschaffen werden, wobei das Gelingen nach dem Prinzip der Viabilität ausgerichtet wird und mehr oder weniger dem zufälligen Konstruktionsprozess der Schüler überlassen wird (vgl. Richter 2003: 9).

⁵¹ Dieser Vorwurf gilt allerdings nur gegenüber Vertretern eines radikalen Konstruktivismus, die an der politikdidaktischen Diskussion nicht beteiligt sind. Detjens z.B. wirft dem Systemtheoretiker Fritz B. Simon vor:

Vorschläge vorlegen würden, fehlen diesen im Hinblick auf einen mangelnden Bezug zur Realität ihr „[...] Verbindlichkeit stiftende[r] Charakter.“ (ebd.) Politikunterricht müsse aber standardisierten Anforderungen an Lehren und Lernen genügen und Detjen ist skeptisch, ob dies konstruktivistisch einlösbar sei. Der fehlende Bezug zu Inhalten des Politikunterrichts und die Fokussierung auf formale Lernprozesse führe außerdem dazu, dass Politikunterricht im geisteswissenschaftlichen Kontext nicht mehr unterscheidbar sei von anderen Fächern: „Mit der postmodernen Politikdidaktik als Teil der Erziehungswissenschaft ist eine der Inhaltlichkeit weitgehend entkernte Prozess-Didaktik entstanden.“ (Weißeno 2007: 204)

Schlüssig ist, dass die Relevanz von Inhalten letztlich nur durch Viabilität, d.h. durch die Anschlussfähigkeit an Schülerkonzepte, begründet werden kann. Allerdings zeigt Sander in seiner Konzeption auch Verbindungen zur Problemorientierung auf, so dass Schülerorientierung zwar als stärkstes, aber nicht einziges Kriterium zur Inhaltsauswahl beansprucht wird (vgl. Kapitel 2.3.2). Im Zuge der Debatte um die Einführung von Bildungsstandards wird deutlich, dass konstruktivistische Politikdidaktiken zwar wahrheitskritisch und schülerorientiert ausgerichtet sind, sich die Verfasser aber rege an der Diskussion um verbindliche Ziele und Inhalte des Politikunterrichts beteiligen. Es lässt sich keine Entkernung des Politikunterrichts erkennen (vgl. Kapitel 3.1).

Kritisch werden konstruktivistische Überlegungen im Hinblick auf die Verbindung mit der normativen Zielsetzung des Politikunterrichts gesehen. „Es gilt die normativ strittigen Fundamente der Politik nicht der beliebigen Perzeption zu überlassen und den Unterricht weiterhin inhaltlich konzise planbar zu machen.“ (ebd.: 208) Es wird bezweifelt, ob der Austausch von subjektiven Deutungen und durchgeführte Perspektivenwechsel genügen, um einer kritischen politischen Bildung nachzukommen. Das Kriterium der Viabilität erscheint bei Fragen von Humanität, Gerechtigkeit, Demokratie und Nachhaltigkeit nicht ausreichend. Hier zeigt sich ein erkenntnistheoretischer Zwiespalt, der nicht aufgelöst werden kann. Durch Perspektivenwechsel und Austausch in der Lerngruppe kann ein normativer Diskurs über Argumente zwar angeregt werden, die Analyse der tieferliegenden Begründungsebene normativer Setzungen entfällt jedoch. Im Verweis auf die drei Grundfragen der Philosophie nach Kant kann der Konstruktivismus nur Aussagen zu der ersten Frage, „Was kann ich wissen?“, treffen (vgl. Sander 2005a: 50, 2014b: 83). Wenn sich für Schüler ein faschistisches System als viable Umsetzungsmöglichkeit von Politik erschließt und als besonders produktiv

„Bezogen auf die Schule heißt das dann beispielsweise, dass der Schüler bestimmt, was der Lehrstoff ist, nicht der Lehrer – und natürlich erst recht nicht irgendwelche Kultusministerkonferenzen.“ (Simon 1999: 152)

erscheint, kann dies zwar kontrovers diskutiert werden, ein grundsätzliches Verbot einer solchen Haltung ist allerdings konstruktivistisch nicht begründbar.⁵² Neben diesen erkenntnistheoretischen Einwänden müssen auch aus lerntheoretischer Sicht des Konstruktivismus Zweifel erhoben werden, weil nicht verhindert werden kann, dass Schüler solches Gedankengut adaptieren und in ihre Vorstellungswelt integrieren. Ein Behaviorist oder Kognitivist könnte zwar mit gutem Gewissen eine solche Haltung ablehnen oder ein Verbot instruieren, eine tatsächliche Einstellungsänderung auf Schülerseite ist damit aber nicht gesichert. Es bestünde hingegen umso mehr die Gefahr, dass ein offener Diskurs abgebrochen werden und sich auf Seite der Lernenden eine unerwünschte Trotz-Haltung verfestigen könnte.⁵³ Die Lehrkraft kann aus Sicht einer konstruktivistischen Lerntheorie lediglich durch Perturbationen den Versuch einer Intervention starten. Aus dieser Perspektive lässt sich das Dilemma im Politikunterricht, auch wenn er eine normative Zielsetzung verfolgt, nicht auflösen.

Im Sinne einer praktischen Lösung fordert Sander, dass freiheitsfeindlichen Einstellungen im Unterrichtskontext nicht normativ mit Intoleranz begegnet werden sollte. Vielmehr müsse der Blick auf die unterrichtliche Situation aufrecht erhalten und ein offener Diskurs beibehalten werden, in der das Subjekt als Schüler und nicht als politischer Gegner wahrgenommen wird (vgl. Sander 2007: 236). Wie in Kapitel 2.3.2 gezeigt wurde, ist es für Didaktiker mit Bezug zum Konstruktivismus durchaus möglich, universalistische Werte einzufordern;⁵⁴ „[...] zwingend ableiten lassen sich diese aus der konstruktivistischen Erkenntnistheorie so wenig wie aus anderen Erkenntnistheorien.“ (Sander 2014b: 83; vgl. Sander 2008: 166) Auf analytischer Ebene lässt sich aus der konstruktivistischen Lerntheorie das Kriterium der Intersubjektivität ableiten. Aus der Erkenntnis über die subjektive Konstruiertheit von Wissen lässt sich das Verbot ableiten, anderen Individuen keine bestimmte Position aufzuzwingen zu dürfen. Die Anerkennung des Anderen ist demnach eine gemeinsame Grundvoraussetzung von

⁵² Armin Scherb exerziert dieses Problem am Beispiel der Aussage „Ausschwitz ist eine Lüge“ ab und versucht nachzuweisen, dass aus konstruktivistischer Sicht dieser Aussage nicht begegnet werden könne (vgl. Scherb 2009: 312). Vorwürfe dieser Art wurden schon früher formuliert und Sander verweist diesbezüglich an anderer Stelle auf das Problem der rekonstruktiven Deutung historischer Ereignisse (vgl. Detjen/Sander 2001: 133).

⁵³ Der Konstruktivismus bietet zwar kein Modell, wie mit Emotionalität in Lernprozessen umgegangen werden soll, er verweist jedoch auf das grundsätzliche Problem (vgl. Kapitel 2.2.1).

⁵⁴ Sander orientiert seine Politikdidaktik am Aspekt der Freiheit, wobei er der von Bernhard Ohlmeier vorgebrachten Kritik widerspricht, dadurch andere Aspekte wie „Gerechtigkeit“ und „nachhaltige Entwicklung“ zu vernachlässigen (vgl. Ohlmeier 2009: 304). Für Sander stellt der freiheitliche Aspekt das Spezifikum einer Demokratie dar, ohne jedoch zu behaupten, dass andere Aspekte nicht auch (praktische) politische Stellenwerte darstellen, die es zu berücksichtigen gilt. Beispielfhaft nennt er das Sozialstaatsgebot des Grundgesetzes (vgl. Sander 2009b: 332).

Lernprozessen, deren Verletzung die Grenze der Multiperspektivität darstellt. Nach Sander seien deshalb „[...] nur solche kulturellen Positionen als legitim in Bildungsangeboten zu repräsentieren, die ihrerseits bereit sind, andere als die eigene als legitim anzuerkennen.“ (2009a: 247) Allerdings ist aus konstruktivistischer Sicht festzustellen, dass die Verständigung darüber, welche Position diese Grundvoraussetzung nicht mehr teilen und deshalb auszuschließen sind, selbst Gegenstand eines Konstruktionsprozesses sind und keine einheitlichen Einschätzungen erwartbar sind. Das Problem der Letztbegründung trifft jedoch alle normativen oder ideologischen Ansätze der politischen Bildung und es kann deshalb nicht als Ausschlusskriterium gegen konstruktivistische Einflüsse herhalten.⁵⁵

Im Hinblick auf die fehlenden inhaltlichen und normativen Bezüge wird von Anhängern einer realistischen Erkenntnistheorie die grundsätzliche Abkehr von der Zugänglichkeit der äußeren Realität kritisiert. Auch das Kriterium der Viabilität und Intersubjektivität reiche nicht aus und sei normativ schwach, da es lediglich ein formales Kriterium darstelle (vgl. Scherb 2009: 311). „Die Radikalität der konstruktivistischen Erkenntnistheorie liegt darin, dass das Band zwischen der bewusstseinsunabhängigen Außenwelt und der Innenwelt des denkenden Menschen durchtrennt wird.“ (ebd.) Dies führe zum Verlust der Empirie und damit auch zum Verlust der Möglichkeit, etwas zu falsifizieren (vgl. ebd.: 312).

Gemäßigte Konstruktivisten, die einen prinzipiellen Zugang zur Realität nicht verneinen, werden weniger stark kritisiert. Allerdings seien deren Forderungen altbekannte Spielarten der Reformpädagogik und würden lediglich durch neurobiologische Erkenntnisse neu begründet (vgl. Terhart 1999: 643; 646). Detjen weist zudem darauf hin, dass mit dem gemäßigten Konstruktivismus nur die Folgen einer radikaleren Version abgemildert werden sollen und warnt, grundsätzlich die Konsequenzen der konstruktivistischen Perspektive ernst zu nehmen (vgl. Detjen 2013: 442). Im Hinblick auf träges Wissen werden die Forderungen von Konstruktivisten nach kontextualisiertem und situiertem Wissenserwerb positiv aufgenommen und Untersuchungen zu Transferleistungen zeigen gute Ergebnisse unter der Berücksichtigung der konstruktivistischen Perspektive (vgl. Gerstenmaier/Mandl 1995: 883). Grundsätzlich wird bemängelt, dass die empirische Forschungslage zu konstruktivistischen Lerntheorien recht dünn

⁵⁵ Die Einstellung gegen einen normativen Positivismus zeigt sich auch bei Sanders Konzeption des Bildungsbegriffs: „Bildung kann hiernach nicht als Ansammlung sicheren Wissens verstanden werden, sondern entsteht ganz wesentlich aus einem reflektierten Umgang mit dem unvermeidlichen Nichtwissen.“ (Sander 2014b: 85)

sei (vgl. Dubs 1995: 889).⁵⁶ Manzel sieht darin ein strukturelles Problem, da nach einer konstruktivistischen Lerntheorie „[...] in jeder Lehr-Lernsituation neue Bedingungskonstellationen aufgrund der Vielzahl von lernenden Individuen mit ihren selbstreferentiellen Systemen [auftreten], die es letztlich verbieten, Schlussfolgerungen aus Einzeluntersuchungen zu verallgemeinern.“ (Manzel 2005: 175) Dem Einwand lässt sich lediglich entgegenbringen, dass dies ein Grundproblem der empirischen Forschung in sozialwissenschaftlichen Fächern ist und damit ein Problem jeder empirischen Überprüfung von Politikdidaktiken darstellt.⁵⁷

2.4 Resümee

Grundsätzlich ist zu erkennen, dass der Konstruktivismus fester Bestandteil des politikdidaktischen Diskurses ist und in einigen Konzeptionen beansprucht wird. Die Konsequenzen dieser Rezeption erstrecken sich von der grundsätzlichen Ausrichtung des Politikunterrichts bis zu inhaltlichen, formalen und methodischen Entscheidungen. Im Kontext der kritischen Rezeption kann für einige Anfragen nachgewiesen werden, dass sie auf Missverständnissen beruhen (vgl. Sander 2014b: 81f.) oder auf unterschiedliche erkenntnistheoretische Fundierung zurückzuführen sind. Trotz der theoretischen Kontroverse sieht Sander keinen radikalen Bruch in der Politikdidaktik, da die konstruktivistischen Anregungen anschlussfähig und integrierbar in gängige Konzepte sind. Dies gilt auch auf lerntheoretischer Ebene, da die Vorschläge zu „[...] Unterrichtsqualität und die daraus resultierenden Anforderungen an praktisches Lehrerhandeln nicht sehr weit auseinander zu liegen scheinen, zumindest sehe ich auch auf diesem Gebiet derzeit keine unvereinbaren und gleichermaßen einflussreichen Konzepte in den pädagogischen Wissenschaften.“ (Sander 2009b: 326) Der Konstruktivismus als Lerntheorie wird auch von Kritikern als positive Bereicherung für die Politikdidaktik gewertet (vgl. Detjen 2013: 445).

In konstruktivistischen Konzeptionen muss die kontrovers diskutierte Frage der Wertbezüge von politischer Bildung stärker integriert werden. Auch ist das hier vorgestellte Modell des Lehrhandelns (vgl. Kapitel 2.2.4) noch stärker auf die spezifischen Anforderungen des Politikunterrichts abzustimmen. Im Hinblick auf die Diagnosekompetenz von Lehrkräften fehlt zudem ein einheitliches Modell. Inwieweit der Konstruktivismus als Vorlage für die

⁵⁶ Auch Sander bemängelt Defizite in der Forschung zwischen Empirie und Theorie und fordert eine Ausweitung der empirischen Forschung in engerer Verzahnung mit theoretischen Konzepten (vgl. Sander 2007: 240).

⁵⁷ Vgl. dazu die Kritik Sanders, ob Lernfortschritte mit standardisierten Testverfahren messbar sind (Kapitel 3.1).

Fokussierung auf webbasierten Medien im Politikunterricht beansprucht werden kann, wird in Kapitel 4 dargestellt.

3 Kompetenzen und didaktische Prinzipien für den Politikunterricht

Wie gezeigt wurde, kann eine konstruktivistische Lerntheorie allein nicht ausreichend genutzt werden, um Inhalte für den Politikunterricht zu bestimmen. Besonders im Hinblick auf Werte und Normen ist dies nicht möglich, weshalb es einer Zielformulierung bedarf, mit der Politikunterricht geplant und durchgeführt werden kann. Als Ziele werden Kompetenzen benannt, die in unterschiedlichen Modellen ausformuliert werden. Die Debatte um die richtige Ausgestaltung der Politikkompetenzen wird im Folgenden als kurzer Exkurs dargestellt, um den Einfluss des konstruktivistischen Erkenntnistheorems und der konstruktivistischen Lerntheorie auf politikdidaktische Diskurse nachzuweisen. Zur Planung und Durchführung von Politikunterricht haben sich didaktische Prinzipien als praktische Tools erwiesen. Aus der Fülle politikdidaktischer Prinzipien werden *Schülerorientierung* und *Kontroversität* ausgewählt. Sie bündeln die Bedingungen einer konstruktivistischen Lerntheorie und dienen als Kontroll- und Planungsinstanz bei der Anwendung von webbasierten Medien im Politikunterricht.

3.1 Ziele des Politikunterrichts

Als gültige Zielformulierung des Politikunterrichts kann der Konsens an Bildungsstandards dienen, auf den man sich im Anschluss an die bundesweite Debatte über die Konsequenzen aus den PISA-Studien geeinigt hatte (vgl. GPJE 2004: 7).⁵⁸ Auffällig ist, dass sich ein verbindliches System von Kategorien politischer Bildung nicht im Entwurf der GPJE wiederfindet und man annehmen könnte, dass sich diese in der politischen Bildung nicht durchgesetzt haben (vgl. Sander 2007: 240, 2005a: 52ff.; ausführlich Sander 2008: 79ff.).⁵⁹ Stattdessen sind Zielformulierungen anhand von Kompetenzbegriffen formuliert worden.

Als Zielperspektive gilt die *politische Mündigkeit*⁶⁰, um Schüler in die Lage zu versetzen, „[...] sich in der modernen Wirtschaft und Gesellschaft angemessen zu orientieren, auf einer

⁵⁸ Die Veröffentlichung der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) mit dem Titel „Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen“ stellt nach wie vor den gültigen Basiskonsens der Politikdidaktik dar, welcher trotz (oder gerade wegen) der daraus entstandenen Kontroversen eine nachhaltige Wirkung für die Praxis des Politikunterrichts entwickeln konnte (vgl. Pohl 2014: 192).

⁵⁹ Auffällig deshalb, da die Kritik ausschließlich von Sander formuliert wurde und von den meisten Politikdidaktikern nicht geteilt wird (vgl. Pohl 2007: 326f.). So halten auch Henkenborg / Krieger dagegen, dass die Konzeption des Deutungswissens im Entwurf der GPJE implizit auf zwei im Spannungsverhältnis stehende Paradigmen aufbauen, „[...] nämlich [dem] Paradigma kategorialer Bildung einerseits und [dem] Konzept eines pragmatischen Paradigmas politischer Bildung andererseits.“ (Henkenborg/Krieger 2005: 31) Auch Detjen weist die Kritik Sanders gegenüber dem Konzept der kategorialen Bildung zurück (vgl. Detjen 2013: 307f.).

⁶⁰ Politische Mündigkeit ist schon in der Formulierung des Beutelsbacher Konsens als Ziel des Politikunterrichts festgelegt worden (vgl. 1. Konsensatz, Wehling 1977: 179).

demokratischen Grundlage politische Fragen und Probleme kompetent zu beurteilen und sich in öffentlichen Angelegenheiten zu engagieren.“ (GPJE 2004: 9) In dieser kurzen Umschreibung lassen sich drei Dimensionen identifizieren, die in das Kompetenzmodell der GPJE einfließen, um guten Politikunterricht zu gewährleisten (s.u.).

Das Ziel der politischen Mündigkeit sollte fächerübergreifend angestrebt werden, stellt jedoch eine besondere Herausforderung an Politikunterricht dar.⁶¹ Im Hinblick auf die angestrebten Kompetenzen bei Schülern muss zunächst geklärt werden, was der Gegenstandsbereich des Politikunterrichts umfassen sollte. Die Autoren des Entwurfs schlagen einen umfassenden Politikbegriff vor, welcher sich in vier Zusammenhängen bestimmen lässt. Gegenstand des Unterrichts sollte (1) *Politik im engeren Sinne* sein, welcher sich anhand des Modells des zyklischen Prozess der Problembewältigung (Politikzyklus) und des Modells mehrdimensionalen Geschehens (*policy, polity, politics*) funktional und inhaltlich beschreiben lässt (vgl. ebd.: 10). Des Weiteren sollen (2) *wirtschaftliche Fragen und Probleme* Teil des Unterrichts sein, indem nicht nur wirtschaftliche Strukturen, sondern auch die Rollen des Individuums als Betroffener, Verbraucher und Teilnehmer im Wirtschaftsprozess sichtbar werden (vgl. ebd.). *Fragen und Probleme des gesellschaftlichen Zusammenlebens* (3) sind Voraussetzung und Objekt politischen Handelns und zugleich im Hinblick auf das Spannungsfeld zwischen Individuum und Gesellschaft relevant. Ebenfalls zu berücksichtigen sind (4) *rechtliche Fragen und Probleme*, die im reziproken Verhältnis zur Politik stehen und in diesem Sinne Grundlage und Ergebnis von politischen Prozessen darstellen (vgl. ebd.: 11).

Die vier Bereiche des Politischen stehen nicht als getrennte Bereiche nebeneinander, sondern müssen in ihren wechselseitigen Zusammenhängen erfasst werden. Sie lassen sich analytisch im Hinblick darauf unterscheiden, ob sie aktuelle politische Ereignisse, mittel- oder langfristige politische Probleme oder grundlegende Vorstellungen des Politischen beinhalten (vgl. ebd.). Die eingangs genannte Kompetenzorientierung wird in einem schematischen Modell vorgestellt, indem *konzeptuelles Deutungswissen* die Grundlage für die Kompetenzen der *politischen Urteilsfähigkeit*, der *politischen Handlungsfähigkeit* und der *methodischer Fähigkeiten* darstellt (vgl. Abbildung 2). Der Unterricht orientiert sich an der Erweiterung und qualitativen Verbesserung von vorhandenen Einstellungen, Deutungen und dem Wissen von Schülern. Die Kompetenzen sind nicht isoliert, sondern in wechselseitigen Zusammenhängen zu betrachten (vgl. GPJE 2004: 13). Im Hinblick auf bereits vorhandenes Wissen bei Schülern sprechen die Autoren des

⁶¹ Zum fächerübergreifenden Ansatz und einem interdisziplinären Kompetenzmodell der Fächer Politische Bildung, Geschichte und Geographie s. Sander 2010: 22f.

Entwurfs von *Vorverständnissen*, welche durch den Politikunterricht gefördert und weiterentwickelt werden sollen. Dementsprechend ist „Wissensvermittlung [] in der Politischen Bildung kein Selbstzweck, sondern auf die Entwicklung von Kompetenzen in den Kompetenzbereichen bezogen.“ (vgl. ebd.: 14). Wissen wird als konzeptuelles Deutungswissen verstanden, so dass sich Schülern nicht Einzelaspekte, sondern „[...] die innere Logik von Institutionen, Ordnungsmodellen und Denkweisen der Sozialwissenschaften – einschließlich der wesentlichen damit verbundenen Kontroversen [...]“ (vgl. ebd.) erschließt.

ABBILDUNG 2: KOMPETENZBEREICHE DER POLITISCHEN BILDUNG

(GPJE 2004: 13)

<i>Konzeptuelles Deutungswissen</i>	
<p>Politische Urteilsfähigkeit Politische Ereignisse, Probleme und Kontroversen sowie Fragen der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung unter Sachaspekten und Wertaspekten analysieren und reflektiert beurteilen können</p>	<p>Politische Handlungsfähigkeit Meinungen, Überzeugungen und Interessen formulieren, vor anderen angemessen vertreten, Aushandlungsprozesse führen und Kompromisse schließen können</p>
<p>Methodische Fähigkeiten Sich selbstständig zur aktuellen Politik sowie zu wirtschaftlichen, rechtlichen und gesellschaftlichen Fragen orientieren, fachliche Themen mit unterschiedlichen Methoden bearbeiten und das eigene politische Weiterlernen organisieren können</p>	

In Bezug zu den Werturteilen der Urteilskompetenz gilt es die Meinungsfreiheit der Schüler zu beachten. Diese können nur insoweit eingeschränkt werden, dass sie nicht in Konflikt mit einer universalistischen Perspektive stehen (vgl. ebd.: 15). Meinungen und Wertungen von Schülern sollen mit anderen Sichtweisen der Öffentlichkeit konfrontiert werden, um eine Erweiterung, Differenzierung und eine Erhöhung des Komplexitätsgrades zu erreichen (vgl. ebd.: 16). Politische Handlungsfähigkeit soll durch praktische Fähigkeiten in politischen, wirtschaftlichen und sozialen Zusammenhängen ermöglicht werden. Die methodischen Fähigkeiten umfassen fachübergreifende und fachspezifische Sozialformen und Arbeitstechniken sowie Fähigkeiten

zur Planung und Realisierung von Arbeitsvorhaben und die Nutzung von Medien (vgl. ebd.: 18).

Exkurs: Politikdidaktische Kontroverse um Kompetenzen, Fach- und Basiswissen

Der Streit um die Ausgestaltung der Kompetenzmodelle und der Formulierung von Basis- und Fachkonzepten für den Politikunterricht belegt unter anderem, dass trotz einer fehlenden konstruktivistischen Politikdidaktik sowohl die konstruktivistische Lerntheorie als auch das konstruktivistische Erkenntnistheorem in der Politikdidaktik herangezogen werden, um bestimmte Positionen zu legitimieren.

Die epistemologischen und lerntheoretischen Differenzen zeigen sich an den Streitpunkten, Fachwissen verbindlich festzulegen, normative Bezüge zu bestimmen (Wertekompetenz: Einstellungen und Motivationen zur politischen Bildung) und der Frage nach Überprüfbarkeit und Messung von Kompetenzen.⁶² Trotz des hier dargestellten Konflikts kann konstatiert werden, dass sich die Kompetenzorientierung in der Politikdidaktik durchgesetzt und zu Modellen von Basis- und Fachkonzepten geführt hat, die in ihrer Gegenstandsreichweite allerdings unterschiedlich akzentuiert und ausgearbeitet worden sind (vgl. Sander 2014b: 86).⁶³

Der im Entwurf der GPJE gefundene Konsens scheint insofern weniger tragfähig, als dass vier der sechs Autoren (Detjen, Massing, Richter und Weißeno) in den folgenden Jahren ein anderes Verständnis von Politikunterricht und dem Kompetenzmodell vertreten. Bei Weißeno ist deutlich ein anders Verständnis des Politikunterrichts zu vernehmen: „Der Politikunterricht als eine gesellschaftliche Institution ist für die Vermittlung spezifischer Kenntnisse über die Politik und für die normative Orientierung zuständig.“ (Weißeno 2007: 201) Im Gegensatz zum Entwurf der GPJE fallen die Begriffe *Vermittlung*, *spezifische Kenntnisse* und *normative Orientierung* auf. Auch Detjen entwickelt ein erweitertes Kompetenzmodell, indem er neben den drei bekannten Kompetenzen die Kompetenz der *Werte- und Moralerziehung* neu aufführt (vgl. Detjen 2013: 245ff.). Die konzeptionelle Weiterentwicklung führt schließlich zu dem

⁶² Zudem gibt es Dissens, inwieweit es notwendig ist, sich von anderen sozialwissenschaftlichen Fächern abzugrenzen oder die Politische Bildung fächerübergreifend zu konzipieren (vgl. Pohl 2007: 309).

⁶³ Die Streitparteien können grob in die Gruppen der Autoren um Detjen/Weißeno und der Autoren um Sander eingeteilt werden. Der Konflikt um die Ausgestaltung eines Kompetenzmodells wurde sichtbar durch die Veröffentlichung „Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell“ (s. Weißeno/Detjen et al. 2010), welche die Gegenkonzeption „Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift“ (s. Autorengruppe Fachdidaktik 2011) zur Folge hatte. Trotz der Weiterentwicklung des Kompetenzmodells (s. Massing/Richter et al. 2011; Detjen/Massing et al. 2012) scheinen die inhaltlichen Differenzen nicht aufgehoben und es werden weitere Vorschläge zur kompetenzorientierten Unterrichtsplanung aus der politikdidaktischen Forschung zu erwarten sein (vgl. Pohl 2014: 192).

vielbeachteten und kontrovers diskutierten Modell der Politikkompetenz der Autoren um Detjen, welches neben den beiden bekannten Kompetenzen der Urteils- und Handlungsfähigkeit, die Kompetenzen *Fachwissen* und *Politische Einstellung und Motivation* aufführt. Methodische Fähigkeiten werden dagegen nicht mehr als eigene Kompetenz aufgelistet (vgl. Abbildung 2, Detjen/Massing et al. 2012: 15).

Die Autoren um Detjen lehnen einen offenen Kompetenzbegriff mit Bildungsbegriffen wie *Mündigkeit* oder *Freiheit* ab, da diese nicht exakt definierbar und empirisch-systematisch überprüfbar seien (vgl. ebd.: 9). Stattdessen „[...] bietet sich [] ein kognitionspsychologisches Kompetenzverständnis an, wenn der Anspruch eingelöst werden soll, dass eine fachdidaktische Theorie ein Bild des Unterrichts, das aus den Aussagen der Theorie und den methodisch abgesicherten Daten der Realität besteht, zu entwerfen hat.“ (ebd.: 10) Es wird die Erkenntnistheorie des Objektivismus sichtbar, nach der Realität messbar ist, Erkenntnisse auf Schüler mit Hilfe der Kognitionspsychologie übertragen und sich als *outcomes* „[...] von den Lehrenden diagnostizieren und in Klassenarbeiten überprüfen [...]“ (ebd.) lassen. Das zu erlernende Fachwissen wird in einem Modell von drei Basiskonzepten (*Ordnung Entscheidung* und *Gemeinwohl*) bestimmt, denen sich Fachkonzepte (z.B. *Demokratie, Europäische Integration* etc.) zuordnen lassen (vgl. Weißeno/Detjen et al. 2010: 12; Detjen/Massing et al. 2012: 31). Auch Sander beschreibt das Wissen, das im Bereich der politischen Bildung erworben werden kann, anhand von sechs Basiskonzepten (*System, Öffentlichkeit, Macht, Gemeinwohl, Recht* und *Knappheit*, (vgl. Sander 2008: 100f.)), welchen weitere Konzepte zugeordnet werden können. Er versteht die Basiskonzepte allerdings als „[...] Knotenpunkte in Netzwerken politischen Wissens und Denkens [...]“ (ebd.: 103), weshalb sein Modell nicht den Anspruch auf Vollständigkeit oder Allgemeingültigkeit erhebe. Die Basiskonzepte werden nicht aus einer Wissenschaftssystematik, sondern aus der Perspektive der Politikdidaktik entwickelt und können deshalb auch nicht als kognitionspsychologisches Testinstrumentarium verstanden werden (vgl. ebd.: 98f.). Explizit weist Sander darauf hin, dass Basiskonzepte aus einem konstruktivistischen Verständnis entwickelt werden. Terminologisch stehen sich *Fachwissen* und *Basiskonzepte* gegenüber. Fachwissen ist demnach als Liste von wissenschaftlich definierten Schlüsselproblemen zu verstehen (vgl. ebd.: 99), während Konzeptsysteme Entwürfe der Welt sind, die solange Bestand haben, wie sie sich als plausibel und nützlich erweisen (vgl. ebd.: 97). „Die Basiskonzepte stehen als abstrakte Begriffe für komplexe Vorstellungsräume, die Facetten menschlichen Denkens über Politik bezeichnen.“ (ebd.: 99)

Im Hinblick auf ihre objektivistische Ontologie weisen Weißeno et al. explizit auf *Fehlkonzepte* hin, die bei Schülern auszumachen seien (z.B. beim Fachkonzept *Ordnung*, vgl. Weißeno/Detjen et al. 2010: 63). Diese Einschätzung beruhe auf „[...] intuitiver Empirie der Autor/-innen und könne [] noch nicht auf systematische reliable empirische Befunde einer fachdidaktischen Fehlkonzeptforschung zurückgreifen.“ (ebd.: 13)⁶⁴ Sander lehnt diese Begrifflichkeit ab und möchte demgegenüber von *problematischen Konzepten* sprechen, die entweder im Hinblick auf wissenschaftliches Wissen oder in normativer Hinsicht im Hinblick auf die freiheitliche Gesellschaftsordnung nicht vertretbar erscheinen und deshalb überwunden werden sollten (vgl. Sander 2008: 102). Der Einwand Sanders richtet sich aus epistemologischer Sicht gegen einen objektivistischen Wahrheitsbegriff, der aus der Perspektive des konstruktivistischen Erkenntnistheorems abgelehnt werden muss. Für den Politikunterricht lässt sich aus der Realität des Politischen kein verbindlicher Kanon aus *richtigem* Fachwissen festlegen, vor dem Schülerkonzepte als *falsch* deklariert werden können. Es lässt sich lediglich feststellen, dass Schüler Konzepte von Politik konstruieren, die sich nicht mit wissenschaftlich anerkannten Theorien decken oder gegen einen gesellschaftlichen Konsens verstoßen und deshalb problematisiert werden müssen.

Sander lehnt dieses Modell der Politikkompetenz ab und kritisiert grundsätzlich die „Kompetenzblase“ (Sander 2013), welche im Zuge der Diskussion um Bildungsstandards⁶⁵ entstanden sei. Für das Fach der politischen Bildung bestünden erhebliche Zweifel, ob Lernfortschritte mit standardisierten Testverfahren überhaupt abzubilden seien (vgl. ebd.: 107). Die Komplexität des Kompetenzbegriffes stehe der statistischen Überprüfbarkeit gegenüber und führt lediglich dazu, dass unter dem Druck der quantitativen Kompetenzforschung Teilprobleme untersucht werden, da sich diese operationalisieren und damit messbar machen ließen (vgl. ebd.: 108f.). Deshalb, so Sander, können Detjen et al. das selbstaufgelegte Kriterium der Messbarkeit für zwei (*Politische Einstellung & Motivation* und *Handlungsfähigkeit*) der vier Kompetenzen nicht nachweisen und raten selbst von einer Bewertung dieser Kompetenzen ab (vgl. Detjen/Massing et al. 2012: 15; Kritik von Sander 2013: 118f.). Sander kritisiert sowohl

⁶⁴ An der mangelnden empirischen Belegung dieses Befundes hat sich auch zwei Jahre später noch nichts geändert (vgl. Detjen/Massing et al. 2012: 32). S. dazu auch das Problem der Messbarkeit von Kompetenzen, auf welches Sander hinweist.

⁶⁵ Bildungsstandards wurden entgegen erster Vorschläge nicht als Mindest-, sondern als Regelstandards definiert und so formuliert, dass sie innerhalb fachlicher Kompetenzen für das dreigliedrige deutsche Schulsystem differenziert werden können. Sander kritisiert, dass diese Differenzierung nicht von der Komplexität der Kompetenzen, sondern „[...] vielfach hilflos und willkürlich“ (Sander 2013: 110) von der jeweiligen Schulform abhängig gemacht wurde.

die fachliche Verengung des Kompetenzbegriffs, als auch die Forderung nach Messbarkeit als Ausschlusskriterium für Kompetenzen (vgl. ebd.: 120). Im Gegensatz zu dieser *Sachorientierung* wird bei Sanders Zielformulierung, was guter Politikunterricht zu leisten habe, deutlich die lerntheoretische Ausrichtung des Konstruktivismus erkennbar. Schüler sollen in möglichst jeder Stunde einen neuen Impuls in Hinblick auf ihre politische Urteils-, Handlungskompetenz und ihre methodischen Fähigkeiten erhalten, und dies „[...] bezogen auf ihr persönliches Verhältnis auf Politik, nicht auf ‚Schulwissen‘ und die nächste Klassenarbeit.“ (Sander 2007: 245) Die Auswahl und Ausrichtung jeglicher Basis- oder Fachkonzepte im Unterricht muss deshalb vor der Anschlussfähigkeit an Schülerwissen und Schülerinteressen begründet werden.

3.2 Grundlagen didaktischer Prinzipien und Begründung der Auswahl

Didaktische Prinzipien eignen sich in besonderer Weise als „[...] grundlegende Handlungsregeln für die Planung und Lenkung von Unterricht.“ (Sutor zitiert nach Pohl 2007: 322) Mit ihnen können Ziele, Inhalte, Methode und Medien für den Politikunterricht ausgewählt und begründet werden. Die Prinzipien bieten bei der Auswahl geeigneter Inhalte und Methoden eine normative Orientierung, weshalb sie begründet, geklärt und entwickelt werden müssen (vgl. Hafener 2007: 305f.). Aus dem normativen Bezug lässt sich ableiten, dass es keinen einheitlichen Katalog von politikdidaktischen Prinzipien geben kann und es sich deshalb um einen „[...] strukturell offenen und unabgeschlosseneren [...] Such- und Begründungsprozess“ (ebd.: 306) handelt.⁶⁶ Die Didaktiker weisen mit Auswahl und Gewichtung der Prinzipien ihr professionelles Verständnis von Politikunterricht nach: Die Prinzipien „[...] stehen [] gewissermaßen an einer Schnittstelle zwischen Wissenschaft und pädagogischer Praxis.“ (Sander 2007: 238) Die Prinzipien können hierarchisiert werden, sie stehen teilweise in einem Wechsel-, manchmal auch in einem Spannungsverhältnis (vgl. Pohl 2007: 322).⁶⁷ Nach Detjen können Prinzipien „[...] auch als Maßstab [fungieren], an dem verwirklichter Unterricht gemessen werden kann.“ (Detjen 2013: 319) In Hinblick auf die oben genannte Planbarkeit von Unterricht muss aus konstruktivistischer Sicht eingeschränkt werden, dass sich mit Prinzipien lediglich „[...] didaktische Rekonstruktionen von Politik im weiteren

⁶⁶ Dagegen sieht Detjen die Legitimation der Prinzipien in ihrer pragmatischen Brauchbarkeit für Bildungsprozesse gegeben. Sie seien Ergebnis praktischer Erfahrungen, weshalb er von *Klugheitsprinzipien* spricht (vgl. Detjen 2013: 321).

⁶⁷ Prinzipien können mit Scheinwerfern verglichen werden, die politische Problembereiche aus unterschiedlichen Perspektiven ausleuchten (vgl. Sander 2008: 191).

Sinne realisieren [lassen], die politische Phänomene für Lernen zugänglich machen.“ (vgl. Sander 2008: 190)

Die meist rezipierten Prinzipien der Politikdidaktik sind *Handlungsorientierung* und *Problemorientierung* sowie *kategoriale Bildung*, *Schülerorientierung*, *Kontroversität*, *exemplarisches Lernen* und *Wissenschaftsorientierung* (vgl. Pohl 2007: 322).⁶⁸ Kritisch werden ihr Kurzformelcharakter und die Möglichkeit der Fehlinterpretation gesehen. Einzelne Prinzipien dürften nicht verabsolutiert werden, sondern beinhalten immer *polare Ergänzungen* (vgl. Detjen 2013: 322). Zudem wird auf das systematische Problem hingewiesen, dass Prinzipien zunächst allgemeinpädagogisch begründet sind und deshalb politikdidaktisch differenziert werden müssten (vgl. Fußnote 62, Sander 2008: 190). Außerdem müsse die Komplexität des Politikunterrichts berücksichtigt werden, so dass die Prinzipien in eine didaktische Konzeption eingebettet werden sollten (vgl. Pohl 2007: 323). Unabhängig von diesen kritischen Einwänden sind didaktische Prinzipien *common sense* innerhalb der Politikdidaktik, was sich in allen gängigen Nachschlagewerken (z.B. Sander 2014a: 241ff.) und Standarddidaktiken (z.B. Detjen 2013: 319ff.) widerspiegelt.

Die Auswahl und Reduktion auf die beiden didaktischen Prinzipien *Schülerorientierung* und *Kontroversität* in dieser Arbeit begründet sich zunächst darin, dass sie einen grundlegenden Konsens der (schulischen) politischen Bildung darstellen. Die beiden Prinzipien haben neben dem *Überwältigungsverbot* als Ergebnis des „Beutelsbacher Konsenses“ von 1976 bis heute als Grundlage des Politikunterrichts und trotz einiger Kritik und Ergänzungsvorschläge in der damaligen Formulierung Bestand (vgl. GPJE 2004: 12; Breit 2007: 25f.;28).⁶⁹ Zudem gehören Schülerorientierung und Kontroversität zu den am häufigsten genannten politikdidaktischen Prinzipien, die bei der Gestaltung des Politikunterrichts berücksichtigt werden sollten (s.o.).

Aus konstruktivistischer Perspektive rücken die beiden didaktischen Prinzipien ebenfalls in den Vordergrund. So ist durch das konstruktivistische Paradigma das Prinzip der Schülerorientierung als Kern des zu verwirklichenden Unterrichts zu sehen (vgl. Kapitel 2.2.3).⁷⁰ Auch Kontroversität ist in mehrfacher Hinsicht mit dem Konstruktivismus in Verbindung zu setzen. Die Viabilität von Konstruktionen der Schüler stellt sich im intersubjektiven Austausch

⁶⁸ Pohl führt alle Prinzipien auf, die ihr von den befragten Didaktikern genannt wurden (vgl. Pohl 2007: 322 und Fußnote 15, 342). Andere Systematik z.B. bei Hafenecker, der neben den genannten die Prinzipien *Hoffnung*, *biografische Bildung*, *öffentliche Verantwortung*, *Offenheit*, *Ungewissheit* und weitere vorschlägt (vgl. Hafenecker 2007: 307ff.).

⁶⁹ Originaltext bei Wehling 1977: 179f..

⁷⁰ Daneben sind auch die Prinzipien des Exemplarität und der Problemorientierung zu nennen.

ein, was sich nicht zwangsläufig, aber häufig als kontroverser Prozess abspielt. Zudem ist die Rolle der Lehrkraft als Perturbator eng verbunden mit der Aufrechterhaltung von Kontroversität im Unterricht. Kontroversität kann insofern auch als Korrektiv der Schülerorientierung verstanden werden, wenn sich die Standpunkte der Schüler stark ähneln oder es an grundsätzlicher Beteiligung mangelt.

In Hinblick auf den Einsatz von webbasierten Medien wird die Hypothese aufgestellt, dass sich diese besonders gut eignen, Schülerorientierung und gleichzeitig Kontroversität in einem konstruktivistischen Politikunterricht einzulösen. Insofern dienen die beiden Prinzipien als Überprüfungs-kriterien, anhand derer sich der potentielle Erfolg des Einsatzes der Webmedien einschätzen lässt.⁷¹

3.3 Entwicklung des Prinzips Schülerorientierung in der Politikdidaktik

Schülerorientierung⁷² ergibt sich aus Sicht eines konstruktivistischen Politikunterrichts als zentrales didaktisches Prinzip, welches in der Konzeption und Durchführung des Unterrichts beachtet und eingehalten werden muss. Wie dieses Prinzip verstanden werden kann und welche Probleme sich dabei ergeben, wird im Folgenden dargestellt.

3.3.1 Didaktische Rezeption der Schülerorientierung

Die Schülerorientierung wurde zunächst von Rolf Schmiederer nicht nur als Prinzip, sondern als zentrale didaktische Orientierung festgelegt: „Das Primat des Schülers als Subjekt, als dem Zentrum aller didaktischen Überlegungen.“ (Schmiederer 1977: 81) Die Subjektivierung wendet sich gegen eine Sach- und Lehrzentrierung im Politikunterricht und versteht den Schüler nicht als Adressaten, sondern handelnden Akteur mit dem Ziel, das „[...] oft verschüttete Bedürfnis nach Selbsterkenntnis und Umwelterkenntnis [zu] reaktivieren.“ (Schelle 1999: 230) Schüler sollen nicht in einem affirmativen Sinn zu Staatsbürgern erzogen, sondern zur „[...] ‚Selbsterkenntnis‘ als kritische Prüfung eigener Werthaltungen (Urteilsbildung) [...]“ (Petrik 2014: 242) emanzipiert werden.⁷³ Als didaktisches Leitkriterium für Theorie und Praxis

⁷¹ Allerdings nicht im Sinne empirischer Messbarkeit.

⁷² Der Oberbegriff lautet *Adressatenorientierung*, da sich politische Bildung nicht nur an Schüler, sondern in der Erwachsenenbildung auch an *Teilnehmer* richtet (vgl. Sander 2008: 191).

⁷³ Schülerorientierung ist auf den situativen Aspekt des Unterrichts fokussiert (vgl. Petrik 2014: 241), kann aber im Hinblick auf andere didaktische Prinzipien als Korrektiv fungieren. Beim Prinzip der *Handlungsorientierung* ist der Einsatz handlungsorientierter Methoden unstrittig. Dagegen verläuft die politikdidaktische Diskussion, ob als Ziel des Unterrichts *Handlungsfähigkeit* oder *Handlungsbereitschaft* formuliert werden soll, äußerst kontrovers. Umstritten ist, ob überhaupt Demokratietheorien und Bürgerleitbilder für das Konzept der Handlungsbereitschaft

rezipieren heute die Kritische Politische Bildung sowie die Kommunikative und Genetische Politikdidaktik eine individualistische Orientierung des Unterrichts (vgl. ebd.: 242f.).

Im Beutelsbacher Konsens findet Schülerorientierung in doppelter Hinsicht Berücksichtigung. Zunächst ist im ersten Konsensatz, dem *Überwältigungsverbot*, jegliche Indoktrination von Schülern durch Lehrkräfte ausgeschlossen (vgl. Wehling 1977: 179). Zudem sollen Schüler in die Lage versetzt werden, ihre eigenen Interessen zu analysieren, um die vorliegende politische Lage in ihrem Interesse zu beeinflussen (vgl. ebd.: 180). Kritisch wird der zweite Aspekt insofern gesehen, dass das Interesse des Schülers im Widerspruch zum Gemeinwohl stehen und deshalb ein ethischer Minimalkonsens notwendig sein könnte (vgl. Schiele 1996: 7). Ergänzungen im Hinblick auf einen ethischen Konsens zu Demokratie und Freiheit wurden allerdings nicht aufgenommen, da diese implizit im Konsenstext enthalten seien (vgl. Breit 2007: 26). Schülerorientierung dient neben dem politischen System als grundlegende Legitimation der Umsetzung von Politikunterricht (vgl. Pohl 2007: 314; 317). Sutor interpretiert allerdings auch das Systeminteresse an politischer Bildung insofern, dass es sich letztlich aus ‚politischer Anthropologie‘, das heißt einem bestimmten Menschenbild, begründet. Insofern ist die Orientierung am Schüler auch das Interesse des politischen Systems. Dagegen legitimiert Detjen die Inhalte und Ziele des Politikunterrichts durch die Festigung einer demokratischen, politischen Kultur, in die die Schüler eingebürgert werden sollen (vgl. ebd.: 318).

Sander versteht Schülerorientierung im Hinblick auf drei Wirkungsweisen: „Lerngegenstände sollten so ausgewählt und strukturiert werden, dass sie an Vorwissen und Voreinstellungen der Adressaten über Politik anschlussfähig sind und dass die Adressaten als Subjekte erst genommen sowie ihre Lebenserfahrungen und Lerninteressen berücksichtigt werden.“ (Sander 2008: 191) Inhalte des Politikunterrichts sind so auszuwählen, dass sie „[...] zur Bildung von Ausschnitten aus der politischen Wirklichkeit unter der Frage nach ihrer Bedeutung für das Weltverstehen und die Lerninteressen der Adressaten“ (ebd.) führen. Dazu ist ein Perspektivwechsel notwendig, der die Kompetenzzuwächse von Schülern auf Grundlage ihres Vorwissens gegenüber der Bedeutsamkeit der Sache priorisiert. Dem steht laut Sander nicht gegenüber, dass die Eigenwelten der Schüler mit Fremdwelten erweitert werden sollen, da ein solcher Vorgang nur im Sinne der Anschlussfähigkeit erfolgreich gestalten werden könne (vgl. ebd.: 192). Als zweiten Aspekt der Schülerorientierung macht Sander das Lerninteresse des Schülers aus, welches sich in ausreichend differenzierten Lernangeboten niederschlagen muss. Drittens müsse

beansprucht werden können (vgl. Pohl 2007: 319). Im Hinblick auf Schülerinteressen besteht die Gefahr, dass das Indoktrinationsverbot des Beutelsbacher Konsens verletzt würde (vgl. ebd.: 321).

Schülerorientierung zu einer partizipationsorientierten Lernkultur führen, d.h. Vorplanungen müssen so strukturiert sein, „[...] dass sie offen bleiben für Veränderungen durch die Teilnehmenden.“ (ebd.) Sander ist sich der strukturellen Probleme dieser Forderung bewusst und fordert sie deshalb nur dort ein, wo sie möglich und sinnvoll ist (vgl. ebd.: 192f.).

Eine ganz andere Konzeption verfolgt Joachim Detjen in seiner Didaktik der Politischen Bildung. Im Vergleich zu Sander hat Schülerorientierung für ihn einen geringeren Stellenwert, was sich sowohl an der späteren Aufführung,⁷⁴ als auch an der Formulierung, sie sei „[...] nicht unwichtig [...]“ (Detjen 2013: 333) erkennen lässt. Schülerorientierung muss hinter der Sachlogik zurückstehen, da Lerngegenstände eingeführt werden, die nicht im Erfahrungs- und Interessensbereich der Lernenden liegen (vgl. ebd.). Konsequenterweise muss dann auch der Interessensbegriff als mehrschichtig bezeichnet und in subjektive und objektive Interessen unterschieden werden. „Objektive Interessen bilden also die Folie für die Richtigkeit und Angemessenheit subjektiver Interessen.“ (ebd.: 332) Allerdings ist sich Detjen der positivistischen Färbung bewusst und schränkt ein, dass es weder theoretisch noch praktisch möglich sei, ein objektives und somit wahres Interesse zu definieren (vgl. ebd.). Dennoch sei es wichtig, ein an der Sachlogik orientiertes Korrektiv anzuwenden, da sonst „[...] das didaktische Prinzip der Schülerorientierung der Vermittlung *systematischen Wissens* entgegensteht.“ (ebd.) Der Lernprozess könne erfolgreich gestaltet werden, wenn zwischen subjektiver und objektiver Betroffenheit reziproker Transfer besteht, wobei „[...] dem Kriterium der Bedeutsamkeit der didaktische Vorrang vor dem der Betroffenheit [gebührt].“ (ebd.: 333) Wenn Schülerorientierung um Gesellschafts- und Politikanalyse ergänzt werde, sei sie ein nützliches Instrument, um Bedeutsames vermitteln zu können (vgl. ebd.: 332).

Die Konzeptionen Sanders und Detjens stehen sich im Bezug zur Schülerorientierung konträr gegenüber. Im Hinblick auf Lernprozesse und formale Gestaltung des Unterrichts ergeben sich zwar Überschneidungspunkte, im Hinblick auf die Inhaltsauswahl kann allerdings von einer Umkehrung des jeweils anderen Modells gesprochen werden. Während Sander als abschließendes Korrektiv der Inhaltsauswahl das Interesse des Schülers und damit die Anschlussfähigkeit bestimmt, setzt Detjen die Relevanz des Inhalts über das Interesse des Schülers. Solange Schülerinteressen nicht im Konflikt mit objektiven Interessen stehen, sollen sie berücksichtigt werden, ansonsten ist das Kriterium der *Bedeutsamkeit der Betroffenheit* vorzuziehen. Die damit verbunden Konsequenzen auf der Ebene des Lernprozesses und eine

⁷⁴ Schülerorientierung wird an fünfter Stelle, nach kategorialem, exemplarischem Lernen, der Kontroversität und der Problemorientierung aufgeführt.

mögliche Missachtung des dritten Satzes des Beutelsbacher Konsens, müssen aus der Position Detjens zumindest als Risiko in Kauf genommen werden.

Trotz der unterschiedlichen Auffassungen „[...] existiert eine weitreichende Übereinstimmung darüber, dass bei der Auswahl von Inhalten die Schülerbedürfnisse berücksichtigt werden sollten, diese aber nicht das alleinige Auswahlkriterium darstellen dürfen.“ (Pohl 2007: 315; vgl. Petrik 2014: 242)

3.3.2 Umsetzung von Schülerorientierung im Politikunterricht

Bei der Umsetzung des Prinzips Schülerorientierung können sich Schwierigkeiten ergeben, die in diesem Abschnitt kurz aufgezeigt werden.

Eine Hauptproblematik stellt die Diagnose von Schülerinteressen dar. Vorhandene Deutungsmuster und Lernertypen müssen erkannt werden, was durch geeignete Methoden umgesetzt werden kann (vgl. Aspekte von Lernumgebungen, Kapitel 2.2.3). Allerdings fehlt bisher ein systematisches Modell zur Diagnosekompetenz von Lehrkräften (vgl. Sander in Kapitel 2.3.2). In die Diagnose können altersspezifische Politikvorstellungen gegenüber Basiskonzepten von Politik sowie Konzepte politischer Grundorientierung von Schülern aufgenommen werden (vgl. Petrik 2014: 244). Umstritten bleibt auch die Frage des Umgangs mit Fehlkonzeptionen (bzw. GPJE: Vorverständnissen) besonders im Hinblick auf die innere Plausibilität von Schülerdeutungen im Gegensatz zur Logik von wissenschaftlichen Konzeption. Diese gilt es aufzugreifen und mit anderen Deutungen zu konfrontieren. Eindeutiger ist die Verfahrensweise bei problematischen Konzeptionen, die eine destabilisierende Wirkung für das demokratische System darstellen (vgl. ebd.: 245). Allerdings ist zur Überwindung solcher Konzeptionen eine rigide Abwehrhaltung von Lehrerseite nicht hilfreich⁷⁵: „Nur wenn solche assimilativen Fehleinschätzungen explizit und konstruktiv aufgegriffen werden, sind Akkommodationen möglich.“ (ebd.)

Im Hinblick auf den Beutelsbacher Konsens wird das Überwältigungsverbot weitestgehend eingehalten. Solange Schüler ihre Interessen und Meinungen auf Grundlage der freiheitlichen Ordnung des Grundgesetzes vertreten, werden sie von Lehrerseite respektiert. Allerdings verstoßen Lehrkräfte gegen den Konsens, wenn sie reine Wissensvermittlung betreiben und Schülern nicht die Möglichkeit geben bei Inhalt- und Zielbestimmung des Unterrichts

⁷⁵ Vgl. dazu die lerntheoretischen Ausführungen in Kapitel 2.2.3 in Hinblick auf den positiven Nutzen von *Fehlern*, die Argumente in Kapitel 2.3.3 gegen die Kritik des fehlenden normativen Bezugs des Konstruktivismus sowie den Konflikt um Inhalte des Politikunterrichts (Kapitel 3.1).

mitzuentcheiden (vgl. Breit 2007: 28). Die tatsächliche Umsetzung formaler und inhaltlicher Freiheitsgrade erscheint schwierig. Zum einen gibt es im Systems Schule Schranken, die nicht verhandelt werden können (Anwesenheitspflicht, Noten, Zeugnisse etc.). Die Konstellation aus knappem Zeitbudget des Politikunterrichts und sperrigen und komplexen Politikthemen erschweren zum anderen die Aufgabe, Schülerorientierung einzulösen. Im Gegensatz zu Schmiederer bezweifelt Detjen, „[...] ob die unterstellte Neugierde und der angenommene Wissensdrang wirklich ungeteilt in den Lerngruppen vorhanden ist.“ (Detjen 2013: 331) Außerdem könnten Schülerinteressen „[...] oberflächlich und kurzatmig sowie mit Klischees und Vorurteilen behaftet sein.“ (ebd.) Zudem bestehe die Gefahr von gruppendynamischen Problemen. Aktiv wirkende Schüler würden sich gegenüber Ruhigeren durchsetzen, was bei diesen zu fremdbestimmtem Lernen führe. Dies sollte mit Schülerorientierung allerdings gerade vermieden werden (vgl. ebd.). Detjen nimmt Alltagserfahrungen und Nöte von Lehrkräften ernst, zeigt dadurch aber auch ein negatives Schülerbild. Empirische Studien deuten dagegen an, dass zumindest ein intrinsisches Interesse von Schülern an Politikthemen gegeben ist und durch konstruktivistische Lernumgebungen gesteigert werden kann (vgl. Kapitel 2.3.1). Die Tatsache, dass es kein kollektives Schülerinteresse gibt, gilt für alle Politikdidaktiken und muss zu einer komplexen Ausdifferenzierung bei Lernanreizen führen, bei der vor allem schwächere Schüler berücksichtigt werden (vgl. Schelle 2005: 87). Formal sollte Schülerorientierung durch sokratische Gesprächsführung und Möglichkeiten der Mitbestimmung eingelöst werden (vgl. ebd.: 88).

Abschließend kann festgehalten werden, dass die Gefahr, durch Schülerorientierung einen egoistischen Individualismus zu fördern, eher gering einzuschätzen ist (vgl. Breit 2007: 26). In die Gestaltung der Lernumgebung (vgl. Kapitel 2.2.3) können Aspekte der Problemorientierung integriert werden, die Schüler mit mittel- und langfristigen Grundproblemen des menschlichen Zusammenlebens konfrontieren (vgl. Sanders Konzeption in Kapitel 2.3.2). Zudem können durch Multiperspektivität und den Austausch mit Erfahrungen und Konstruktionen anderer Schüler Viabilität der individualistischen Konstruktionen überprüft werden (vgl. Kapitel 2.1.3). Multiperspektivität kann bei inhaltlicher Homogenität durch das Prinzip der Kontroversität als Korrektiv auch von Lehrerseite eingesetzt werden. Der Einsatz verstößt dabei weder gegen den Beutelsbacher Konsens, noch gegen die konstruktivistische Ausrichtung des Unterrichts.

3.4 Entwicklung des Prinzips Kontroversität in der Politikdidaktik

Wie im vorigen Kapitel gezeigt werden konnte, ist Kontroversität Anschlussfähigkeit an das didaktische Prinzip der Schülerorientierung. Im Folgenden wird dargestellt, auf welcher

Grundlage die Politikdidaktik das Prinzip der Kontroversität integriert hat und welche Konsequenzen es für den Inhalt des Politikunterrichts und die Rolle der Lehrkräfte hat.

3.4.1 Didaktische Rezeption der Kontroversität

Das Prinzip der Kontroversität gehört zu den Basisübereinkünften der Politikdidaktik im Beutelsbacher Konsens: „Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen.“ (Wehling 1977: 179)

Kontroversität meint zunächst den „[...] Streit und die Auseinandersetzung im politischen Bereich.“ (Schiele 1999: 132) Die Anerkennung von Kontroversen als grundsätzliche Form von Politik lässt sich durch die Pluralität der Menschen begründen. In einer Demokratie besitzt jedes Individuum das Recht, „[...] seine je eigenen Perspektiven auf die gemeinsamen Angelegenheit zu entwickeln und zur Geltung zu bringen.“ (Sander 2008: 196) Als Rahmen muss von allen Beteiligten die Gewaltfreiheit der Konfliktaustragung anerkannt werden. Neben der grundsätzlichen Anerkennung der anderen Positionen werden als Minimalkonsens die Grundprinzipien des Grundgesetzes angeführt (vgl. Schiele 1999: 132). Diese bilden einen prozeduralen Wertekonsens, die zu den nicht-kontroversen Grundsätzen einer demokratischen Gesellschaft gehören. Inwieweit diese Grundsätze allerdings reichen, ist wieder Gegenstand der realpolitischen Kontroverse (Parteienverbot, Umgang mit Extremismus etc.). Kontroversen in Politik und Gesellschaft müssen analysiert werden, um Scheinkontroversen und Selbstdarstellungen erkennen zu können. Nach Grammes erscheint Politik in der öffentlichen-medialen Wahrnehmung überspitzt und kontroverse Positionen werden vermieden oder künstlich inszeniert (vgl. Grammes 2005: 129f.).⁷⁶

Das Prinzip der Kontroversität verbindet aus didaktischer Sicht Ansprüche von Inhalten politischer Bildung mit Schülerorientierung. Politische Bildung muss einen *pädagogischen Raum* gewähren, innerhalb dessen sich Schüler mit unterschiedlichen Positionen des politischen

⁷⁶ Als aktuelles Beispiel für eine Zuspitzung kann die öffentliche Diskussion um die „Akzeptanz sexueller Vielfalt“ als Ziel des Bildungsplans 2015 in Baden-Württemberg genannt werden. Die kontroverse Diskussion verläuft wenig sachlich, der Inhalt des Bildungsplans wird zum Teil verkürzt oder falsch dargestellt. Die miteinhergehenden Online-Petitionen von Befürwortern und Gegnern verschärfen den Diskurs und führen zu Polemiken und Beleidigungen. Interessant ist dabei, dass von den Landeskirchen in Baden-Württemberg eindeutig Bezug zum Beutelsbacher Konsens genommen wird: „Was in Wissenschaft, Politik und Gesellschaft kontrovers ist, muss nach Überzeugung der Kirchen auch in Bildungsprozessen kontrovers dargestellt werden: Die evangelischen Landeskirchen und die katholische Kirche in Baden-Württemberg treten für Weltoffenheit, Toleranz sowie Respekt vor jedem Menschen und seiner unantastbaren Würde ein.“ (vgl. Pressemitteilung der Evangelische Landeskirche in Württemberg, Evangelische Landeskirche in Baden, Diözese Rottenburg-Stuttgart, Erzdiözese Freiburg 10.01.2014)

Diskurses auseinandersetzen und zu eigenen Meinungen, Werten oder Überzeugungen gelangen können. Dieser Raum muss sich an Prinzipien „[...] einer offenen, pluralistischen, subjektbezogenen Erziehung orientieren.“ (Henkenborg 2009: 29) Subjektbezogenheit wird mit Offenheit und Pluralität in Beziehung gesetzt und gelangt so zu einer Perspektivenvielfalt, die eine egoistische Subjektivierung ausschließt. Werden Konflikte als konstitutiver Gegenstand von Politik verstanden, können unterschiedliche Standpunkte und Kontroversität im Politikunterricht als positiver Zustand einer Demokratie erfahrbar werden. Kontroversität umfasst als didaktisches Prinzip allerdings nicht nur den Zustand des Dissens und der Auseinandersetzung, sondern bildet auch die Fähigkeit moderner Gesellschaften ab, durch Diskurse zu mehrheitsfähigen Lösungen im Sinne eines Gemeinwohles zu gelangen und Kompromisse zu schließen. Aus didaktischer Sicht müssen deshalb subjektive Interessen in Balance mit den Interessen der sozialen Gemeinschaft gebracht werden. Normative Bezüge zu dem Wohlergehen der Gemeinschaft, gemeinsamen Interessen und einer gesellschaftlichen Solidarität können hergestellt werden (vgl. ebd.: 32f.). Durch diese normative Orientierung kann das Prinzip der Kontroversität bei der moralischen Entwicklung von Schülern helfen. Durch die Auseinandersetzung mit moralischen Konflikten und Dilemmata-Situationen wird die moralische Urteilskompetenz gefördert (vgl. ebd.: 34).

Aus lerntheoretischer Sicht zeigt sich die Stärke einer konstruktivistischen Orientierung im Hinblick auf das Prinzip der Kontroversität. Nicht durch Übereinkünfte von sicherem, wissenschaftlich erwiesenem Faktenwissen, sondern durch Unterschiede, Unsicherheiten, fremde Deutungsmuster und Kontroversen lernen Schülern ihre bestehenden Deutungskonzepte anzupassen. Die Kontroversen werden als Perturbationen wahrgenommen, die kognitive Dissonanzen auslösen und den Konstruktionsprozess bei Schülern anregen (vgl. ebd.: 35). Kontroversität spiegelt auch den Aspekt der sozialen Ebene des Konstruktivismus wider. Durch die Auseinandersetzung mit kontroversen Positionen kann die Viabilität von eigenen Deutungskonzepten in Frage gestellt werden. Sie erhöht sich aber, wenn durch Akkommodationen auf kontroverse Standpunkte reagiert und Wissen weiter ausdifferenziert wird. Im Kontext der tatsächlichen Freiheitsgrade von Schülern ist es aus konstruktivistischer Sicht wichtig, Zonen der Kontroversen und Nicht-Kontroversen in Lernprozessen mit Schülern regelmäßig neu auszuhandeln (vgl. Grammes 2005: 142). Kontroverse Standpunkte und Übereinkünfte können nicht vorgegeben, sondern sollten im Unterrichtsprozess demokratisch ausgehandelt werden.

Das demokratische Recht, eigene Perspektiven bezüglich gemeinsamer Angelegenheiten zur Geltung zu bringen, wird durch den viel zitierten Satz des Beutelsbacher Konsens auf den Schulunterricht übertragen. Die inhaltlichen Positionen im Unterricht sollen kontrovers dargestellt und nicht homogenisiert werden. Kontroversität im Unterricht richtet sich in zweifacher Sicht gegen die *Glättung* des Unterrichts. Zum einen wird so vermieden, dass in der Vielfalt von verschiedenen Positionen in Gesellschaft und Wissenschaft aus Gründen der Vereinfachung einzelne bevorzugt und als *richtig* dargestellt werden. Auch muss im schulischen Kontext der Gefahr entgegengetreten werden, dass Wissenskonzepte durch Vereinfachung ihrer Spannung und Komplexität beraubt werden (vgl. Sander 2008: 197). Henkenborg sieht darin eine *Stofffalle*, die die Kontroversität des Politischen zu wenig berücksichtigt (vgl. Henkenborg 2009: 29) und bei Lehrkräften dazu führen kann, Heterogenität als Störung wahrzunehmen (vgl. Grammes 2005: 138).

Sander warnt vor unbewusster Überwältigung der Schüler durch den selektiven Umgang mit wissenschaftlichen Belegen gegenüber vorformulierten Positionen. Als typische Verhaltensweise von Lehrkräften seien dann Verbündung und Harmonisierungen mit gewünschten Schüleräußerungen und dem Überhören von gegenteiligen Einwänden zu beobachten (vgl. Sander 2008: 197). Im Sinne der *political correctness* werden im Unterricht Beiträge diskreditiert oder ironisch abgewimmelt, anstatt eine ernsthafte Auseinandersetzung zu fördern. In Bezug auf mangelnde inhaltliche Kenntnisse können analog zum öffentlich-medialen Diskurs zudem Scheinkontroversen aufgeführt werden (vgl. Grammes 2005: 138). Darüber hinaus kann es auch zu bewussten Verletzungen des Kontroversitätsgebots durch unreflektierte oder gesinnungsethische Einstellungen der Lehrkräfte kommen, wenn sie zur *Mission*, zur *Predigt* oder zur *moralischen Dauernötigung des Guten* neigen (vgl. Henkenborg 2009: 27; 29).⁷⁷

Nach Sander gilt es bei der Integration von Kontroversität beide Ebenen zu beachten: „Notwendig ist [] zum einen der Blick auf die prinzipiell kontroverse Struktur des Politischen und zum anderen das Herausarbeiten von grundlegenden politischen (und wissenschaftlichen) Kontroversen und Alternativen am jeweiligen Gegenstand.“ (Sander 2008: 197) Wichtiger als

⁷⁷ Ursachen für die aufgeführten Formen einer unterrichtlichen Fehlpraxis können problematische Gesellschaftsbilder, professionelle Unsicherheiten, eine zweckrationale Vorstellung von Unterrichtsskripts und institutionelle Rahmenbedingungen sein (vgl. Henkenborg 2009: 30f.).

die Abbildung aller möglichen Positionen ist für Sander zudem die Frage, inwieweit die Positionen dem politischen Kern eines Problems nahekommen (vgl. ebd.: 197).⁷⁸

3.4.2 Umsetzung von Kontroversität im Politikunterricht

Bevor im Folgenden die Rolle der Lehrkraft im Unterricht in Bezug zu Kontroversität genauer besprochen wird, werden unterrichtspraktische Probleme bei der Umsetzung des Prinzips aufgezeigt.

Wie oben gezeigt werden konnte, wird aus unterschiedlichen Motiven auf Kontroversität im Unterricht verzichtet. Aber auch wenn die Umsetzung des Kontroversitätsprinzips ernsthaft verfolgt wird, gilt es einige strukturelle Probleme zu beachten:

- *Zeitproblem*: In der politischen Realität gibt es mehr Probleme und Positionen, als im Unterricht behandelt werden können. Lehrkräften ist es kaum möglich, sich immer einen umfassenden Überblick über alle kontroversen Positionen zu verschaffen und in den Unterricht zu integrieren (vgl. Breit 2007: 26f.). Detjen schlägt als praktisches Ausschlusskriterium vor, nur die Positionen derjenigen Parteien im Unterricht zu behandeln, die in den Parlamenten vertreten sind (vgl. Detjen 2013: 327).⁷⁹ Dagegen kann allgemein die Auswahl offener und flexibler gehalten werden mit dem Vorschlag: „Wichtig ist nicht die Vollständigkeit, sondern die kontroverse Anlage des Unterrichts.“ (Breit 2007: 27)
- *Komplexitätsproblem*: Die Kontroversen in Politik, Wirtschaft und Recht können derart komplex sein, dass sie Schüler überfordern (vgl. Grammes 2005: 139). Bei der Umsetzung von Kontroversität muss deshalb darauf geachtet werden, Schüler durch Konflikte und Differenzerfahrungen nicht kognitiv und emotional zu überfordern, da dies nicht mehr positiv zu Akkommodation, sondern Abwehrreaktionen und Lernblockaden führt (vgl. Henkenborg 2009: 35). Die Komplexität kann auch Lehrkräfte überfordern, besonders wenn wissenschaftliche Kenntnisse vorausgesetzt werden (vgl. Detjen 2013: 327). Der Lehrende muss deshalb Positionen didaktisch reduzieren und eine Vorauswahl treffen, ohne jedoch die Kontroverse als Ganzes zu

⁷⁸ Sander verdeutlicht dies am Beispiel von Rentenpolitik, innerhalb derer sich unterschiedliche Staats- und Politikverständnisse bei Akteuren identifizieren lassen (Gewerkschaft – FDP), anstatt Formen der privaten Altersvorsorge im Detail zu diskutieren (vgl. Sander 2008: 179).

⁷⁹ Dagegen wird von Sander argumentiert, dass sich die Zahl und Auswahl von Perspektiven nicht willkürlich begrenzen lässt (vgl. Sander 2009a: 247).

eliminieren: „Mit didaktischer Reduktion ist daher immer die Zuspitzung von Ambivalenzen mitzudenken.“ (vgl. Grammes 2005: 139)

- *Demokratieparadoxon*: Der Umgang mit extremistischen Positionen und Einstellungen stellt ein Problem für den offenen, demokratischen und intersubjektiven Unterricht dar. Der Problematik lässt sich entweder durch eine *politische* (null-Toleranz) oder *pädagogische* Haltung begegnen. Detjen schlägt vor, extremistische Positionen aus dem Diskurs auszuschließen, da diese gegen die *demokratische Kultur* der politischen Bildung verstoßen (vgl. Detjen 2013: 327). Dagegen ist aus lerntheoretischer Sicht einzuwenden, dass ein Verbot keine Änderung dieser Einstellungen hervorrufen wird:⁸⁰ „Demokratische Grundwerte (Meinungs- und Gewaltfreiheit) können nur offen ‚vermittelt‘ werden, denn Menschen, die sich belehrt und überredet fühlen, lernen nicht.“ (Grammes 2005: 133).

Das Professionalitätsverständnis der Lehrkraft bedeutet im Hinblick auf Kontroversität, didaktische Reduktion im Sinne einer Zuspitzung von Ambivalenzen und strukturellen Differenzen treffen zu können (vgl. Henkenborg 2009: 35). Für die unterrichtliche Situation des Diskurses muss die Lehrkraft ein Gespür für den richtigen *Takt* entwickeln, der es ihr erlaubt im Moment des Diskurses situationsgerecht zu handeln (vgl. ebd.: 39). Die Lehrkraft als *Spezialist für Kontroversen* ist idealtypisch mit drei unterschiedlichen Lerngruppen konfrontiert, auf die es jeweils situationsgerecht zu reagieren gilt (vgl. Grammes 2005: 135f.; Detjen 2013: 328):

- *Argumentationshomogene* Lerngruppe: In dieser Konstellation gelangen Schüler schnell zu einem Konsens zwischen ähnlichen Positionen. Die Lehrkraft muss intervenierend einwirken und für mehr Kontroversität sorgen. Sie kann provokativ als *Advocatus Diaboli* die entgegengesetzte Haltung zur vorherrschenden Position einnehmen und so aktivierend auf die Lerngruppe einwirken. Dies stellt nicht eine Verletzung des Überwältigungsverbots dar, sondern hilft der Lerngruppe, sich mit fremden Positionen auseinanderzusetzen (*Zumutungsgebot*) (vgl. Grammes 2005: 135).
- *Argumentationsheterogene* Lerngruppe: In dieser Konstellation ist die Lehrkraft am wenigsten gefordert und kann sich auf die Rolle des Moderators zurückziehen, da unterschiedliche Positionen von Schülern vertreten und diskutiert werden. Durch starke

⁸⁰ Vgl. dazu die ausführliche Begründung aus konstruktivistischer Sicht in Kapitel 2.2.3. Sander plädiert gegenüber extremistischen Positionen zur Wissenschaftsorientierung, auch wenn in Wissenschaft selbst der Umgang mit Extremismus kontrovers diskutiert wird und somit keine abschließenden Lösungen für das Problem angeboten werden können (vgl. Sander 2009a: 247).

Polarisierung kann es zu einer Emotionalisierung der Debatte kommen, auf die die Lehrkraft konsensfördernd einwirken muss. Es gilt zudem zu beachten, sich nicht von einer Seite vereinnahmen zu lassen (vgl. Detjen 2013: 328).

- *Apathische, indifferente* Lerngruppe: In dieser schwierigsten Konstellation zeigen Schüler kein Interesse an politischen Themen und beteiligen sich nicht am Diskurs. Eventuell kann auch hier durch Provokation eine Beteiligung gefördert werden. Das Schweigen kann als Zustimmung zu einer besonders provokanten Position umgedeutet werden (vgl. ebd.). Ein anderes Mittel ist eine Kompetenzmotivation im Sinne von „Ich kann etwas“ aufzubauen. Sobald Schüler sich äußern, treten häufiger heterogene Argumente auf, die einen Diskurs fördern können (vgl. Grammes 2005: 136).

Methodisch kann Kontroversität in vielfältiger Weise im Politikunterricht umgesetzt werden. Es eignen sich Formen des öffentlichen Diskurses, die im Unterricht nachgestellt werden können – etwa Pro-Contra Debatten, Podiumsdiskussionen, Fishbowls,⁸¹ Talkshows oder Tribunale. Schüler übernehmen bestimmte Einstellungen und vertreten diese möglichst realistisch. Die Lehrkraft achtet darauf, dass die verschiedenen Positionen eindeutig sind und sich kontrovers gegenüberstehen (vgl. ebd.: 134).⁸² Das Prinzip der Kontroversität zeigt sich anschlussfähig an die konstruktivistische Lerntheorie. Durch Multiperspektivität kann der Kontroversität des Politischen Rechnung getragen werden. Zudem wird so vermieden, dass die subjektiven Konstruktionsprozesse von Schülern unreflektiert bestehen bleiben. Kontroversität erzeugt Perturbationen, die sich positiv auf den Lernprozess auswirken.

⁸¹ Eine Diskussionsmethode (auch Innen-/Außenkreis-Methode), bei der eine Gruppe von Schülern im Innenkreis diskutiert (*Goldfischglas*), während die übrigen Teilnehmer die Diskussion verfolgen. Durch verschiedene Optionen können die äußeren Teilnehmer in die Debatte eingreifen.

⁸² Weitere Methoden sind Streitschlichtungsmodelle, Dilemma-Methoden und das Nachspielen von Konfliktsituationen.

4 Webbasierte Medien im konstruktivistisch orientierten Politikunterricht

In diesem Kapitel wird einleitend erklärt, was unter webbasierten Medien zu verstehen ist und welche Rezeption diese aus pädagogischer und politikdidaktischer Sicht bisher erfahren haben. Die Relevanz webbasierter Medien für den Unterrichtsgebrauch kann auf zwei Ebenen verdeutlicht werden. Zum einen kann am Nutzungsverhalten von Jugendlichen ein hoher Motivationsgrad für webbasierte Medien nachgewiesen werden. Das Erlernen von Techniken zur Nutzung webbasierter Medien begründet sich demnach nicht nur aus lerntheoretischer Sicht, sondern auch aus der gesellschaftlichen Herausforderung, Alltagstechnologien der Jugendlichen in den Unterricht zu integrieren, um sowohl deren positiven Nutzen, als auch deren Gefährdungspotential für Schüler erschließen zu können. Zum anderen zeigen sie sich anschlussfähig an die konstruktivistische Lerntheorie und können, so die Hypothese dieser Arbeit, zur Umsetzung einer konstruktivistischen Lernumgebung genutzt werden.

Im Anschluss folgt die Analyse der beiden webbasierten Medien Blogs und Wikis. In einem Dreischritt werden die grundsätzliche Funktionsweise und die möglichen Einsatzszenarien im Unterricht vorgestellt. Schließlich folgt eine Analyse und Bewertung.

4.1 Didaktische Reflexion webbasierter Medien

4.1.1 Webbasierte Medien aus pädagogischer Sicht

Es kursieren unterschiedliche Bezeichnungen für Medien, die computergestützt angewendet werden und durch das Internet vernetzt sind. Der hier verwendete Begriff *webbasierte Medien* ist angelehnt an den Begriff *digitale Medien*. Webbasierte Medien sind demnach digitale Medien, die durch das Internet vernetzt sind und über das World Wide Web abgerufen werden können. Damit sind digitale Medien ausgeschlossen, die auch offline verfügbar sind (z.B. Spiele oder digitale Lernumgebungen).

Für webbasierte Medien werden auch die Begriffe *Neue Medien*, *Social Media* oder *Web 2.0* verwendet. Diese Begriffe dienen als Schlagwörter zur Zusammenfassung neuer digitaler Techniken, die es den Nutzer ermöglicht, Inhalte im Internet nicht nur zu konsumieren (Web 1.0), sondern auch aktiv zu gestalten (Web 2.0). Die Interaktivität ist gekennzeichnet durch kollaborative Elemente, die zum standardmäßigen Verfahren der Nutzung werden. Da der Nutzungsbegriff eher passiv verstanden wird und die reziproke Möglichkeit von Konsumierung und aktiver Produktion zugleich nicht ausreichend widerspiegelt, wird aus medientheoretischer Sicht von *Prosumenten* gesprochen. Besand weist darauf hin, dass die Folgen dieser Veränderung für die Vorstellung von Wissen- und Expertenschaft bisher kaum absehbar sind (vgl. Besand

2014: 476).⁸³ Mit der Ausbreitung des Internets wurden zunächst hohe Erwartungen an eine Neuausrichtung der Pädagogik gerichtet. Nach anfänglicher Euphorie hat sich jedoch mittlerweile Ernüchterung breit gemacht, da der Einsatz digitaler Medien mit einigen Problemen behaftet ist und sich bisher nicht durchgesetzt hat: „Eine umfassende Didaktik für das Lernen im und mit dem Internet wurde bisher noch nicht geschrieben.“ (Frech 2010: 68) Dennoch besteht weiterhin die Erwartung, dass sich mit der Ausbreitung webbasierter Medien im Alltag auch das schulische Lernen verändern wird. Schachtner/Neumayer zeigen auf, welche Veränderungen Neue Medien für das Verständnis von Schule und Unterricht haben können:

„Die Neuen Medien ermöglichen [] neue Formen der Kommunikation und des Zusammenwirkens. Die digitalisierte Form von Bild, Schrift und Sprache erfordert andere Werkzeuge und findet andere Ausdrucksformen, als herkömmliche Lehr- und Lernmedien sie repräsentieren. Die Vernetzung der digitalisierten Informationen erweitert und verändert die Möglichkeiten der Interaktion im Lernprozess.“ (Schachtner/Neumayer 2007b: 53)

Im Hinblick auf den Zweck der Schule kann die Funktion des Unterrichts nicht mehr als *Exekutant des Lehrplans* verstanden werden, sondern mit webbasierten Medien können konkrete Anwendungskonzepte erarbeitet werden, die Bildung und Lernen als lebenslange, selbstgesteuerte Praxis vermitteln (vgl. ebd.). Der bisher nicht erfolgten systematischen Erschließung digitaler Medien für den Schulunterricht steht gegenüber, dass „[d]ie Verwendung von virtuellen Interaktionsformen [] selbstverständlicher Bestandteil des Alltags der Internetgeneration [ist].“ (ebd.) Aus den Ergebnissen der JIM-Studie⁸⁴ geht hervor, dass 98% der Zwölf- bis Neunzehnjährigen täglich das Internet nutzen. Dabei ist die tägliche Nutzungsdauer im Vergleich zu den Vorjahren erneut stark gestiegen (Zuwachs von 48 Minuten) und liegt bei annähernd drei Stunden (vgl. Feierabend/Karg et al. 2013: 28).

Fast die Hälfte der Zeit (45%) im Internet nutzen Jugendliche zur Kommunikation untereinander (meist über Soziale Gemeinschaften wie *Facebook*). Neben der Nutzung von Onlinespielen und dem Konsum von Unterhaltungsmedien wie *YouTube* nutzen Jugendliche

⁸³ Anschließend an die immer stärker Ausbreitung von Neuen Medien und die Erschließung aller Lebensbereiche fordert George Siemens eine neue Lerntheorie, die dem Lernen in digitalen Medien gerecht wird. Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus griffen zu kurz, das sie Lernen als Prozess durch Begründung oder Erfahrung legitimieren (vgl. Himpf 2007: 85). Lernen sei aber nicht mehr durch individuelle Erfahrungen, sondern durch die digitale Vernetzung im Netz bestimmt, weshalb er seine Lerntheorie „Konnektivismus“ nennt (Siemens 2004). Bisher hat der Konnektivismus noch kein Einfluss auf die Politikdidaktik nehmen können, weshalb von einer Vorstellung hier abgesehen wird.

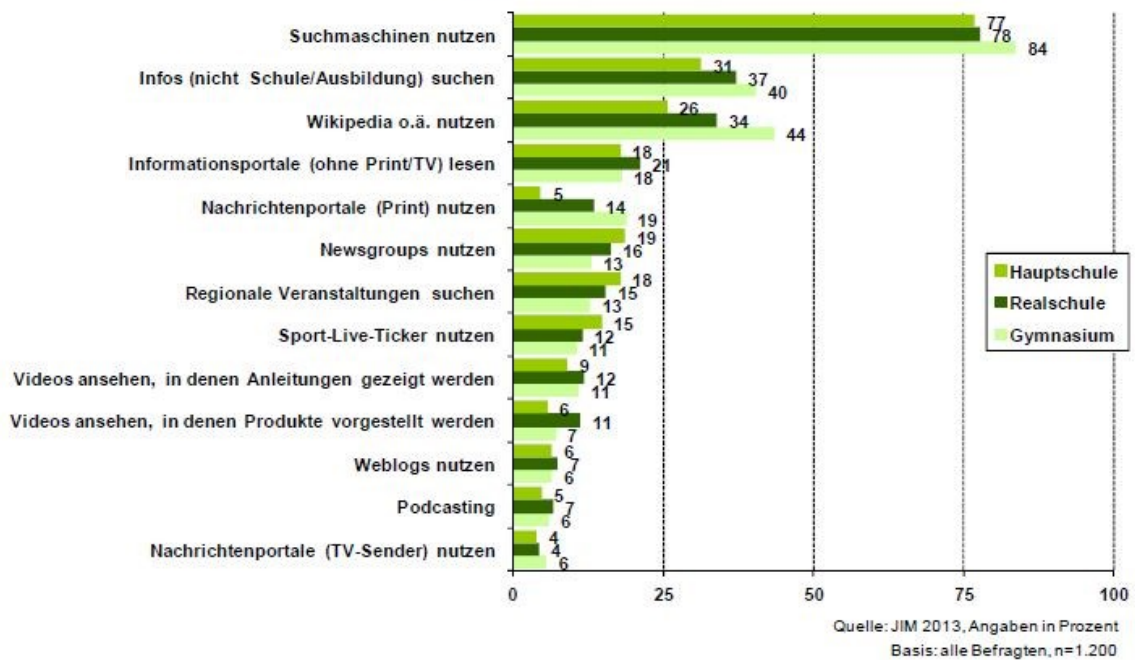
⁸⁴ Der Medienpädagogische Forschungsverbund Südwest (mpfs) veröffentlicht jährlich eine repräsentative Studie zum Medienverhalten im Alltag von Zwölf- bis 19-Jährigen (vgl. JIM-Studie 2013, Feierabend/Karg et al. 2013).

das Internet auch zur gezielten Suche nach Informationen (vgl. ebd.: 31f.). Dabei werden am häufigsten Suchmaschinen eingesetzt (vgl. Abbildung 3).

ABBILDUNG 3: NUTZUNG BLOGS UND WIKIPEDIA PASSIV

(JIM-Studie 2013, Feierabend/Karg et al. 2013: 34)

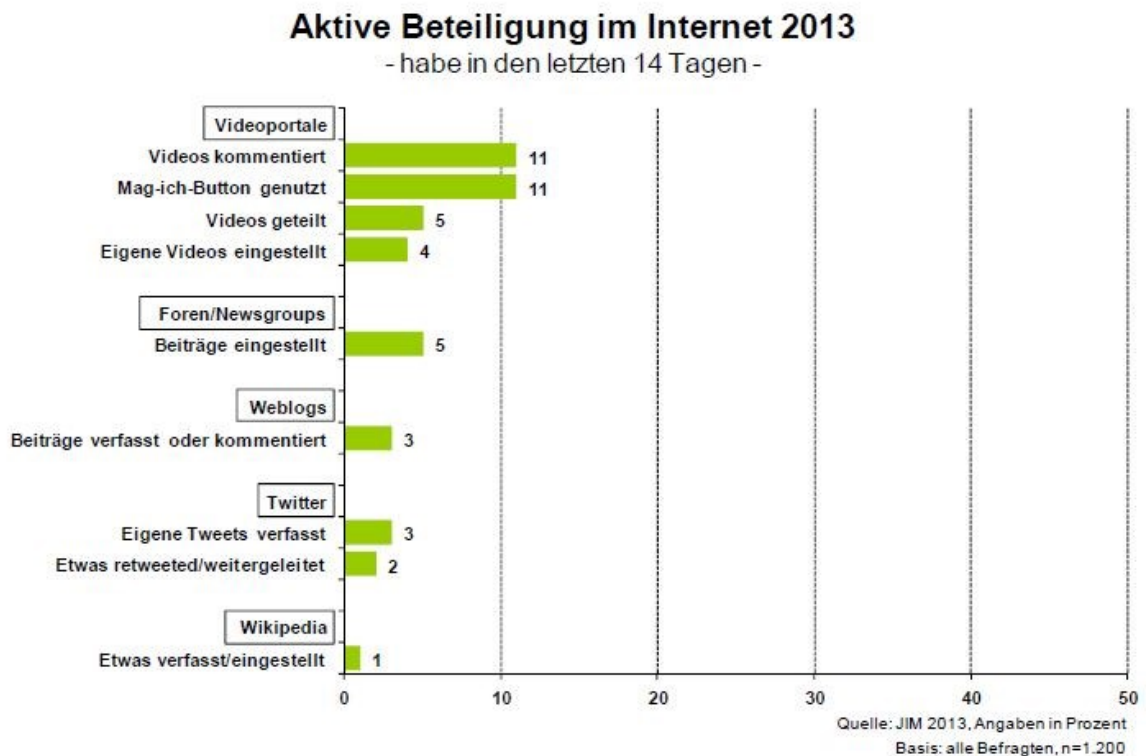
Tätigkeiten im Internet – Schwerpunkt: sich informieren 2013
- täglich/mehrmals pro Woche -



Auffällig ist, dass 44% der Gymnasiasten gezielt Wikipedia zum Recherchieren von Informationen nutzen, während Schüler anderer Schulformen diese weniger häufig nutzen. Blogs werden dagegen nur von ca. 6% der Jugendlichen genutzt. Dies deckt sich mit der subjektiven Ausrichtung des Mediums Blog, was es als Quelle für Informationen eher ungeeignet erscheinen lässt (vgl. Kapitel 4.2). Die Nutzung von Wikipedia dürfte allerdings noch höher liegen, da die Nutzung einer Suchmaschine häufig zu Treffern bei Wikipedia führt. Die aktive Beteiligung im Netz liegt gegenüber dem passiven Konsum signifikant niedriger. Nur jeder zehnte der Dreizehn- bis Neunzehnjährigen kommentiert Onlinevideos, bei Blogs (3%) und Wikipedia (1%) tendiert die aktive Nutzung gegen Null (vgl. Abbildung 4).

ABBILDUNG 4: NUTZUNG BLOGS UND WIKIPEDIA AKTIV

(JIM-Studie 2013, Feierabend/Karg et al. 2013: 35)



Grundsätzlich messen Jugendliche der Internetnutzung eine sehr große Bedeutung für die Schule zu (81%), wobei die tägliche Nutzungsdauer für schulische Zwecke proportional mit dem Alter ansteigt (vgl. Feierabend/Karg et al. 2013: 36).

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass Schüler täglich webbasierte Medien nutzen und häufig für schulische Zwecke verwenden. Allerdings besteht eine große Diskrepanz zwischen der passiven und aktiven Nutzung des Internets.⁸⁵ Für die in dieser Arbeit vorgestellten Medien Blogs und Wikis lässt sich deshalb in zweifacher Sicht eine Relevanz aus Schülersicht nachweisen. Zum einen dürften Schülern durch die tägliche Internetnutzung verschiedene Webmedien bekannt sein und es dürfte sich motivierend auswirken, diese Medien im Unterrichtskontext einzusetzen. Auf der anderen Seite deckt die Studie auf, dass das Potential dieser Medien anscheinend nur von einer Minderheit der Schüler genutzt wird. Im Sinne des

⁸⁵ In einer Studie zu Wikis und Weblogs in österreichischen Hauptschulen kommen Paus-Hasebrink/Jadin (2010) zu ähnlichen Ergebnissen. Zwar liegt die aktive Beteiligungsrate beim Schreiben von Wiki- und Blogbeiträgen höher (ca. 20%; 8%), allerdings ist auch dort eine Diskrepanz zur passiven Nutzung sichtbar (vgl. Paus-Hasebrink/Jadin et al. 2010: 278). Zudem ist die Zahl der befragten Schüler wesentlich geringer (n=169) und es kann davon ausgegangen werden, dass das Projekt in eher Web 2.0 affinen Klassen durchgeführt wurde (vgl. Paus-Hasebrink/Jadin et al. 2010: 275ff.).

dritten Beutelsbacher Konsenssatzes kann deshalb gefordert werden, dass Schüler durch den Unterricht technologische Kompetenzen erwerben, um ihre eigenen Interessen in der Öffentlichkeit vertreten zu können.

4.1.2 Politikdidaktische Rezeption webbasierter Medien

In der politischen Bildung wurde bisher noch keine umfassende Mediendidaktik vorgelegt, welche konsequent die Relevanz webbasierter Medien berücksichtigt und mit den Inhalten des Politikunterrichts verknüpft.⁸⁶ „Jedoch stehen ausführliche fachdidaktische und methodische Analysen, die den Gegenstand der politischen Bildung angemessen berücksichtigen, weitgehend noch aus.“ (Frech 2010: 65) Bisher wurden lediglich das Internet als Mikromethode zum Recherchieren von Informationen didaktisch berücksichtigt (s. Frech 2010). Außerdem wurden WebQuests als einziges digitales Medium systematisch für den Politikunterricht berücksichtigt und empirisch geprüft (s. Manzel 2007a, 2007b, 2010).⁸⁷ Im Bereich der „Methoden politischer Intervention“ (Lange 2007: 4) werden WebQuests und Internet-Recherchen als Lernumgebungen bezeichnet, welche zum kritischen Umgang mit Medienformaten genutzt werden können (vgl. ebd.: 6). Andere webbasierte Medien haben bisher nur begrenzt Eingang in den Politikunterricht gefunden. Das bekannteste Beispiel ist der Wahl-O-Mat der Bundeszentrale für politische Bildung, der seit 2002 im Vorfeld von Wahlen eingesetzt werden kann. Zwar ist dieser auf Interaktion ausgelegt, allerdings können Schüler kaum eigen Inhalte beisteuern, bzw. aktiv gestalten. Dies trifft allgemein für die Gestaltung solcher Webangebote zu – so finden sich auf dem Onlineangebot der Bundeszentrale für Politische Bildung (bpb)⁸⁸ kaum Angebote, bei denen sich Nutzer aktiv einbringen oder austauschen könnten. Einige Angebote bieten mittlerweile Foren, Votings oder Wikis,⁸⁹ allerdings sind dies eher Ausnahmen (vgl. Besand 2012: 53). Die didaktischen Konzeptionen der Autoren und Webmaster scheinen immer noch von instruktionalen Lerntheorien geprägt zu sein: „Auf vielen digitalen Plattformen zur politischen Bildung behält man sich offenbar noch immer vor, Impulse nur vom Bildungsträger zum Adressat zu geben.“ (ebd.: 54)

⁸⁶ Dem Thema *Digitale Medien* widmet Detjen gerade mal eine Seite in seiner Politikdidaktik (vgl. Detjen 2013: 395f.), Sander immerhin drei (vgl. Sander 2008: 223f.).

⁸⁷ WebQuests werden in dieser Arbeit nicht berücksichtigt, da sie eine stark instruktionale Lernumgebung darstellen und von Manzel bereits ausführlich politikdidaktisch evaluiert wurden.

⁸⁸ <http://www.bpb.de> (zuletzt abgerufen am 15.03.2014).

⁸⁹ Z.B. <http://www.fluter.de> (zuletzt abgerufen am 15.03.2014), das Jugendmagazin der Bundeszentrale für politische Bildung unter der Rubrik „mitmachen“ oder <http://www.mitmischen.de> (zuletzt abgerufen am 15.03.2014), das Jugendforum des Bundestags.

Digitale Medien eignen sich für den Politikunterricht als Arbeitsmittel (Präsentation, Herstellen von Texten) und als Material (Inhalte). Sie können aber auch eine Lernumgebung darstellen, in denen Schülern selbstständig recherchieren, Experimente durchführen oder Wissen trainieren. Als Gegenstand von politischen Diskussionen (Datenschutz, NSA-Affäre, Privatsphäre, Aufdeckung wissenschaftlicher Plagiate etc.) sollten digitale Medien selbstverständlich auch im Politikunterricht nicht nur Mittel sondern auch Gegenstand des Unterrichts sein (vgl. Besand 2014: 478).⁹⁰

Webbasierte Medien im Politikunterricht erfordern nach Ansicht einiger Politikdidaktiker eine konstruktivistische Lerntheorie: „Allerdings entziehen sich digitale Medien, wenn ihre Lernpotentiale genutzt werden sollen, weitgehend der Situation des ‚Einsetzens‘ durch Lehrende im leiterzentrierten Frontalunterricht, sondern fordern eine Lernkultur der begleitenden Selbstständigkeit, in der an komplexen Aufgaben und Produkten gearbeitet wird.“ (Sander 2008: 225f.) Andererseits unterstützen webbasierte Medien die Umsetzung einer konstruktivistischen Lerntheorie: „Die konstruktivistische Auffassung vom aktiven Lerner und situierter Kognition wird durch die neuen Technologien im Unterricht effektiv unterstützt.“ (Gerstenmaier/Mandl 1995: 882) Durch die technischen Möglichkeiten kann der Kommunikationsprozess über politische Fragen offen und gleichberechtigt gestaltet werden. Nicht Sender oder Impulsgeber steht im Mittelpunkt, sondern der multiperspektivische Austausch durch alle Beteiligten, die den Prozess mitorganisieren können (vgl. Besand 2012: 53f.). In Folge dessen können Schüler verschiedene Identitäten konstruieren und flexibel gestalten. Die Frage nach Wirklichkeit wird durch diese Technologieeinführung komplexer und der Konstruktivismus bietet in dieser Hinsicht ein passenderes Theoriekonzept, um diese Wirklichkeiten erkennen und reflektieren zu können (vgl. Dreismickenbecker 2000: 60). Da politische Bildung sich im Spannungsfeld zwischen pädagogischen und gesellschaftlichen Veränderungen bewegt, kann der Konstruktivismus helfen, Theorie- und Praxisansätze der politischen Bildung auf erkenntnistheoretischen Ebene mit der komplexen Realität in Bezug zu setzen (vgl. ebd.: 61). Für den Einsatz der beiden webbasierten Medien Blog und Wiki sprechen aus konstruktivistischer Sicht zwei Kriterien. Zum einen kann mit ihnen die Autonomie der Konstrukteure geachtet werden. Schüler werden in die Lage versetzt, eigene Wissenskognitionen

⁹⁰ Besand unterscheidet sechs Handlungsfelder, in denen digitale Medien im Unterricht eingesetzt werden können: Informieren und recherchieren, kommunizieren und kollaborieren, simulieren und ausprobieren, üben und lernen, ordnen und archivieren, gestalten und präsentieren (vgl. Besand 2014: 480ff.). Als weiteres Handlungsfeld würde sich *diskutieren* anbieten, was im Hinblick auf Kontroversität und Multiperspektivität wichtig erscheint und mit digitalen Medien umsetzbar ist.

zu visualisieren und umzusetzen. Zum anderen sind die Medien so angelegt, dass sie einen Raum schaffen, innerhalb dessen „intersubjektive Viabilität“ hergestellt werden kann (vgl. Glasersfeld 1998: 13).

4.2 Blogs

Im Folgenden werden die Einsatzmöglichkeiten von Blogs im Unterricht vorgestellt. Zunächst werden die Funktionsweise und technischen Voraussetzungen von Blogs erläutert. Welche Besonderheiten der Blogeneinsatz im Unterricht erfordert und welche Form der Lernumgebung sich am besten eignet, ist Gegenstand des zweiten Unterkapitels. Im Anschluss wird der Einsatz von Blogs im Politikunterricht aus konstruktivistischer Sicht bewertet und anhand der Kriterien Schülerorientierung und Kontroversität kommentiert.

4.2.1 Definition und Grundvoraussetzung

Die Bezeichnung *Blog* ist die Kurzform des Begriffs *Weblog*, welcher ein Akronym für die englischen Begriffe *web* (Abkürzung für World Wide Web) und *to log* (aufzeichnen, protokollieren) darstellt. Der Funktionsumfang von Blogs schwankt stark, je nach inhaltlicher und ästhetischer Ausrichtung. Waren die ersten Blogs eher statische Webseiten mit Veröffentlichungen von persönlichen Gedanken und Sammlungen von Links, kommen heutige Blogs hinsichtlich des Funktionsumfangs dem Onlinejournalismus nahe (bzw. Onlinetagebüchern, wenn im Hinblick auf die Qualität der subjektive Charakter stärker im Vordergrund steht) (vgl. Schattschneider 2010: 74). Blogs sind eine der weitverbreitetsten Inhalts- und Kommunikationsformen im Internet. Existierten 2006 weltweit ca. 31 Millionen Blogs, ist die Zahl bis Februar 2008 auf mehr als 112 Millionen gestiegen (vgl. Röhl 2008: 58). Die schnelle Ausbreitung von Blogs lässt sich auch darauf zurückführen, dass sie als *Content Management Systeme* (CMS) auch von weniger technikversierten Nutzern einfach zu nutzen sind (vgl. Paus-Hasebrink/Jadin et al. 2010: 273). Durch die Trennung von Inhalt und Form/Design können nach der Anmeldung oder Installation sofort Texte veröffentlicht werden. Im Gegensatz zu einer Webseite, bei der zunächst der Aufbau und das Design programmiert werden müssen, können bei einem Blog die Inhalte in einer Datenbank abgelegt werden, während die Software die Form bereitstellt (Layout), in welcher der Text erscheint (vgl. Stocker 2007: 100). Eine einheitliche Definition für Blogs liegt nicht vor, es kann aber als Gemeinsamkeit festgestellt werden, „[...] dass es sich um internetbasierte Veröffentlichungen von Text, Audio und/oder Bild von einem oder mehreren Autoren handelt. Die Beiträge werden in chronologisch absteigender Form präsentiert.“ (Schattschneider 2010: 74) Zudem sind die Beiträge meistens

über einen eigenen Link ansteuer- und so voneinander unterscheidbar. Es können zur vereinfachten und thematisch zielgerichteten Navigation zusätzlich Schlagwörter (*tags*) und Kategorien angegeben werden. Grundsätzlich verfügen Blogs über eine Kommentarfunktion für Leser, diese kann jedoch unterschiedlich verwaltet und eingestellt werden, so dass sie kein bedingendes Kriterium des Blogs darstellt (vgl. ebd.).

Inhalte können selbst erstellt, oder von anderen Webseiten eingebunden werden. Die Kommentarfunktion kann genutzt werden, um mit einem oder einer Gruppe von Nutzern zu diskutieren. Hinsichtlich dieser Funktionalität können Blogs auch Diskussionsforen ähneln (vgl. ebd.: 75). Die meisten Blogsoftwares bieten *Widgets* oder *Plugins* an, mithilfe derer z.B. Kalender, Karten, Archive oder Funktionen von anderen Anbietern eingefügt werden können (vgl. ebd.: 76). Grundsätzlich bieten Blogs gleiche Beteiligungschancen für alle: Jeder kann einen eigenen Blog gestalten und sich am öffentlichen Diskurs im Internet beteiligen. Alter, Geschlecht, Herkunft, aber auch Bildung oder Einkommen spielen keine Rolle. Demgegenüber steht aber, dass das tatsächliche partizipative Potential nur für einen kleinen Teil von Bloggern besteht, die tatsächlich Einfluss auf traditionelle Medien und die öffentliche Meinung haben (vgl. Röhl 2008: 58). Für den Schulunterricht sind Unterschiede vor allem im Hinblick auf technische Vorkenntnisse sowie Recherche- und Schreibkompetenzen zu vermuten. Auch das Vorwissen gegenüber Themen hat Einfluss auf die Gestaltung von Blogs und sollte in der Vorplanung berücksichtigt werden.

Einrichtung

Blogs können kostenlos im Internet eingerichtet werden, es wird lediglich eine E-Mailadresse und ein Blogname benötigt (vgl. Schattschneider 2010: 75). Im Hinblick auf Datenschutz und der Problematik des dauerhaften Löschens von Inhalten im Internet, sollte Blogsoftware im schulischen Einsatz verbindlich auf eigenen Servern betrieben werden.⁹¹ Gute Anleitungen zum Einrichten von Blogs finden sich zahlreich im Internet.⁹² Anbieter von Blogs sind z.B. *Blogger.de* oder *WordPress.com*.

⁹¹ Dies empfiehlt z.B. auch die Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen in Baden-Württemberg (vgl. <http://lehrerfortbildung-bw.de/werkstatt/cms/wordpress/>, zuletzt abgerufen am 15.03.2014). Auf den Seiten der Akademie finden sich ebenfalls gute Anleitungen zum Installieren von Blog- und Wikisoftware.

⁹² Vgl. <http://blog-anleitung.de/> oder <http://pb21.de/2013/06/bloggen-fur-einsteiger-teil-1/> (zuletzt abgerufen am 15.03.2014).

Im Blog, pb21.de „Web 2.0 in der politischen Bildung“⁹³, findet sich gute Schritt-für-Schritt Anleitungen zur Einrichtung und Nutzung eines Wordpress Blogs.⁹⁴ Die Anleitungen stehen als PDF-Dateien zum Download zur Verfügung.⁹⁵ Sie sind unter der CC-by-Lizenz veröffentlicht und dürfen unter Namensnennung weiter verbreitet und veröffentlicht werden (z.B. in der Schule).

4.2.2 Einsatzformen von Blogs im Unterricht

Der Einsatz von Blogs im Unterricht bedarf zunächst einer grundsätzlichen Einordnung, wie mit dem Gefahrenpotential umgegangen werden kann, welches durch die Interaktionsmöglichkeit zwischen Usern von Blogs entsteht. Zudem gilt es auf rechtliche Probleme hinzuweisen und gemeinsame Verhaltensregeln für einen produktiven, kollaborativen Umgang untereinander zu etablieren.

Sicherheit und Recht

Blogs als Kommunikationsmedium im Internet sind insbesondere bei politischen Themen der Gefahr ausgesetzt, von Personen mit extremistischem Gedankengut unterwandert zu werden (vgl. Thoß 2010: 128). Insofern sind externe Kontakte und Diskussionen kritisch zu hinterfragen. Zudem müssen Schüler aufgrund der Öffentlichkeit eines Blogs dahingehend sensibilisiert werden, inwieweit sie persönliche Merkmale offenlegen oder verschweigen wollen. Schüler müssen lernen zu erkennen, dass persönliche Daten im Netz grundsätzlich ein hohes Risiko darstellen, da bei Weiterverbreitung die Kontrolle oder Löschung der Daten kaum mehr möglich ist (vgl. Paus-Hasebrink/Jadin et al. 2010: 285). Dies fordert eine „[...] reflektierte Praxis der Selbstkontrolle und die Befähigung zur selektiven Offenbarung von Informationen.“ (Röll 2008: 60) Zudem besteht die Gefahr bei der Recherche nach Informationen auf jugendgefährdende Inhalte zu stoßen. Zu den gefährdenden Inhalten gehören Pornographie und Gewaltdarstellungen, sowie Gewinnspiele und Wetten. Schüler können durch unabsichtliches Vertippen bei der Eingabe von Webseiten oder in Form von Werbebannern mit solchen Inhalten in Kontakt kommen. Gerade im Hinblick auf die Neugier von Jugendlichen ist nicht auszuschließen, dass solche Inhalte als *lustig* empfunden werden und deshalb absichtlich weiterverbreitet werden (vgl. Paus-Hasebrink/Jadin et al. 2010: 285). Das Thema Jugendschutz

⁹³ Verantwortlich ist die Bundeszentrale für Politische Bildung (bpb) (vgl. <http://pb21.de/> zuletzt abgerufen am 15.03.2014).

⁹⁴ Vgl. „Bloggen für Einsteiger - Teil 1 – In neun Schritten zum eigenen Blog“ (Fabri 2013a) und „Bloggen für Einsteiger - Teil 2 - Artikelschreiben, Plug-ins installieren, Seminare dokumentieren“ (Fabri 2013b).

⁹⁵ PDF-Datei Download unter <http://pb21.de/weiterverwendung/> (zuletzt abgerufen am 15.03.2014).

sollte deshalb offensiv in der Vorbereitung thematisiert werden, ohne dabei den Verbotscharakter zu überstrapazieren. Es sollte vielmehr ein offenes und Fragen-förderndes Unterrichtsklima umgesetzt werden, so dass sich Schüler trauen, im Zweifelsfall die Lehrkraft um Hilfe zu bitten.⁹⁶

Beim Erstellen von Inhalten im Internet gilt sowohl für Schüler als auch für Lehrkräfte sensibel mit dem Thema Urheberrecht umzugehen. Das gilt zunächst für Inhalte wie Bilder, Videos oder auch aus Textpassagen aus Zeitungsartikeln und Büchern. Es gilt Lizenzen und Copyrightrecht zu beachten. Darüber hinaus sollten Schüler geschult werden, richtig zu zitieren und ihre Quellen transparent darzulegen. Einen guten Überblick über die zu beachtenden Aspekte geben Gloe/Linden et al. (2009) in ihrem online zur Verfügung gestellten Arbeitsblatt „Web 2.0 im Unterricht, Arbeitsblatt: Aufpassen bei Veröffentlichungen im Internet“.⁹⁷

Außerdem sollten, bevor gebloggt wird, gemeinsame Verhaltensregeln vereinbart werden (eine sogenannte *Netiquette*)⁹⁸. Diese sollten die Bereiche Recht, Respekt, Dialogbereitschaft und das Deklarieren von Gerüchten, kommerziellen Interessen und Quellen und Zitate berücksichtigen. Darüber hinaus sollte explizit darauf hingewiesen werden, dass auch im Internet die deutsche Rechtschreibung einzuhalten ist (vgl. Schattschneider 2010: 85f.). Zudem gilt es, Schüler bei der Textverfassung im Hinblick die Gewohnheiten der Web User zu sensibilisieren.⁹⁹ Aus Sicht der Lehrkraft ist es deshalb wichtig zu erkennen, wie weit Schüler gegenüber den aufgeführten Aspekten bereits sensibilisiert sind. Je nachdem sollten die Einstellungsmöglichkeiten von Blogsystemen wie *Wordpress.com* genutzt werden, um Einschränkungen bei der Veröffentlichung von Artikeln und der Kommentarfunktion zu treffen.¹⁰⁰

⁹⁶ Paus-Hasebrink/Jadin weisen in diesem Zusammenhang genderspezifische Unterschiede nach. In ihrer Studie äußerten sich mehr Lehrer und Schüler, auf bedenkliche Inhalte beim *Herumsurfen* im Internet gestoßen zu sein als Kolleginnen und Schülerinnen. Zudem zeigten sich zwei betroffene Schülerinnen extrem schockiert über die Inhalte und hatten dementsprechend Gesprächsbedarf mit ihren Eltern und Lehrern. Ein betroffener Schüler äußerte sich hingegen lediglich amüsiert über den gesehenen Inhalt (vgl. Paus-Hasebrink/Jadin et al. 2010: 284).

⁹⁷ Abrufbar unter <http://www.bpb.de/shop/lernen/themen-und-materialien/37171/perlen-im-netz-ausgewaehlte-internetseiten-fuer-schule-und-unterricht> (zuletzt abgerufen am 15.03.2014).

⁹⁸ Vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Netiquette>. Ein Beispiel für von Schülern formulierte Regeln ist auf <http://www.schuelerblog.net/schulerblog-ag/blog-regeln/> zu sehen (zuletzt abgerufen am 15.03.2014).

⁹⁹ Gute praktische Tipps gibt Maria-Christina Nimmerfroh, in ihrem Beitrag „Schreiben fürs Netz – 4 Tipps und eine Checkliste für die Praxis“ (vgl. Nimmerfroh 2014).

¹⁰⁰ Blogs können insgesamt nach außen offen oder passwortgeschützt sein. Es besteht zudem die Möglichkeit, Beiträge zunächst nur intern für einen bestimmten Personenkreis zu veröffentlichen. So kann zunächst geprüft werden, ob der Artikel den gemeinsam erarbeiteten Regeln und dem Urheberrecht entspricht. Auch die Kommentarfunktion sollte entsprechend funktional eingerichtet werden. Grundsätzlich ist allerdings anzunehmen, dass durch eine hohe Restriktion die Aktivität auf der Blogseite verringert wird.

Einsatzmöglichkeiten

Der Einsatz von Weblogs im Politikunterricht ist bisher nicht empirisch geprüft worden. Meistens werden Blogs lediglich als eine weitere Form des E-Learnings aufgelistet (vgl. Schattschneider 2010: 80). Die Einsatzmöglichkeiten von Blogs ähneln denen von virtuellen Lernumgebungen oder anderen CMS. Sie zeichnen sich aber gerade durch ihre einfache Bedienbarkeit aus und richten sich deshalb auch explizit an weniger technikaffine Nutzer. Durch die chronologische Reihenfolge eignen sich Blogs besser als lernbegleitendes Medium. Zwar können durch Tags und die Suchfunktion bestimmte Themen festgehalten werden, einen besseren Überblick geben dafür allerdings Wikis, die Inhalte zudem dem Anspruch her nicht aus subjektivem Blick darstellen. Blogs eignen sich dagegen besser zur Diskussion im Vorfeld oder Nachgang von kontroversen Themen (z.B. Außenpolitik, EU-Integration, Fragen der Gerechtigkeit oder Nachhaltigkeit etc.). Die Bereitschaft zum Austausch und zur Kollaboration ist nach den Erfahrungen Rölls höher als bei Wikis: „Content wird wesentlich schneller, aber auch ‚oberflächlicher‘ als in Wikis produziert.“ (Röll 2008: 61) Grundsätzlich fördert der Einsatz von Blogs im Unterricht verschiedene Kompetenzen. Schüler lernen spielerisch mit Text- und Bildbearbeitung umzugehen, zudem wird ihre Schreib- und Lesemotivation erhöht. Sie lernen das Internet als interaktive Handlungszone zum Austausch von Informationen und Ausbildung von Meinungen kennen (vgl. Schattschneider 2010: 83). Blogs können dabei nicht nur als Unterrichtsmedium zur Vermittlung eines bestimmten Inhalts fungieren, sondern sie fördern als eigenständige, realpolitische Methode die politische Handlungsfähigkeit von Schülern. Wenn Schüler die Bereitschaft zur politischen Partizipation zeigen, können sie in der Schule lernen, wie sie ihre politische Meinung öffentlichkeitsrelevant darstellen und vertreten können (vgl. Röll 2008: 59).

Es lassen sich vier idealtypische Einsatzformen von Blogs mit unterschiedlichen Anforderungsprofilen im Unterricht identifizieren (die Aufstellung orientiert sich an Schattschneider 2010: 81f.): Blogs können als Informationsquelle (1) selbst Gegenstand des Unterrichts sein. Auf ihnen können Inhalte recherchiert werden (z.B. kritische Statements zum Thema Rechtsextremismus oder Kommentare von Politikern innerhalb des Wahlkampfes). Dabei ist es vor allem bei jüngeren Schülern wichtig, ihnen Grundlagen zur Bewertung der Bloginhalte zur Verfügung zu stellen, um ihnen eine kritische Reflexion der Quellen zu ermöglichen (s.o.). Blogs als Gegenstandsbereich werden für den Einsatz im Unterricht unterschiedlich bewertet. Grundsätzlich können sie als kritische Gegenöffentlichkeit (z.B. der watchblog bildblog.de, welcher täglich die Nachrichten der BILD Zeitung überprüft und

hinterfragt) und partizipationsfördernd wirken, indem sie Massenmedien oder Positionen von Personen des öffentlichen Diskurses kritisch hinterfragen (vgl. Röhl 2008: 59). Mit beidem stärken sie das Demokratiepotezial des Internets (vgl. Schattschneider 2010: 77). Allerdings schwankt die inhaltliche Qualität von Blogs stark und es gibt Beispiele, in denen das Potential durch Anonymität missbraucht wurde. Sie eignen sich deshalb am ehesten zum Kennenlernen von unterschiedlichen, kontroversen Standpunkten. Blogs können auch zur Unterrichtsorganisation (2) oder zum Bereithalten von Arbeitsaufträgen eingesetzt werden. Inhaltlich und formal ähneln sie dann bekannten Medienformen wie der virtuellen Lernumgebung (vgl. Langner 2010) oder einem *WebQuest* (vgl. Manzel 2010). In der virtuellen Lernumgebung können Termine, Hausaufgaben und weiterführende Leseempfehlungen Schülern online zur Verfügung gestellt werden. Dienen Weblogs als Anlaufpunkt für Arbeitsaufträge und Materialien, ähneln sie der Funktionsweise von WebQuests. Unterschiede bestehen in der Kommunikationsstruktur, da Schüler die Möglichkeit haben, Inhalte zu kommentieren und Fragen an die Lehrkraft zu stellen. Allerdings sind Blogs meist weniger dynamisch gestaltet und sind im Vergleich zu WebQuests meist weniger spielerisch ausgerichtet. Eine weitere Funktionsweise von Blogs ist die Projektpräsentation (3), bei der Schüler gemeinsam unterschiedliche Phasen eines Projekts in Artikeln darstellen. In dieser Form ähneln Blogs gemeinsam geführten Wikis, die den neutralen Wissensaspekt gegenüber subjektiven Blogbeiträgen betonen (vgl. Kapitel 4.3.2). Eine Möglichkeit für ein Projekt besteht in der gemeinsamen Erstellung einer Online-Schülerzeitung, wobei die redaktionelle Beratung durch Lehrkräfte gegeben sein sollte. Als virtuelles Lerntagebuch (4) lassen sich Blogs wie folgt kategorisieren: „Ähnlich einem Portfolio können sie die Funktion von persönlichen elektronischen Lernjournalen einnehmen oder als Informationsspeicher, Kommunikations- oder Reflexionsmedium dienen.“ (Röhl 2008: 61) Lernende stellen auf ihrem Blog relevante Links online, veröffentlichen Beiträge und dokumentieren Lernschritte und Entwicklungen. Sie treten dabei mit anderen Schülern in Kontakt, diskutieren Inhalte und Standpunkte und können sich gegenseitig beim Bloggen unterstützen. Blogs bieten so eingesetzt „[...] die Möglichkeit des Ausprobierens, Entwickelns von Identität, Schreibstil etc.“ (Schattschneider 2010: 81)

Um die Authentizität des Mediums Blog verstehen zu können, scheint die Unterrichtsform als virtuelles Lerntagebuch am geeignetsten. Schülern kann so die Möglichkeit gegeben werden, sich gestalterisch mit Themen des Unterrichts auseinanderzusetzen und über diese mit Mitschülern zu diskutieren. Dabei gilt, wie für den Einsatz aller Medien im Politikunterricht:

„Ohne konkrete Arbeitsaufträge kann sich ein Blog sehr schnell in einen virtuelle Datenfriedhof verwandeln.“ (ebd.: 82)

4.2.3 Didaktische Reflexion aus konstruktivistischer Sicht

Wie kann der Einsatz von Blogs aus konstruktivistischer Sicht im Politikunterricht bewertet werden? Im Folgenden werden zunächst kurz die unterschiedlichen Einsatzmöglichkeiten bewertet. Anschließend stehen die Aspekte des Lernprozesses, der Lernumgebung und des Lehrerverhaltens beim Einsatz von Blogs im Zentrum der Reflexion. Hinzu kommt die Frage, inwieweit Schülerorientierung und Kontroversität umgesetzt werden und welche Kompetenzen durch Blogs gefördert werden. Eine kritische Einordnung rundet das Kapitel ab.

Blogs als Informationsquelle und als Medium zur Unterrichtsorganisation eignen sich nur bedingt zur Umsetzung einer konstruktivistischen Lernumgebung. Im Hinblick auf Multiperspektivität und Kontroversität eignen sich Blogs zwar bei homogenen oder apathischen Lerngruppen um kontroverse Standpunkte kennenzulernen. Schüler haben aber lediglich über die Kommentarfunktion die Möglichkeit, aktiv zu werden. So können fremde Positionen zwar dekonstruiert, der mögliche Konstruktionsprozess eines eigenen Standpunktes muss dann aber über andere Unterrichtsformen abgebildet werden. Werden bestimmte Blogs vorgegeben, scheinen die tatsächlichen Freiheitsgrade relativ gering und das Setting ähnelt klassischen Instruktionsparametern bei Rechercheaufgaben. Die gleichen Aspekte gelten für das Betreiben eines Blogs zur Unterrichtsorganisation. Auch hier ist der Fokus mehr auf Instruktions- und Kontrollmechanismen ausgerichtet und Schülerorientierung spielt eine eher nachgeordnete Rolle.¹⁰¹ Blogs zur gemeinsamen Präsentation von Projekten eignen sich durch den Aspekt der kollaborativen Texterstellung sehr viel stärker als konstruktivistische Lernumgebung. Schülerorientierung und Kontroversität können in einem anspruchsvollen Setting eingelöst werden. Auf Grund der großen funktionalen Ähnlichkeit zu Wikis wird allerdings hier auf eine genauere Analyse verzichtet (vgl. Kapitel 4.3.3).

Im Folgenden wird deshalb mit *Blog* die Form des Lerntagebuchs verstanden. Es wird angenommen, dass Schüler jeweils als eigenständige Autoren Artikel verfassen und veröffentlichen. Inhaltlich können diese Meinungen, Präsentation von erlerntem Wissen oder Reflexionen über den eigenen Lernfortschritt beinhalten. Grundsätzlich fördert der Einsatz eines

¹⁰¹ Was nicht heißt, dass z.B. ein Klassenblog eine sehr praktische und moderne Form des Austausches von Aufgaben, weiterführenden Informationen und anderen Formalien darstellt. Die Richtung des Informationsflusses bleibt allerdings schwerpunktmäßig von der Lehrkraft zum Schüler.

Blogs ein diskursives Verständnis des Politischen (vgl. Kapitel 3.4.1). Blogs dienen gerade nicht dazu, Homogenität in Bezug auf öffentliche Positionen herzustellen, sondern diese auszudifferenzieren (vgl. Röhl 2008: 59). Ohne instruktionale, äußere Vermittlung lernen Schüler praktische Probleme und Partizipationsmöglichkeiten kennen, die zumindest grundsätzlich den Aushandlungsprozessen eines demokratischen Systems ähneln. Im Hinblick auf die Komplexität des demokratischen Systems und seiner Ausdifferenzierung kann hier ein hohes Maß an Situiertheit und Betroffenheit bei Schülern gegenüber den Problemen einer Demokratie erzeugt werden. Wenn Blogs politische Themen zum Gegenstand haben, ist die Chance groß, echte Erfahrungen im Hinblick auf politische Urteile zu sammeln. Innerhalb der Blogsysteme können unterschiedliche Positionen kennengelernt werden, Schüler können sich fremde Perspektiven durch Integration in ihren Blog (Verlinkung, Einbindung) zu eigen machen und lernen in den Kommentaren einen Diskurs auszuhalten und fair zu führen.

Im Hinblick auf metakognitive Fähigkeiten können Lernschwierigkeiten thematisiert und reflektiert sowie durch gegenseitige Hilfe aufgehoben werden. Dass diese Aspekte als Chancen verstanden werden, impliziert die Möglichkeit des jeweiligen Scheiterns. Grundsätzlich gilt es, die unterschiedlichen Ausgangspositionen im Hinblick auf technische Fähigkeiten der Schüler zu kennen und auf gemeinsames Niveau zu heben, so dass jeder die Grundfunktionen des Bloggens beherrscht. Mit *Feblern*, d. h. mit Verfahrensfehlern gegenüber vereinbarten Standards oder inhaltlich problematischen Postings sollte produktiv umgegangen werden. Sie können gemeinsam identifiziert und problematisiert werden.

Der Lehrkraft kommt ganz im Sinne einer konstruktivistischen Lerntheorie die wichtige Aufgabe zu, eine starke Lernumgebung zur Verfügung zu stellen. Blogsysteme müssen funktional so eingerichtet sein, dass sie einerseits einfach zu bedienen sind, andererseits die Privatsphäre der Schüler schützen und ihnen ein Gefühl der Sicherheit vermitteln. Das Bloggen selbst muss von der Lehrkraft aufmerksam verfolgt werden. Auf prozessualer Ebene können Schüler Hilfestellungen im Sinne des *scaffolding* gegeben werden, inhaltlich sollte sich eher zurückgehalten werden (*fading*). Die Lehrkraft hat eine doppelte Funktion: Sie ist sowohl Teilnehmer als auch Überwacher (*Administrator*) innerhalb des Bloggens. Bei argumentationshomogenen oder indifferenten Lerngruppen muss sie als *Advocatus Diaboli* durch eigene Posts für Kontroversität sorgen. Sie kann allerdings auch Schülerbeiträge kommentieren und so durch Intervention Perturbationen auslösen, um perspektiverweiternd auf Schüler einwirken. Dabei ist immer das Überwältigungsverbot und ein hohes Maß an Sensibilität zu beachten, um Schüler nicht zu verletzen oder bloßzustellen.

Aus konstruktivistischer Sicht wird die grundsätzliche Forderung nach Schülerorientierung eingehalten: Lehrkräfte ziehen sich aus dem eigentlichen Lernprozess zurück und stehen als Beobachter den Schülern zur Seite. Wissenserwerb wird ein aktiver Konstruktionsprozess, bei dem Schüler in Abhängigkeit von ihren bestehenden Deutungskonzepten und normativen und emotionalen Einstellungen Wissen neu generieren. Ein Posting stellt in dieser Hinsicht immer ein Abbild des aktuellen Konstruktionsprozess des Schülers dar. Dabei bleibt Wissen nicht auf dieser Ebene stehen, sondern muss sich über das wechselseitige Kommentieren mit den Mitlernenden als viabel erweisen. Lernende erstellen Deutungsnetze, in denen die Lehrkraft als Teilnehmer strukturierend und fördernd mitwirken kann. Blogs stellen ein Medium dar, das sich Schüler zu Eigen machen und so ihre individuellen Interessen ausgestalten können.

Im Sinne des Konsenses zur Förderung von Kompetenzen im Politikunterricht werden durch Blogs die Urteils- und Handlungskompetenz von Schülern gefördert. Durch das Lesen von anderen Beiträgen und durch die Recherche im Vorlauf zur Veröffentlichung eines Artikels, lernen Schüler einen politischen Gegenstand zu beurteilen. Die inhaltliche Gestaltung eines Textes und den vorgebrachten Argumenten helfen Schülern eine Haltung zu einem Thema einzunehmen. Sie können sich dabei ausprobieren und Erfahrungen sammeln, wie ihre Argumente aufgenommen werden. Der Diskurs in den Kommentaren fördert den Aufbau und die Differenzierung eines eigenen Urteils. Durch das Verfassen von eigenen Artikeln können Schüler neben ihrer Meinung auch ihrer Identität Ausdruck verleihen. Innerhalb des virtuellen Raums eines Blogs können sich Schüler in einer selbstbestimmten Art und Weise darstellen und Möglichkeiten austesten, die beibehalten oder verworfen werden können. Anerkennung ist ein zentraler Mechanismus bei der Entwicklung eines Identitätsgefühls (vgl. Schachtner/Neumayer 2007a: 55), weshalb der Kommunikationsstruktur von Blogs besondere Aufmerksamkeit zukommt. Schüler können lernen, sich gegenseitig Anerkennung für ihre Ergebnisse auszusprechen. Durch die Onlineverfügbarkeit sind die Ergebnisse besser zugänglich und über den Unterricht hinaus verfügbar, das heißt Schüler können auf eigenem Wunsch auch ihren Eltern, Freunden und Bekannten ihr Lernprodukt zukommen lassen. Bildet sich ihre eigene Identität weiter aus, fällt es auch leichter, Unterschiede und Differenzen zu akzeptieren (vgl. ebd.: 55). Schüler lernen beim Bloggen, sich professionell versiert im Web zu bewegen. Sie beherrschen die Technologie des Bloggens und können nicht nur Inhalte konsumieren, sondern selbst produktiv und gestaltend im Netz eingreifen. Durch diese Kompetenz lernen sie die Probleme eines öffentlich zugänglichen Raums kennen und können technologische Weiterentwicklungen kritisch reflektieren, aber auch zur Verbesserung ihrer Lebensverhältnisse nutzbar machen.

„Blogs stellen folglich eine technische Möglichkeit für dezentrale Meinungsbildung und Vernetzung dar, die aber nicht unhinterfragt bleiben darf.“ (Schattschneider 2010: 79) Wie oben gezeigt wurde, ist mit dem Einsatz von Blogs eine Reihe von Gefahren verbunden. Schattschneider sieht den Schutz bzw. Erhalt der Privatsphäre als Kern persönlicher Freiheit gefährdet (vgl. ebd.: 81). Das Problem der Privatsphäre erscheint allerdings als ein wichtiger Aspekt, den Schüler im Rahmen des Unterrichts kennenlernen sollten. Das System Schule als Bildungsträger muss die Verantwortung übernehmen, Schüler auf die Gefahren des Web 2.0 vorzubereiten. Es muss ihnen Kompetenzen vermitteln, sich ausreichend zu schützen und die Technologien im Sinne einer Ermächtigung nutzen zu können. Im Hinblick auf den dritten Konsensatz der Beutelsbacher Übereinkunft muss politische Bildung Kompetenzen im Bereich webbasierter Medien vermitteln, mit denen Schüler ihre Interessen in den öffentlichen Diskurs miteinbringen können. Schüler können im geschützten Rahmen des Unterrichts die Reichweite ihres Handelns erproben. Es bieten sich zudem verschiedene technische Möglichkeiten zum Schutz der Privatsphäre von Schülern an. Blogs können mit Passwörtern geschützt werden und es bietet sich an, Blogs auf eigenen Servern zu betreiben, um Inhalte im Zweifelsfall löschen zu können. Praktisch können Schüler zudem unter Synonymen veröffentlichen, die der Lehrkraft bekannt sind.

Ein weiteres Problem betrifft die Frage, die auch als Kritik am dritten Leitsatz des Beutelsbacher Konsens geäußert wurde. Blogs fördern einen hohen Grad an Individualität und können Schülerinteressen sichtbar machen. Aus politikdidaktischer Sicht besteht die Sorge, dass das Schülerinteresse nicht als einziges Kriterium erhoben werden darf, sondern es vielmehr mit gesellschaftlichen und politischen Problemen konfrontiert werden muss.¹⁰² Diesem Problem kann durch die gezielte Förderung der Interdependenz zwischen Blogs begegnet werden. Durch die Kommentarfunktion ist eine offene Kommunikationsstruktur gewährleistet und Bloginhalte können durch das Merkmal der Öffentlichkeit kritisch reflektiert werden. Allerdings kann die konstruktivistische Forderung an die Lehrkraft hervorgehoben werden, als Lernbegleiter und potentieller Perturbator die Konstruktionsprozesse der Schüler aufmerksam zu verfolgen. Darüber hinaus vermittelt die Netiquette Standards einer demokratischen Auseinandersetzung, die einem egoistischen Schülerinteresse gegenüber stehen.

Auf Grund der mangelnden politikdidaktischen Rezeption von Blogs können wenige Aussagen zu besonders geeigneten politischen Inhalten getroffen werden. Es wurde darauf hingewiesen, dass sich das Medium besser zur Meinungsbildung und zum Einsatz bei kontrovers diskutierten

¹⁰² Vgl. die Kritik Detjens an Schülerorientierung in Kapitel 3.3.1 (Betroffenheit vs. Bedeutsamkeit).

Themen eignet. Es ist allerdings nicht ausgeschlossen, Blogs zur Erschließung von Wissensbereichen einzusetzen. Die praktische Erprobung von Blogs im Politikunterricht steht allerdings noch weitestgehend aus.

4.3 Wikis

Analog zur Vorgehensweise im letzten Kapitel werden im Folgenden die Einsatzmöglichkeiten von Wikis im Unterricht erläutert und aus konstruktivistischer Sicht bewertet.

4.3.1 Definition und Grundvoraussetzung

Wiki-Systeme sind netzwerkbasierte Softwareinstallationen, [...] die zur kollaborativen Textgestaltung, als Wissensaggregator und als Diskussionsplattform programmiert [wurden.]“ (Schachtner/Neumayer 2007a: 51) Wikis stellen eine Art offenen Raum dar, innerhalb dessen Nutzer mit Wissen experimentieren und so lebendige Erfahrungen mit virtuellen Räumen sammeln können (vgl. Schachtner/Neumayer 2007b: 53). Das bekannteste Wiki ist die Online-Enzyklopädie Wikipedia¹⁰³, die zugleich die klassische Funktionsweise eines Wikis als kollaborative Wissenssammlung abbildet. Zuletzt gelangte das Wikisystem zu großer medialer Aufmerksamkeit durch das *VroniPlag Wiki*.¹⁰⁴ Bei diesem handelt es sich um ein anonymes Wiki zur Aufklärung von Plagiatsfällen in wissenschaftlichen Arbeiten, dessen Beiträge 2011 zur Grundlage der Rücktrittsforderungen an den damaligen Verteidigungsministers Karl-Theodor zu Guttenberg wurden.

Der Begriff *Wiki* kommt aus dem Hawaiianischen und bedeutet so viel wie „schnell“ oder „eifrig“. Er wird aber auch als Diskurspartikel verwendet und bedeutet dann „soweit ich weiß...“ bzw. „was ich weiß...“ (vgl. Schachtner/Neumayer 2007a: 51). Damit wird die Funktion von Wikis im Kern beschrieben: Nutzer können zu einem bestimmten Thema ihr Wissen sammeln und der Wiki-Community zur Diskussion stellen. Wie Blogs arbeiten Wikis auf Grundlage eines CMS und sind so einfach zu verwalten. Im Gegensatz zu Blogs ist es aber allen Nutzern erlaubt, neue Wiki-Seiten zu erstellen, zu verlinken, zu löschen oder zu korrigieren. Das besondere an Wikis ist, dass alle Änderungen oder Neuerung online verfügbar und nachvollziehbar bleiben. Sie können von anderen Nutzer akzeptiert oder revidiert werden. Das wesentliche Merkmal von Wikis wird durch die technische Konstruktion sichtbar: Das System fußt auf globaler Kollaboration aller Mitwirkenden, die sich am Projekt beteiligen möchten.

¹⁰³ <http://de.wikipedia.org/> (zuletzt abgerufen am 15.03.2014).

¹⁰⁴ „VroniPlag Wiki - kollaborative Plagiatsdokumentation. Eine kritische Auseinandersetzung mit Hochschulschriften“ Vgl. <http://de.vroniplag.wikia.com/wiki/Home> (zuletzt abgerufen am 15.03.2014).

Institutionelle, politische oder nationale Grenzen werden damit aufgehoben (vgl. ebd.: 52).¹⁰⁵ Wikis sind gegenüber Blogs weniger individuell ausgerichtet, da die veröffentlichten Artikel nicht die individuelle Meinung eines Autors, sondern die Übereinkunft der gemeinsamen Autoren wiedergeben. Durch den Modus der Kollaboration wird allerdings auch klar: „[...] das Gelingen eines Wiki-Projekts steht und fällt mit den Menschen, die sich daran beteiligen.“ (ebd.)

Durch den Wegfall von Zugangsbeschränkungen ergibt sich eine Vielzahl von Missbrauchsmöglichkeiten, denen begegnet werden muss. Es können viele unsinnige Artikel erstellt werden (*Wiki-Spam*), die Verbesserung von Artikeln kann prinzipiell abgelehnt und immer wieder rückgängig gemacht werden (*Edit-Wars*). Auch können in Artikeln durch Vandalismus absichtlich Falschinformationen eingefügt oder ganze Passagen gelöscht werden. Wiki-Systeme verfolgen eine *Soft-Security-Philosophie*, die auf die Kontrolle und das korrigierende Eingreifen der Gemeinschaft setzt (vgl. ebd.). Dies erfordert allerdings eine wache und engagierte Bereitschaft der Mitwirkenden. In technischer Hinsicht ist es analog zu einem Blog möglich, Schreibrechte zu vergeben und Nutzer auszuschließen, was von der Grundidee eines Wikis allerdings abweicht. Bei Wikipedia.org ist eine Anmeldung zum Mitschreiben nicht zwingend nötig, weshalb ein Ausschluss technisch schwer umzusetzen ist. Bei besonders kontrovers diskutierten Artikeln – z.B. die zum Nahost-Konflikt – wurde mittlerweile ein Schutzmechanismus eingebaut, der Änderungen nur nach vorheriger Prüfung von besonders engagierten Mitgliedern der Wiki-Community zulässt (vgl. Overwien 2011: 269). Hier zeigen sich die Grenzen des offenen Kollaborationsprinzips.

Als Grundvoraussetzung für das Gelingen von Wiki-Projekten gelten ähnliche Regeln wie beim Bloggen, wobei einige Besonderheiten zu beachten sind. Geltendes Recht, insbesondere die Wahrung von Urheberrechten, ist strikt zu beachten. Daneben sollte der Umgang zwischen den Usern in gemeinsamen Verhaltensregeln in einer Netiquette festgelegt werden (vgl. Blogs, Kapitel 4.2.1). Die Besonderheit der Wikibeiträge besteht darin, dass sie aus der Perspektive des *neutralen Standpunkts* geschrieben werden sollen. Wikis stellen im Gegensatz zu Blogs Sammlungen von Wissensaspekten zur Verfügung, auf die sich die User gemeinsam einigen können. Der neutrale Standpunkt eines Artikels kann durch drei Bedingungen gewährleistet werden:¹⁰⁶ (1) Die beschriebenen Aspekte zu einem Thema müssen belegt werden. Die Belege

¹⁰⁵ Immer bezogen auf die Grundvoraussetzung, Zugang zum Internet zu haben. In autoritären Systemen kann es durch Zensur dazu kommen, dass eine Mitarbeit aufgrund von Sperrungen nicht möglich ist oder die Mitarbeit an kritischen Artikeln zu Verfolgung und Bestrafung führt.

¹⁰⁶ Vgl. http://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Neutraler_Standpunkt (zuletzt abgerufen am 15.03.2014).

sollten dabei einen möglichst hohen Grad an Glaubwürdigkeit besitzen und allgemein zugänglich sein. (2) Zweitens sollte innerhalb der Artikel auf eine ausgewogene Darstellung der Standpunkte geachtet werden. Gesichertes Wissen sollte von kontroversen Standpunkten unterschieden und die Vertreter der Positionen jeweils kenntlich gemacht werden. (3) Außerdem sollte auf die Sachlichkeit von Artikeln geachtet werden. Emotionen und persönliche Interessen sollten sich nicht im Text widerspiegeln.

Einrichtung

Technisch können Wikis durch Software Applikationen eingesetzt werden, wobei diese als *Social Software* verstanden werden (vgl. Himpsl 2007: 14). Diese sind meistens *Open Source-Projekte* und unter freien Lizenzen kostenlos erhältlich (vgl. Schachtner/Neumayer 2007a: 52). Die meist genutzte Wiki-Software, die auch bei Wikipedia.org zum Einsatz kommt, ist *MediaWiki*.¹⁰⁷ MediaWiki bietet multiple Zugangsbeschränkungen und ein Rechte-Management, was die individuelle Zuweisung von Lese- oder Editierrollen ermöglicht. So können auch klasseninterne Projekte realisiert und Leistungs- bzw. Beteiligungsmessung einzelner Schüler ermöglicht werden.

Zur Installation eines Wiki sind ein Server und eine Datenbank nötig. Die Wiki-Software ist in der Programmiersprache *PHP* geschrieben und kommuniziert mit der Datenbank, in der die Artikel abgelegt werden, über *MySQL* Befehle. Es finden sich im Internet einige Anleitungen zum Installieren einer Wiki-Software, zu denen keine Programmierkenntnisse notwendig sind.¹⁰⁸ Allerdings ist ein grundsätzliches Verständnis über die Einrichtung einer solchen Applikation notwendig. Alternativ können auch Onlineanbieter gewählt werden, wenn ein Wiki nicht selbst betrieben werden will.¹⁰⁹ Im Zuge des Datenschutzes gelten die gleichen Bedenken wie bei Blogs, weshalb Wikis nach Möglichkeit auf einem eigenen Server betrieben werden sollten.

4.3.2 Einsatzformen von Wikis im Unterricht

Klaus Himpsl stellt in einem Überblick zehn verschiedene Anwendungsszenarien von Wikis im Unterricht vor, von denen allerdings keines im Politikunterricht angewandt wurde (vgl. Tabelle 3, Himpsl 2007: 93).¹¹⁰ Wikis werden dabei in einem weiten Sinn verstanden, denn die

¹⁰⁷ <http://www.mediawiki.org/wiki/MediaWiki/de>.

¹⁰⁸ Vgl. <http://www.mediawiki.org/wiki/Installation/de>.

¹⁰⁹ Z.B. beim Anbieter Wikia, <http://de.wikia.com/Wikia> (alle zuletzt abgerufen am 15.03.2014).

¹¹⁰ Himpsl Schulkoordinator und Leiter einer E-Learning-Steuergruppe mit mehrjähriger Wikierfahrung an der Höheren Bundes-Lehr- und Versuchsanstalt in Dornbirn, Österreich. Die Schule bietet Ausbildungsgänge für Wirtschafts- und Chemieingenieurwesen an (vgl. Himpsl 2007: 14). Auch andere vorliegende Studien erfassen

Einsatzmöglichkeiten als *Einstellen von Lerninhalten* oder *Linksammlungen* haben mit der eigentlichen Wiki-Philosophie nichts gemein. Himpl stellt demgegenüber auch klar, dass „[...] der Hauptzweck eines Wikis das kollaborativen Schreiben [ist], das eindeutig einer konstruktivistischen Unterrichtsphilosophie [...] zuzuordnen ist.“ (ebd.: 92) Die beiden genannten Funktionen von Wikis zum *Einstellen von Inhalten* und *Linksammlungen* ordnet Himpl konsequenter Weise auch den lerntheoretischen Modellen des Behaviorismus und Kognitivismus zu (vgl. Lehrkonzept ebd.: 69ff.; 93). Aufgrund dieses weiten Begriffs von Wikis und dem fehlenden Bezug zu Themen des Politischen wird sich im Folgenden auf die Hauptfunktion von Wikis, dem kollaborativen Schreiben bezogen. Wikis haben sich demnach im Unterricht vor allem zur Durchführung und Dokumentation von gemeinschaftlichen Projekten bewährt (vgl. Schett 2008: 103).

Schachtner/Neumeyer weisen Wikis idealtypisch der Projektform zu. Nach ihrer Einsicht sollten theoretische Inhalte im Idealfall mit der Struktur von Wikis korrespondieren. Im Hinblick auf politische Themen können z.B. Demokratie und Öffentlichkeit ineinandergreifend theoretisch reflektiert und praktisch durch Teilhabe an einer virtuellen, demokratischen Öffentlichkeit handlungsorientiert erfahren werden (vgl. Schachtner/Neumayer 2007b: 54). Der Einsatz von Wikis ist dort unangebracht, wo vordefinierte Wissenseinheiten in Form einer Sicherung *geparkt* und an Lernende vermittelt werden sollen. Das heißt nicht, dass Wikis als virtuelle Lernumgebung auch für ganz andere Zwecke zur Verfügung stehen können. Das durch ihre offene und demokratische Struktur vorgelegte Potential wird dann allerdings verschenkt und Wikis lassen sich von anderen digitalen Medien wie Webseiten oder WebQuests nicht mehr unterscheiden. Zudem ändert sich in Bezug zur Lerntheorie ihr Charakter grundsätzlich, sie sind nicht mehr konstruktivistisch, sondern behavioristisch oder kognitivistisch ausgerichtet.

Durch die offene Struktur von Wikis bietet es sich an, über den klassischen Unterrichtsrahmen hinaus mit Wikis interdisziplinär und unbürokratisch zu arbeiten. Kollaboratives Arbeiten wird bestmöglich gefördert, wenn Wikis in verschiedenen Fächern im Lehrerteam, außerhalb der Schule (Exkursionen, Expertentreffen, Interviews etc.) und mit ausreichendem Zeitbudget durchgeführt werden, um auf die spezifischen Bedürfnisse der Schüler einzugehen (vgl. Paus-

Wikis nicht im Politikunterricht (s. Schett 2008, Abfalterer 2007, Dittler/Kindt et al. 2007). Wobei zumindest Schachtner/Neumayer 2007a, 2007b) bei ihrer Studie mit Studenten thematische Nähe zum Politikunterricht aufweisen.

Hasebrink/Jadin et al. 2010: 286).¹¹¹ Den gemeinsamen Unterrichtsstunden kommen mehrere Funktionen zu: Zum einen müssen im Vorhinein gemeinsame Regeln getroffen und die notwendigen Techniken erlernt werden. Während der Weiterentwicklung des Wikis kann die gemeinsame Unterrichtszeit abnehmen, sie muss aber noch ausreichend sein, um in Hinblick auf zu erwartende Kontroversen Möglichkeiten zur Klärung und des Austauschs zu bieten (vgl. Schachtner/Neumayer 2007b: 51). Schachtner/Neumayer weisen darauf hin, dass die körperliche Begegnung im Kontrast zur Onlinekommunikation eine wichtige Ergänzung darstellt, auf die nicht verzichtet werden sollte. „Die Informationen, die Mimik, Gestik, körperliche Haltung liefern, unterstützen [] die Herstellung von Vertrauen und Verbindlichkeit, auf die ein Gemeinschaftsprojekt nicht verzichten kann.“ (ebd.)

Der Einsatz von Wikis im Unterricht ist besonders nützlich, da die von Schülern erstellten Texte jederzeit einsehbar sind und sich die verschiedenen Versionen und Bearbeitungszustände differenzieren lassen (vgl. Schett 2008: 104). Dadurch kann der Entstehungsprozess eines Textes zu einem bestimmten Thema reflektiert werden. Es lässt sich gut erkennen, an welcher Stelle Schwierigkeiten bestehen, sich auf eine einheitliche Textversion zu einigen. Die Zwischenversionen sind dabei jederzeit reaktivierbar. Alle Teilnehmer können einen Text ändern und aktualisieren, durch das Internet kann dies von jedem Ort zu jeder Zeit erfolgen und ist lediglich an den Zugang zum Netz gebunden. „Interaktivität spielt sich im Austausch zwischen Lernenden und Lehrenden untereinander als transparentes kommunikatives Handeln im virtuellen Raum ab.“ (Schachtner/Neumayer 2007b: 53)

Für den Einsatz von Wikis im Unterricht sind die oben genannten Bedingungen einzuhalten. Verhaltensregeln sollten gemeinsam ausgehandelt und erprobt werden. Analog zur Erstellung von Blogbeiträgen lernen Schüler beim Schreiben eines Artikels, dass sie Verantwortung für ihr Handeln übernehmen müssen (vgl. ebd.: 52). Dies gilt sowohl für inhaltliche Aspekte, die begründet und belegt werden müssen, als auch für die emotionale und empathische Botschaft ihres Handelns. Es gilt die Teilnehmer zu respektieren und einen positiven, kollaborativen Umgangston zu finden.

Ein besonderes Erfordernis beim Arbeiten mit Wikis ist das Einhalten des neutralen Standpunkts (s.o.). Im Hinblick auf das Urheberrecht gilt es, wie auch bei Blogs, die Schüler

¹¹¹ In dem von Schachtner/Neumayer vorgestellten Projekt eines *Peacewikis* erstellten Studenten Artikel zum Thema Frieden (s. Schachtner/Neumayer 2007a, 2007b). Besonders die persönlichen Treffen mit Forschern und Friedensaktivisten schlugen sich positiv in den Wikiartikeln wieder, da sie nicht nur inhaltlich, sondern auch mit Fotos und Fahrtberichten belegt werden konnten (vgl. Schachtner/Neumayer 2007b: 50).

für den Schutz des (geistigen) Eigentums zu sensibilisieren. Auf Grund des Netzverhaltens von Schülern im Privaten und der Einfachheit des Einbindens von fremdem Eigentum durch die Wiki-Technik, kann nicht erwartet werden, dass Schüler bereits über solche Kompetenzen verfügen (vgl. Paus-Hasebrink/Jadin et al. 2010: 285).¹¹² Die Informationen für Wiki-Artikel können aus Büchern, Netzquellen, Interviews und audiovisuellen Quellen gezogen werden. Es müssen gemeinsam Kriterien entwickelt werden, anhand derer Schüler die Qualität von Informationen bewerten lernen. Zudem sollte der Jugendschutz im Kontexte der Informationssuche im Internet mit Schüler offen kommuniziert werden (vgl. Ausführungen in Kapitel 4.2.2).

Die Freiheitsgrade können innerhalb eines Wikis unterschiedlich festgelegt werden und hängen von der inhaltlichen und pädagogischen Zielperspektive des Initiators ab. In Bezug auf die Inhalte kann das übergeordnete Thema vorgegeben oder gemeinsam ausgewählt werden. Zumindest bei der Schwerpunktsetzung der inhaltlichen Aspekte eines Themas sollte Schülern ein hoher Grad an Autonomie zukommen. Interventionen durch die Lehrkraft gilt es immer kritisch zu reflektieren, diese können aber in Hinblick auf Kontroversität oder inhaltliche Zielführung gerechtfertigt sein (vgl. argumentationshomogene/apathische Lerngruppen, Kapitel 3.4.2.). Vor dieser Frage kann als Lehrkraft überlegt werden, ob es Sinn macht, als gleichberechtigter Teilnehmer an der Erstellung der Artikel teilzunehmen. Dies kann insofern zu Konflikten führen, wenn die Gleichberechtigung sich als brüchig erweist, falls die Lehrkraft in der Funktion als Administrator aktiv wird. Grundsätzlich ist es wie beim Bloggen notwendig, im Vorlauf des Wikieinsatzes gemeinsame Verhaltensregeln aufzustellen. Bei der eigentlichen Artikelerstellung sollten Schüler weitestgehend frei arbeiten können. „Die subjektive Relevanz wird gefördert, wenn die Lernenden frei darin sind, sich auf unterschiedlichem Weg ihrem Thema zu nähern.“ (Schachtner/Neumayer 2007b: 50) Es zeigt sich zudem, dass Nutzer bei der Erstellung der Artikel unterschiedliche Kompetenzen einbringen können: „Der eine bringt gute Contents, der andere verfügt über technisches Know-how (...).“ (Studentin, zitiert nach ebd.) Innerhalb vereinbarter Fristen können zudem Lernorte, Lernzeiten und Lernwege selbst festgelegt werden. Bei der Erstellung eines Wikiartikels lernen Schüler kollaborativ zu arbeiten, aber auch unterschiedliche Standpunkte auszuhalten. Bei bestimmten Themen kann dies zu

¹¹² In der Befragung von Paus-Hasebrink/Jadin gaben Lehrer an, Schüler regelmäßig intervenierend auf Zitierregeln hinweisen zu müssen, da diese sie entweder vergaßen oder ignorierten (vgl. Paus-Hasebrink/Jadin et al. 2010: 285). Darüber hinaus kann durch Wikis selbst erfahren werden, wie notwendig die Offenlegung von Quellen ist. So forderten einige Schüler explizit, dass das eigene Schreibprodukt von anderen nicht einfach übernommen werden dürfe: „Da muss man sagen, woher man das hat.“ (Ein Schüler, zitiert nach ebd.: 286)

Kontroversen führen, die aber im Inhalt des Artikels wiedergegeben werden können. Es ist dann eine grundsätzliche Erfahrung, sich nicht auf eine gemeinsame Position verständigen zu können.¹¹³ Im Hinblick auf unterschiedliche Standpunkte sind drei Szenarien für das Deutungssystem eines Schülers möglich: Er kann die divergierende Meinung ganz (1) oder teilweise (2) adaptieren oder (3) sein bestehendes Deutungssystem in Abgrenzung zu anderen Deutungen schärfen (vgl. ebd.).

4.3.3 Didaktische Reflexion aus konstruktivistischer Sicht

Bestimmte Merkmale von Wikis treffen zugleich auf Blogs zu, weshalb hier vor allem die Unterschiede hervorgehoben werden.¹¹⁴ Analog zur obigen Vorgehensweise wird zunächst der Konstruktionsprozess der Lernenden beim Einsatz von Wikis hinterfragt und Aspekte einer förderlichen Lernumgebung und adäquatem Lehrerverhalten thematisiert. Hinzu kommt die Frage nach Schülerorientierung und Kontroversität, bevor Umsetzungsschwierigkeiten und Probleme die Analyse abschließen.

Werden Wikis zum kollaborativen Schreiben genutzt, ist eine konstruktivistische Ausrichtung des Lehr-Lern-Geschehens implizit gegeben (s.o.). Noch deutlicher als in einem Blog wird in einem Wiki der Konstruktionsprozesse von Wissen formal abgebildet. Zu Beginn eines jeden Artikels werden bereits existierende Deutungskonzepte herangezogen und dekonstruiert. Es wird überprüft, inwieweit die bestehenden Konzepte in das eigene Deutungskonzept integriert werden können. Lassen sich die gefunden Informationen nicht rekonstruieren, kommt es zu neuen Konstruktionsprozessen von Wissen, wobei jedoch ein höherer Grad an Viabilität angestrebt wird (Akkommodationsprozess). Der unmittelbar sichtbare Artikel eines Wikis stellt immer den aktuellen Stand dieses Konstruktionsprozesses dar. Aus lerntheoretischer Sicht deckt sich das Verständnis von Lernzuwachsen mit dem Entstehungsprozess eines neuen Wiki-Artikels fast vollständig. „Die Wiki-Technologie setzt dem Konstruktionspiel keine Grenzen und kommt damit einem konstruktivistischen Bildungsverständnis in besonderer Weise entgegen.“ (Schachtner/Neumayer 2007b: 52) Die Perspektive wird gewechselt von einem starren Verständnis von normativ besetzten Wissensgehalten, zu einer konstruktivistischen Vorstellung von Wissen, welches sich immer wieder neu bewähren muss. Ein Artikel im Sinne einer viablen

¹¹³ Schachtner/Neumayer geben als Beispiel aus einem österreichisch-amerikanischen Partnerwiki die Fragen *was ist Macht?* und *kommt Visionen eine politische Relevanz zu?* an, die zu starken Kontroversen unter den teilnehmenden Studenten führten (vgl. Schachtner/Neumayer 2007b: 50).

¹¹⁴ Wikis können ebenfalls, wie oben beschrieben, als Informationsquelle und zur Unterrichtsorganisation genutzt werden (vgl. die Ausführung von Himpl im vorherigen Kapitel und die Analyse in 4.2.3). Auch die Probleme bei der Bewertung von Informationen hinsichtlich ihrer Qualität bestehen unverändert.

Wissenssammlung hat deshalb nur Gültigkeit, solange keine neuen Erkenntnisse vorliegen. Allerdings tritt in einem Wiki die subjektive Seite des Konstruktionsprozesses im Hinblick auf die äußere Präsentation zurück (auch im Vergleich zu einem Blog). Erst wenn eine tiefere Ebene des Diskussionsteils des Artikels eingesehen wird, zeigen sich die individuellen Standpunkte.¹¹⁵ Im Erstellungsprozess eines Artikels lernen Schüler, dass ihre eigenen Wissenskonstruktionen scheitern können. Andere Schüler lehnen einzelne Passagen ab oder formulieren diese um. Diese Differenzerfahrung stellt eine Perturbation da, die aus konstruktivistischer Sicht ein notwendiger Anreiz ist, um Lernprozesse zu aktivieren (vgl. ebd.: 50). Allerdings wird von Konstruktivisten auch auf den Aspekt der Emotionalität im Lernprozess hingewiesen. Die Erfahrung von Perturbationen darf insofern nicht dazu führen, dass Schüler emotional enttäuscht sind und sich verweigern. Die gemeinsamen Verhaltensregeln stellen einen notwendigen Schutzmechanismus dar, um persönliche Verletzungen und Enttäuschungen zu minimieren. Durch die Struktur des Wikis werden metakognitive Prozesse im Vergleich zum Bloggen weniger schnell sichtbar, da der Wissensaspekt gegenüber der subjektiven Meinung bei Artikeln im Vordergrund steht. Es bietet sich deshalb an, Lernschwierigkeiten, Strategien und Umsetzungsprobleme in einem eignen Unterforum zu sammeln. Die metakognitive Reflexion kann auch außerhalb des Wikis in einem parallel betriebenen Blog oder klassisch im Unterrichtsplenum stattfinden, wobei letzteres durch den Aspekt des körperlichen Austauschs bevorzugt werden sollte. Schüler sollten von Anfang an dazu animiert werden, ihre Lernschritte zu reflektieren und sich mit anderen auszutauschen, um Fortschritte schneller zu erreichen und Frustrationen zu vermeiden.¹¹⁶ Auf inhaltlicher Ebene eignen sich Wikis sowohl zum Sammeln von eher starren Wissensbeständen (z.B. Institutionen des politischen Systems), als auch zur Abbildung von Kontroversen. Interessanterweise gleicht die Diskussionen um die Qualität von Wikis (speziell von Wikipedia.org) im Vergleich zu klassischen Enzyklopädien der Kontroverse um die politikdidaktische Bestimmung von Basis- und Fachkonzepten (vgl. Kapitel 3.1). Auf der einen Seite stehen objektivistisch ausgerichtete Positionen, die einen wissenschaftlich belegten Wissenskanon bestimmen und zur Verfügung stellen wollen, während auf der anderen Seite konstruktivistische Vertreter ein solches Vorhaben auf Grund epistemologischer Überzeugungen ablehnen und die Vorteile von kollaborativen Wissensnetzwerken

¹¹⁵ Es sei denn, es gibt keine Einigung zwischen unterschiedlichen Standpunkten. Wenn eine solche Kontroverse nicht nur subjektiv ist, sondern der Auseinandersetzung in Gesellschaft, Wissenschaft oder Politik ähnelt, ist sie integraler Bestandteil des Artikels.

¹¹⁶ In der Studie von Paus-Hasebrink/Jadin machten Schüler die metakognitive Erfahrung, dass *Herumsurfen* im Internet bei der Erstellung eines Artikels nicht weiterhilft und die selbstgesteckten Ziele so nicht erreicht werden können (vgl. Paus-Hasebrink/Jadin et al. 2010: 286).

hervorheben.¹¹⁷ Das Wissen, welches in Wikis schließlich vorzufinden ist, entsteht durch exploratives Forschen und durch Bezüge zu biografischen Kenntnissen und Prägungen (vgl. ebd.: 52).

Wie oben gezeigt wurde, muss der Einsatz eines Wikis gut vorbereitet werden. Lehrkraft und Schüler sollten sich auf gemeinsame Verhaltensregeln einigen. Zudem muss sichergestellt sein, dass ein Grundstock an Technologie-, Schreib/Lese- sowie Recherchekompetenzen vorhanden sind. Für die Bewertung der Qualität von Informationen gelten die gleichen Bedingungen wie beim Bloggen (s.o.). Das übergeordnete Thema sollte so gewählt sein, dass es in der Zone der proximalen Entwicklung der Schüler liegt. Schüler können sich das Thema durchaus selbst wählen, die Diagnosekompetenz der Lehrkraft ist aber insoweit gefragt, dass sie mittelfristige Probleme erkennt und im Zweifelsfall interveniert. Mit Wikis wird die Möglichkeit eröffnet, Hierarchien zu minimieren und *coaching* und *scaffolding* reziprok anzuwenden: Die Lehrkraft kann genauso bezüglich Problemen sensibilisieren und inhaltliche Wissensangebote machen, wie Schüler kontroverse Aspekte aufdecken und der Lehrkraft und Mitschülern neue Funktionen des Wikis vermitteln können. Grundsätzlich sollte sich die Lehrkraft während der eigentlichen Wikinutzung zurückziehen (*fading*) und auf Makroebene das übergeordnete Ziel im Auge behalten und entsprechende Angebote und Hilfestellungen geben. Ihr kommt die Rolle des Beobachters zu, die die Lernprozesse aufmerksam verfolgt, um im richtigen Moment lernfördernd zu intervenieren. Intervention ist vor allem dann gefragt, wenn gemeinsame Verhaltensregeln missachtet werden.

Ein Merkmal des Wiki-Einsatzes im Unterricht ist, dass aktives Handeln des Lernenden nicht nur zugelassen, sondern Voraussetzung für das Gelingen der Lerneinheit wird (vgl. ebd.: 50). Die unterschiedlichen Zugangsmöglichkeiten und Freiheitsgrad zum Erstellen eines Artikels erhöhen die Chance, Individualität und damit das Schülerinteresse zu entfalten und eine Vielfalt an Perspektiven zuzulassen. Schülerorientierung kann auch gegenüber der Sorge Detjens aufrechterhalten werden, dass argumentationsschwächere Schüler benachteiligt seien. Wikis bieten durch ihre Dezentralität die Chance, dass sich auch argumentationsschwächere Schüler einbringen, da sie nicht unter dem Druck stehen, verbal in einer Auseinandersetzung standhalten zu müssen (vgl. Kapitel 3.3.2). Die gemeinsamen Verhaltensregeln und die kollaborative Vorgehensweise können zudem aktivierend eingesetzt werden. Die Lehrkraft ist

¹¹⁷ 2005 veröffentlichte das Magazin *Nature* einen Blindtest, bei dem Experten fünfzig Artikel aus der englischsprachigen Ausgabe von Wikipedia mit der *Encyclopaedia Britannica* verglichen. Die Qualität der Wikipediaartikel lag mit vier Fehlern pro Artikel dabei nur knapp hinter der Ausgabe der Britannica (drei Fehler) (vgl. Giles 2005: 900f.).

allerdings als Beobachter gefordert, lernschwächeren Schülern Hilfestellungen anzubieten und bei Problemen vermittelnd intervenieren zu können.

Wie oben beschrieben wurde, ist grundsätzlich zu erwarten, dass der Prozess des kollaborativen Schreibens kontrovers und in diesem Sinne lernfördernd verläuft. Positiv bewertet wird so das Problem vermieden, Inhalte und Meinungen aus egoistischer Perspektive darzustellen (vgl. Kapitel 3.3.1). Im partizipativen Wiki-Netzwerk werden Widersprüche schnell aufgedeckt und diskutiert. Auch problematische Konzepte bleiben nicht unkommentiert, sondern werden im Diskussionsteil eines Artikels aus verschiedenen Sichtweisen hinterfragt. Das Ziel eines Wikis, dem Leser einen fundierten Artikel aus neutraler Sichtweise anbieten zu können, kann allerdings dazu führen, dass Schüler vorschnell Einigkeit über Inhalte erzielen und Kontroversen ausblenden. In diesem Fall ist die Lehrkraft gefordert, mit kontroversen Positionen zu intervenieren und Schüler zu Perspektivübernahme anzuregen. Auch kann die Lehrkraft bei schwacher Aktivität auf die Lerngruppe aktivierend einwirken, indem sie einen Artikel bewusst aus möglichst einseitiger Perspektive verfasst, um Schüler zum Widerspruch anzuregen. Wie oben am Beispiel des Wikipedia-Artikels zum Nahost-Konflikt gezeigt werden konnte, kann Kontroversität allerdings auch dazu führen, dass überhaupt keine Übereinkunft über den Inhalt eines Wiki-Artikels gefunden werden kann. In diesem Fall tritt ein Problem auf, was sich auch in der kritischen Auseinandersetzung mit dem Konstruktivismus gezeigt hat. Durch einen fehlenden, normativen Verhaltensregeln einen fairen Umgang, sie können allerdings nicht zur inhaltlichen Lösung von Konflikten beitragen. Die praktische Lösung bei Wikipedia.org kann auf den Unterricht bezogen nur bedeuten, dass in letzter Konsequenz die Lehrkraft als Schlichter intervenieren muss.

Im Hinblick auf die Ziele des Politikunterrichts werden ähnliche Kompetenzen wie beim Bloggen gefördert (vgl. Kapitel 4.2.3). Durch den kollaborativen Modus werden soziale Kompetenzen stärker gefördert, als die Ausbildung von Identität und Persönlichkeit, welche hinter dem Wissensaspekt im Vergleich zu Blogs zurücktreten. Die Medienkompetenz wird neben der technischen Komponente vor allem in Hinblick auf das Erkennen von Urheberrechtsproblemen vertieft. Wikis haben gegenüber Blogs den Vorteil, weniger stark der Thematik des Privatsphärenschutzes ausgesetzt zu sein. Als strukturoffenes Medium erfordert es allerdings, auf einen fairen Umgang innerhalb des Wikis zu achten. Im schulischen Kontext

macht es zudem Sinn, das Wiki nur für einen bestimmten Personenkreis zu öffnen und die Mitarbeit nur nach Anmeldung zu ermöglichen.¹¹⁸

Grundsätzlich zeigt sich, dass Wikiprojekte einer ausführlichen didaktischen Vorbereitung bedürfen, um zu vermeiden, dass nach anfänglicher Euphorie die Beteiligung schnell sinkt. Dass nach Abschluss und mit fortlaufendem Unterricht das Interesse am Projekt verloren geht, erscheint im Vergleich zu andern Unterrichtsmethoden nicht überraschend. Im Hinblick auf den zeitlichen Vorbereitungs- und Einführungsaufwand ist zu überlegen, wie ein Wiki dauerhaft in den Unterricht integriert werden kann (z.B. als Schul- oder Klassenwiki). Die Rollenveränderung vom Wissensvermittler zum Moderator bzw. Lernbegleiter stellt für die Lehrkraft eine Herausforderung dar (vgl. Paus-Hasebrink/Jadin et al. 2010: 286). Nicht nur für Schüler, sondern auch für Lehrkräfte sollte deshalb die Möglichkeit bestehen, ihr Handeln metakognitiv zu reflektieren und sich mit anderen Lehrkräften austauschen. Da Wikis zumeist als Projekte klassen- und fachübergreifend konzipiert sind, sollten strukturelle Möglichkeiten zum Austausch realisiert werden.¹¹⁹

¹¹⁸ So können Rollen vergeben werden, die die Mitarbeit auf bestimmte Funktionen beschränken: Leser, Autor, Moderator oder Admin.

¹¹⁹ Paus-Hasebrink/Jadin et al. realisieren dies durch einen Weblog, der als Supportplattform und zum Austausch für Lehrkräfte diente (vgl. Paus-Hasebrink/Jadin et al. 2010: 275).

5 Schlussbemerkungen

In der hier vorliegenden Arbeit konnte nachgewiesen werden, dass eine enge Verzahnung von konstruktivistischer Lerntheorie und dem Einsatz webbasierter Medien im Politikunterricht möglich ist. Blogs und Wikis erweisen sich als geeignete Medien, um schülerorientierten und kontroversen Politikunterricht umzusetzen und den von Konstruktivisten geforderten grundlegenden Perspektivwechsel vorzunehmen. Die Ergebnisse dieser Arbeit lassen sich wie folgt zusammenfassen.

In dieser Arbeit konnte gezeigt werden, dass das konstruktivistische Paradigma Einzug in die Didaktik des Politikunterrichts gefunden hat. Auf Grundlage der konstruktivistischen Erkenntnistheorie, die eine Vorstellung von objektiv zugänglicher Realität ablehnt, wurde ein lerntheoretisches Verständnis aufgezeigt, in dem Wissen als Ergebnis eines selbstgesteuerten, biografischen, emotionalen und kognitiven Konstruktionsprozesses eines autopoietischen Systems verstanden wird. Der Wahrheitsanspruch von Wissen wird durch Viabilität ersetzt, d.h. Wissen muss sich im sozialen Kontext als lebensdienlich, praktisch nutzbar und anschlussfähig an bestehende Deutungskonzepte erweisen. Störungen, von Konstruktivisten als Perturbationen bezeichnet, wirken sich positiv auf den Konstruktionsprozess aus, da der Lernende herausgefordert wird, sein bestehendes Deutungssystem entsprechend anzupassen. Auf Grund dieser Bedingungen wird die Vorstellung eines geplanten Vermittlungsunterrichts, dessen Inhalte von der Lehrkraft vorausgewählt wurden, als untauglich abgelehnt. Aus konstruktivistischer Sicht soll Unterricht das Angebot einer Lernumgebung sein, die sich positiv auf den sozialen Konstruktionsprozess der Lernenden auswirkt. Der Lehrkraft kommt neben der Vorbereitung dieser Lernumgebung die Aufgabe zu, als Beobachter den Lernprozess zu begleiten. Dabei kann sie durch Perturbation intervenierend in das Unterrichtsgeschehen eingreifen, um Lernende herauszufordern und auf fehlende Perspektiven hinzuweisen. In Bezug auf das Modell des cognitive apprenticeships können Lehrkräften Möglichkeiten des direkten und indirekten Unterrichtsverhaltens aufgezeigt werden, wobei instruktionales Verhalten weitestgehend minimiert wird. Demgegenüber sollen Schüler durch metakognitive Reflexion den Lernprozess mit Hilfe des Arbeits- und Zeitmanagements erfolgreich selbst gestalten.

Vor allem Wolfgang Sander hat diese konstruktivistischen Überlegungen in seine Didaktik der politischen Bildung integriert. Sie erweist sich als anschlussfähig an die Konzeption Schmiederers, der einen schülerorientierten Politikunterricht einfordert. Die Rezeption des Konstruktivismus hat zum Teil deutliche Widersprüche hervorgerufen, welche vor allem von Joachim Detjen und Georg Weißeno vorgetragen wurden. Sie befürchten die Subjektivierung

des Politikunterrichts und damit eine inhaltliche Entkernung des Fachs. Sie halten die Forderung aufrecht, dass Politikdidaktik Lehrenden einen festen Kanon von relevanten Inhalten anbieten muss, den diese im Unterricht umsetzen und überprüfen können. Politikdidaktiker mit konstruktivistischem Einfluss lehnen diese Betonung des Stofflichen ab und fordern, dass Inhalte des Politikunterrichts danach ausgerichtet werden müssen, inwieweit sie sich anschlussfähig an Schülerwissen erweisen. Die Überprüfbarkeit von Lernprozessen lehnen sie zwar nicht ab, schätzen sie aber als weniger zentral ein. Demgegenüber wird die Diagnosekompetenz von Lehrkräften hervorgehoben, die noch stärker in didaktischen Konzepten systematisiert werden müsse. Erscheinen die unterschiedlichen Positionen auf theoretischer Ebene kaum vereinbar, zeigen sich die Konzeptionen auf unterrichtspraktischer Ebene weitestgehend kongruent. Aus diesem Grund konnte ein gemeinsames Kompetenzmodell vorgelegt werden, wobei diese in der Ausgestaltung von Basis- und Fachkonzepten die jeweilige objektivistische oder konstruktivistische Prägung erkennbar werden lassen.

Ein Kernproblem konstruktivistischer Didaktik ist der fehlende Wertebezug, der eine normative Ausrichtung von Politikunterricht nur anhand formaler Kriterien ermöglicht. Aus konstruktivistischer Perspektive können universalistische Basisübereinkünfte getroffen werden, welche die Intersubjektivität des Lernprozesses hervorheben; die normative Bewertung von Inhalten kann damit allerdings nicht begründet werden. Auf formaler Ebene lassen sich demnach demokratische Standards einfordern, inhaltlich gelangt das konstruktivistische Kriterium der Intersubjektivität allerdings genau dort an seine Grenze, wo Lernende extremistische Positionen als viabel einschätzen.

Schülerorientierung und Kontroversität erweisen sich als Kernprinzipien der Politischen Bildung uneingeschränkt anschlussfähig an die konstruktivistische Ausrichtung von Unterricht. Schülerorientierung ist bei der Auswahl von Inhalten, der Gestaltung der Lernumgebung und dem eigentlichen Unterrichtshandeln umzusetzen, wobei der Diagnose von bestehenden Deutungskonzepten und Schülerinteressen besondere Aufmerksamkeit beigemessen wird. Durch die Sicherstellung eines kontroversen Unterrichts kann der Gefahr einer egoistischen Individualisierung entgegengewirkt werden. Die Lehrkraft muss als Spezialist für Kontroversen über die Kompetenz verfügen, sich situationsgerecht intervenierend in den Unterrichtsprozess einzubringen. Im Idealfall kann sie als Beobachter den kontroversen Verlauf des Unterrichts verfolgen und sich weitestgehend zurückziehen.

Die Arbeitshypothese, dass sich die webbasierten Medien Blog und Wiki zur Umsetzung eines konstruktivistisch ausgerichteten Unterrichts eignen, konnte weitestgehend bestätigt werden.

Im Hinblick auf einen schülerorientierten Unterricht konnte nachgewiesen werden, dass webbasierte Medien im Alltag Jugendlicher von stetig wachsender Bedeutung sind. Auf politikdidaktischer Ebene werden demgegenüber webbasierte Medien nur sporadisch berücksichtigt und es lässt sich die Tendenz erkennen, dass das Potential zum selbstgesteuerten Lernen unberücksichtigt bleibt. Es lässt sich deshalb in zweifacher Hinsicht die Forderung erheben, webbasierte Medien häufiger in den Politikunterricht zu integrieren. Durch die Alltagsbedeutung der Webmedien erwächst die Bildungsaufgabe, Schülern im Unterricht Medienkompetenzen zu vermitteln, die sie bei der Entfaltung ihrer Persönlichkeit im Web schützen und sie für Gefahren der Webmedien sensibilisieren. Aus politikdidaktischer Sicht kann zudem die Forderung des dritten Beutelsbacher Konsenssatz aktualisiert werden, dass Schüler Handlungskompetenzen erwerben, mit denen sie sich neue Technologien zu Eigen machen und Möglichkeiten erlernen, sich in den öffentlichen Diskurs einzubringen.

Die technische Einrichtung der beiden Medien lässt sich überwiegend einfach umsetzen. Dabei ist durch das jeweilige CMS gewährleistet, dass Schüler Kompetenzen zum Veröffentlichen von Artikeln schnell erwerben. Zudem bietet das CMS funktionale Möglichkeiten, die den Schutz von Schülern bei Missbrauch gewährleisten. Für beide Medien ist es notwendig, gemeinsame Verhaltensregeln zu entwickeln, um ein produktives, kollaboratives Arbeiten zu ermöglichen.

Das Medium Blog eignet sich dabei vor allem zur Urteilsbildung und Artikulation eines eigenen Standpunktes. Durch die Kommentarfunktion ist ein Austausch von Standpunkten gewährleistet und Blogs eignen sich auf Grund ihrer subjektiven Ausrichtung, ein diskursives Verständnis des Politischen zu fördern. Im Hinblick auf die konstruktivistische Ausrichtung kann ein Artikel als Abbild des Konstruktionsprozesses eines Lernenden verstanden werden. Metakognitive Erfahrungen können gut in einem Blog gesammelt und mit anderen Bloggern ausgetauscht werden. Der Schutz der Privatsphäre wird als problematisch eingeschätzt, wobei aus technischer Sicht Möglichkeiten des Schutzes aufgezeigt werden konnten. Zudem sollte dieser Aspekt aus mediendidaktischer Sicht gerade ein Grund dafür sein, das Veröffentlichen von persönlichen Informationen im Unterricht Schülern kritisch zu reflektieren. Inhaltlich eignen sich Blogs auf Grund ihrer subjektiven Ausrichtung weniger gut zur Erschließung von Wissensbeständen.

Wikis eignen sich vor allem zur kollaborativen Textgestaltung von Wissen und als Diskussionsplattform. Der formale Entstehungsprozess eines Wiki-Artikels deckt sich fast vollständig mit dem konstruktivistischen Verständnis des Lernens. Schüler lernen gemeinsam einen Artikeltext zu entwerfen und dabei die Kriterien eines neutralen Standpunktes

einzuhalten. Fragen des Urheberschutzes rücken dabei genauso in den Fokus wie kollaborative Verhaltensregeln, welche die erfolgreiche aktive Gestaltung eines Wikis ermöglichen.

Das Problem des fehlenden normativen Bezugs der konstruktivistischen Lerntheorie kann sich auch in der Umsetzung eines Wikis als problematisch erweisen. Sind die Standpunkte äußerst kontrovers und lässt sich kein Kompromiss erzielen, muss im Zweifel entweder die Mehrheit der Schüler oder die Lehrkraft eine inhaltliche Entscheidung herbeiführen. Welche Kriterien dabei herangezogen werden, lassen sich aus konstruktivistischer Sicht nicht begründen. Ein Bezug zum demokratischen System und den Grundsätzen der bundesdeutschen Verfassung muss apodiktisch gesetzt werden.

Beide Medien erfordern einen erhöhten technischen und methodischen Vorbereitungsaufwand, der im Hinblick auf die inhaltliche Produktivität der eingesetzten Medien kritisch gesehen werden kann. Sie erfordern von Lehrer- und Schülerseite ein hohes Maß an Fähigkeiten und die Bereitschaft, die Medien zielorientiert einzusetzen. Im Hinblick auf die gesellschaftliche Relevanz und den Zugewinn an Kompetenzen kann dieser Mehraufwand allerdings als sinnvoll gerechtfertigt werden. Bezüglich der dezentralen Struktur der Webmedien sollte die Unterrichtsform nicht einseitig ausgerichtet, sondern auf einen direkten Austausch im Unterrichtsplenum geachtet werden. Zwar kann die Diagnose von Lernschwierigkeiten auch online erfolgen, allerdings beruhen gelingende konstruktivistische Unterrichtseinheiten auf einer offenen, dichten Kommunikationsbasis, die es der Lehrkraft erlaubt, förderliche Hilfestellungen im Hinblick auf die Konstruktionsleistungen der Schüler zu geben. Um das Erkennen von Emotionalität weiter zu fördern, sollte das körperliche und verbale Zusammentreffen integraler Bestandteil des Unterrichts bleiben.

Kritisch ist die bisher geringe Relevanz einer Mediendidaktik in der Lehrerausbildung zu betrachten. Zwar werden in der allgemeinen Lehramtsausbildung Bezüge hergestellt, praktische Fähigkeiten im Bereich der Webmedien können durch eine Vorlesung allerdings nicht erlernt werden. Aufgrund der mangelnden Forschungsgrundlage fehlt in der politikdidaktischen Ausbildung der Bezug zu Neuen Medien meist vollständig.¹²⁰ Wünschenswert wären mehr

¹²⁰ An der Johannes Gutenberg-Universität in Mainz gehört zum Bachelor of Education im zweiten Modul die Vorlesung „Einführung in die schulische Medienpädagogik“ im Bereich *Blended Learning* (vgl. http://www.uni-mainz.de/FB/Paedagogik/AG_Schulpaedagogik/764.php, zuletzt abgerufen am 15.03.2014). In der Politikdidaktik der gleichen Universität werden unregelmäßig Übungen zu einzelnen Medienformen wie z.B. Filmen angeboten (vgl. Vorlesungsverzeichnis: <https://jogustine.uni-mainz.de>, zuletzt abgerufen am 15.03.2014).

empirische Forschungsversuche zum Einsatz webbasierter Medien im Politikunterricht, um zukünftigen Lehrkräften didaktisch reflektierte Einsatzszenarien aufzuzeigen.

Die vorliegende Arbeit konnte auf theoretischer Ebene nachweisen, dass sich die beiden Medien Blog und Wiki geeignet für das Vorhaben erweisen, konstruktivistischen Unterricht umzusetzen. Es wäre wünschenswert, die hier aufgestellten Ergebnisse in einer explorativen Studie im Politikunterricht zu überprüfen, um Umsetzungsprobleme aufzudecken und die These überprüfen zu können, dass mit webbasierten Medien selbstgesteuertes Lernen erfolgreich umgesetzt werden kann. In diesem Sinne lässt sich den allgemeinen Forderungen verschiedener Politikdidaktiker anschließen, dass eine engere Verzahnung von Theorie und Praxis dringend wünschenswert sei.

B Literaturverzeichnis

- Abfalterer, Erwin (2007): Foren, Wikis, Weblogs und Chats im Unterricht. Boizenburg.
- Arnold, Rolf (2007): Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. Heidelberg.
- Besand, Anja (2012): Abkehr von der Instruktion in politischer Bildung? Soziale Medien als Chance für selbstgesteuerte, dialogische und adressatenorientierte Bildungsprozesse. In: *Unterricht Wirtschaft + Politik* (1), S. 52–54.
- Besand, Anja (2014): Mit digitalen Medien Lernen - Lernprodukte und Lernumgebungen. In: Sander Wolfgang (Hg.): Handbuch politische Bildung. 4., völlig überarb. Aufl. Schwalbach/Ts, S. 474–483.
- Breit, Gotthard (2007): Beutelsbacher Konsens. In: Weißeno Georg (Hg.): Wörterbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts, S. 21–29.
- Detjen, Joachim (2013): Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland. 2., aktualisierte und erw. Aufl. München.
- Detjen, Joachim; Massing, Peter; Richter, Dagmar; Weißeno, Georg (2012): Politikkompetenz ein Modell. Wiesbaden.
- Detjen, Joachim; Sander, Wolfgang (2001): Fachdidaktik kontrovers: Konstruktivismus und Politikdidaktik. Ein Chat-Interview mit Joachim Detjen und Wolfgang Sander (Moderation: Kerstin Pohl). In: *politische bildung* (4), S. 128–138.
- Dittler, Ullrich; Kindt, Michael; Schwarz, Christine (Hg.) (2007): Online-Communities als soziale Systeme. Wikis, Weblogs und Social Software im E-Learning. Münster.
- Dreismickenbecker, Ulrich (2000): Aus Gutenbergs Archiven. Herausforderung neue Medien. Der Konstruktivismus als neues Paradigma (in) der politischen Bildung. In: Bremekamp Elisabeth (Hg.): Praxishandbuch. Total digital + multimedial!? : Impulse, Erfahrungen und Materialien für die außerschulische politische Bildung. Schwalbach/Ts, S. 51–64.
- Dubs, Rolf (1995): Konstruktivismus: Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 41 (6), S. 889–903.
- Evangelische Landeskirche in Württemberg, Evangelische Landeskirche in Baden, Diözese Rottenburg-Stuttgart, Erzdiözese Freiburg (10.01.2014): Umstrittener neuer Bildungsplan:

- Kirchen mit Land im Gespräch. Stuttgart. Online verfügbar unter [http://www.elk-wue.de/aktuell/detailansicht-pressemitteilung/?tx_ttnews\[tt_news\]=50809&no_cache=1](http://www.elk-wue.de/aktuell/detailansicht-pressemitteilung/?tx_ttnews[tt_news]=50809&no_cache=1), zuletzt geprüft am 07.03.2014.
- Fabri, Blanche (2013a): Bloggen für Einsteiger – Teil 1 – In neun Schritten zum eigenen Blog. Bundeszentrale für politische Bildung (bpb). Online verfügbar unter <http://pb21.de/2013/06/bloggen-fur-einsteiger-teil-1/>, zuletzt geprüft am 09.03.2014.
- Fabri, Blanche (2013b): Bloggen für Einsteiger – Teil 2 – Artikelschreiben, Plug-ins installieren, Seminare dokumentieren. Bundeszentrale für politische Bildung (bpb). Online verfügbar unter <http://pb21.de/2013/06/bloggen-fur-einsteiger-teil-2/>, zuletzt geprüft am 09.03.2014.
- Feierabend, Sabine; Karg, Ulrike; Rathgeb, Thomas (2013): JIM 2013 - Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart. Online verfügbar unter <http://mpfs.de/?id=613>, zuletzt geprüft am 12.03.2014.
- Foerster, Heinz von (2009): Einführung in den Konstruktivismus. 11. Aufl. München.
- Frech, Siegfried (2010): Das Internet - Recherchieren und Informieren. In: Frech Siegfried (Hg.): Methodentraining für den Politikunterricht. 4. Aufl. Schwalbach/Ts, S. 65–88.
- Fried, Lilian (2005): "Ich seh etwas, das du nicht siehst!" - Systemtheoretische Schultheorie nach Niklas Luhmann als Reflexionshilfe für pädagogische Berufe. In: Voß Reinhard (Hg.): LernLust und EigenSinn. Systemisch-konstruktivistische Lernwelten. Heidelberg, S. 191–200.
- Gerstenmaier, Jochen; Mandl, Heinz (1995): Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 41 (6), S. 867–888.
- Giles, Jim (2005): Internet encyclopaedias go head to head. In: *Nature* 438 (7070), S. 900–901.
- Glaserfeld, Ernst von (1998): Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme. 2. Aufl. Frankfurt am Main.
- Gloe, Markus; Linden, Alexander; Thoss, Nina (2009): Perlen im Netz. Ausgewählte Internetseiten für Schule und Unterricht. Bonn.
- GPJE (2004): Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. Unter Mitarbeit von Joachim Detjen, Hans-Werner Kuhn, Peter Massing, Dagmar Richter, Wolfgang Sander und Georg Weißeno. 2. Aufl. Schwalbach/Ts.

- Grammes, Tilman (1998): Kommunikative Fachdidaktik. Politik - Geschichte - Recht - Wirtschaft. Opladen.
- Grammes, Tilman (2000): Kommunikative Fachdidaktik. In: *Kursiv : Journal für politische Bildung* (2), S. 28–31.
- Grammes, Tilman (2005): Kontroversität. In: Sander Wolfgang und Ahlheim Klaus (Hg.): Handbuch politische Bildung. 3., völlig überarb. Aufl. Schwalbach/Ts, S. 126–145.
- Hafeneger, Benno (2007): Prinzipien Erwachsenen- und Jugendbildung. In: Weißeno Georg (Hg.): Wörterbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts, S. 305–313.
- Henkenborg, Peter (2009): Prinzip Kontroversität - Streitkultur und politische Bildung. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Das schwierige Prinzip der Kontroversität. In: *Kursiv : Journal für politische Bildung* (3).
- Henkenborg, Peter; Krieger, Anett (2005): Deutungslernen in der politischen Bildung - Prinzipien didaktischer Inszenierungen. In: *Kursiv : Journal für politische Bildung* (1), S. 30–42.
- Henkenborg, Peter; Krieger, Anett; Pinseler, Jan; Behrens, Rico (2008): Politische Bildung in Ostdeutschland. Demokratie-Lernen zwischen Anspruch und Wirklichkeit. 1. Aufl. Wiesbaden.
- Hilligen, Wolfgang (1985): Zur Didaktik des politischen Unterrichts. Wissenschaftliche Voraussetzungen, didaktische Konzeptionen, unterrichtspraktische Vorschläge. 4., völlig neubearb. Aufl. Opladen.
- Himpsl, Klaus (2007): Wikis im Blended Learning. Ein Werkstattbericht. Boizenburg.
- Jonassen, David H. (1991): Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm? In: *ETR&D* 39 (3), S. 5–14.
- Kötters-König, Catrin (2001): Handlungsorientierung und Kontroversität. Wege zur Wirksamkeit der politischen Bildung im Sozialkundeunterricht. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (B 50), S. 6–12.
- Lange, Dirk (2007): Einleitung. In: Lange Dirk (Hg.): Methoden politischer Bildung. Baltmannsweiler, S. 1–8.

- Langner, Frank (2007): Politisches Lernen als Konstruktion. In: Lange Dirk (Hg.): Konzeptionen politischer Bildung. Baltmannsweiler, S. 166–175.
- Langner, Frank (2010): Virtuelle Lernumgebung. In: Besand Anja und Sander Wolfgang (Hg.): Handbuch Medien in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts, S. 561–573.
- Manzel, Sabine (2005): Politisches Lernen - Perspektiven aus der Neurobiologie und dem Konstruktivismus. In: Weißeno Georg (Hg.): Politik besser verstehen. Neue Wege der politischen Bildung. Wiesbaden, S. 165–179.
- Manzel, Sabine (2007a): Kompetenzzuwachs im Politikunterricht. Ergebnisse einer Interventionsstudie zum Kernkonzept Europa. Münster, München [u.a.].
- Manzel, Sabine (2007b): Politikunterricht zum Mehrebenensystem Europa mit einem instruktional-konstruktivistischen WebQuest – Ergebnisse einer Studie. In: GPJE (Hg.): Wirkungsforschung zur politischen Bildung im europäischen Vergleich. Schwalbach/Ts, S. 7–26.
- Manzel, Sabine (2010): WebQuests. In: Besand Anja und Sander Wolfgang (Hg.): Handbuch Medien in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts, S. 593–601.
- Maturana, Humberto R. (2001): Was ist erkennen? Die Welt entsteht im Auge des Betrachters. München.
- May, Michael; Schattschneider, Jessica (2014): „Klassische“ didaktische Theorien zur politischen Bildung. In: Sander Wolfgang (Hg.): Handbuch politische Bildung. 4., völlig überarb. Aufl. Schwalbach/Ts, S. 31–41.
- Mosch, Mirka (2014): Methodik der Diagnostik: Vorstellungen und Vorwissen erfassen. In: Sander Wolfgang (Hg.): Handbuch politische Bildung. 4., völlig überarb. Aufl. Schwalbach/Ts, S. 415–423.
- Niggli, Alois (2005): Die Passung von Instruktion und Selbstlernen als Grundelement arrangierter Lernwelten. In: Voß Reinhard (Hg.): LernLust und EigenSinn. Systemisch-konstruktivistische Lernwelten. Heidelberg, S. 42–53.
- Nimmerfroh, Maria-Christina (2014): Schreiben fürs Netz – 4 Tipps und eine Checkliste für die Praxis. Bundeszentrale für politische Bildung (bpb). Online verfügbar unter <http://pb21.de/2014/01/schreiben-fuers-netz-4-tipps-und-eine-checkliste/>, zuletzt geprüft am 09.03.2014.

- Oeser, Erhard; Seitelberger, Franz (1988): Gehirn, Bewußtsein und Erkenntnis. Darmstadt.
- Ohlmeier, Bernhard (2009): Perspektivität - Breitenwirkung ohne fachlichen Tiefgang. In: *EWE (Erwägen, Wissen, Ethik)* 20 (2), S. 301–304.
- Overwien, Bernd (2011): Informelles Lernen in einer sich globalisierenden Welt. In: Sander Wolfgang und Scheinpflug Annette (Hg.): Politische Bildung in der Weltgesellschaft. Herausforderungen, Positionen, Kontroversen ; Perspektiven politischer Bildung. Bonn, S. 259–277.
- Paus-Hasebrink, Ingrid; Jadin, Tanja; Wijnen, Christine W.; Wiesner, Anja (2010): Wikis und Weblogs in der Schule – Erfahrungen mit einem österreichischen Pilotprojekt. In: Herzig Bardo, Meister Dorothee M., Moser Heinz und Niesyto Horst (Hg.): Jahrbuch Medienpädagogik 8. Wiesbaden, S. 273–288.
- Petrik, Andreas (2014): Adressatenorientierung. In: Sander Wolfgang (Hg.): Handbuch politische Bildung. 4., völlig überarb. Aufl. Schwalbach/Ts, S. 241–248.
- Pohl, Kerstin (2007): Politikdidaktik heute – Gemeinsamkeiten und Differenzen. Ein Resümee. In: Pohl Kerstin (Hg.): Ein Interviewbuch zur Politikdidaktik. 2. Aufl. Schwalbach/Ts, S. 302–344.
- Pohl, Kerstin (2014): Schulischer Fachunterricht. In: Sander Wolfgang (Hg.): Handbuch politische Bildung. 4., völlig überarb. Aufl. Schwalbach/Ts, S. 186–193.
- Reich, Kersten (1998): Thesen zur konstruktivistischen Didaktik. In: *Pädagogik* 50 (7-8), S. 41–46.
- Reich, Kersten (1999): Interaktionistischer Konstruktivismus – ein Versuch, die Pädagogik neu zu erfinden. In: *System Schule* 3 (3), S. 75–85.
- Reich, Kersten (2002): Systemisch-konstruktivistische Didaktik. Eine allgemeine Zielbestimmung. In: Voß Reinhard (Hg.): Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik. 4., überarb. Aufl. Neuwied, S. 70–91.
- Reich, Kersten (2005): Konstruktivistische Didaktik auf dem Weg, die Didaktik neu zu erfinden. In: Voß Reinhard (Hg.): LernLust und EigenSinn. Systemisch-konstruktivistische Lernwelten. Heidelberg, S. 179–190.

- Richter, Dagmar (2003): Lehren von der Mehrperspektivität - Lernen an der Differenz. In: GPJE (Hg.): Lehren und Lernen in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts, S. 9–20.
- Röll, Franz Josef (2008): Weblogs in der Bildungsarbeit. Öffentliche und interpersonale Kommunikation. In: *Merz. Medien + Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik* (3), S. 58–61.
- Roth, Gerhard (1996): Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen. 4. Aufl. Frankfurt am Main.
- Roth, Gerhard; Prinz, Wolfgang; Maasen, Sabine; Florey, Ernst; Scheerer, Eckart; Engel, Andreas et al. (Hg.) (1996): Kopf-Arbeit: Gehirnfunktionen und kognitive Leistungen. Heidelberg.
- Sander, Wolfgang (2005a): Die Welt im Kopf. Konstruktivistische Perspektiven zur Theorie des Lernens. In: *Kursiv : Journal für politische Bildung* (1), S. 45–58.
- Sander, Wolfgang (2005b): Neue Lernkulturen in der politischen Bildung - Konzeptuelles Deutungswissen. Stichworte zu konstruktivistischen Perspektiven. In: Voß Reinhard (Hg.): LernLust und EigenSinn. Systemisch-konstruktivistische Lernwelten. Heidelberg, S. 213–222.
- Sander, Wolfgang (2007): „Entscheidend ist aber der Perspektivenwechsel von der »Unterrichtsplanung« zur »Gestaltung von Lernumgebungen«“. In: Pohl Kerstin (Hg.): Ein Interviewbuch zur Politikdidaktik. 2. Aufl. Schwalbach/Ts, S. 228–245.
- Sander, Wolfgang (2008): Politik entdecken - Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung. 3., durchges. Aufl. Schwalbach/Ts.
- Sander, Wolfgang (2009a): Bildung und Perspektivität. Kontroversität und Indoktrinationsverbot als Grundsätze von Bildung und Wissenschaft. In: *EWE (Erwägen, Wissen, Ethik)* 20 (2), S. 239–248.
- Sander, Wolfgang (2009b): Replik - Wissen, Bildung und die Konstruktion der Wirklichkeit. In: *EWE (Erwägen, Wissen, Ethik)* 20 (2), S. 325–334.
- Sander, Wolfgang (2010): Soziale Studien 2.0? Politische Bildung im Fächerverbund. In: *Kursiv : Journal für politische Bildung* (1), S. 14–26.

- Sander, Wolfgang (2013): Die Kompetenzblase - Transformationen und Grenzen der Kompetenzorientierung. In: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* (1), S. 100–124.
- Sander, Wolfgang (Hg.) (2014a): Handbuch politische Bildung. 4., völlig überarb. Aufl. Schwalbach/Ts.
- Sander, Wolfgang (2014b): Wissenschaftstheoretische Grundlagen politischer Bildung: Konstruktivismus. In: Sander Wolfgang (Hg.): Handbuch politische Bildung. 4., völlig überarb. Aufl. Schwalbach/Ts, S. 77–89.
- Schachtner, Christina; Neumayer, Monika (2007a): Peacewiki. Reflexionen über eine virtuelle Lernumgebung (Teil 1). In: *Merz. Medien + Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik* (1), S. 51–57.
- Schachtner, Christina; Neumayer, Monika (2007b): Peacewiki. Reflexionen über eine virtuelle Lernumgebung (Teil 2). In: *Merz. Medien + Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik* (2), S. 49–55.
- Schattschneider, Jessica (2010): Blogs. In: Besand Anja und Sander Wolfgang (Hg.): Handbuch Medien in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts, S. 74–88.
- Schelle, Carla (1999): Schülerorientierung. In: Richter Dagmar (Hg.): Didaktik und Schule. Schwalbach/Ts, S. 230–231.
- Schelle, Carla (2005): Adressatenorientierung. In: Sander Wolfgang und Ahlheim Klaus (Hg.): Handbuch politische Bildung. 3., völlig überarb. Aufl. Schwalbach/Ts, S. 79–92.
- Scherb, Armin (2009): Multiperspektivität -pragmatisch begründet. In: *EWE (Erwägen, Wissen, Ethik)* 20 (2), S. 311–314.
- Schett, Alois (2008): Selbstgesteuertes Lernen. Lerntagebücher in einem Blended-Learning-Szenario in der Sekundarstufe I. Boizenburg.
- Schiele, Siegfried (1996): Der Beutelsbacher Konsens kommt in die Jahre. In: Breit Gotthard und Schiele Siegfried (Hg.): Reicht der Beutelsbacher Konsens? Schwalbach/Ts, S. 1–13.
- Schiele, Siegfried (1999): Kontroversität. In: Richter Dagmar (Hg.): Didaktik und Schule. Schwalbach/Ts, S. 132.
- Schmiederer, Rolf (1977): Politische Bildung im Interesse der Schüler. Hannover.

- Siebert, Horst (2000): Lernen als Konstruktion von Wirklichkeit. In: *Kursiv : Journal für politische Bildung* (2), S. 12–15.
- Siebert, Horst (2003): Lernen ist immer selbstgesteuert - eine konstruktivistische Grundlegung. In: Witthaus Udo, Wittwer Wolfgang und Espe Clemens (Hg.): *Selbstgesteuertes Lernen. Theoretische und praktische Zugänge*. Bielefeld, S. 13–26.
- Siebert, Horst (2009): Lernen im Erwachsenenalter konstruktivistisch beobachtet. In: *EWE (Erwägen, Wissen, Ethik)* 20 (2), S. 320–322.
- Siemens, George (2004): *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. Online verfügbar unter <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>, zuletzt aktualisiert am 07.04.2005, zuletzt geprüft am 10.03.2014.
- Singer, Wolf (2002): *Der Beobachter im Gehirn. Essays zur Hirnforschung*. Frankfurt am Main.
- Stocker, Christa (2007): Zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Weblogs im Hochschulunterricht. In: Dittler Ullrich, Kindt Michael und Schwarz Christine (Hg.): *Online-Communities als soziale Systeme. Wikis, Weblogs und Social Software im E-Learning*. Münster, S. 97–113.
- Terhart, Ewald (1999): Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 45 (5), S. 629–648.
- Thoß, Nina (2010): Computerspiele. In: Besand Anja und Sander Wolfgang (Hg.): *Handbuch Medien in der politischen Bildung*. Schwalbach/Ts, S. 124–132.
- Voß, Reinhard (Hg.) (2002): *Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik*. 4., überarb. Aufl. Neuwied.
- Voß, Reinhard (Hg.) (2005): *LernLust und EigenSinn. Systemisch-konstruktivistische Lernwelten*. Heidelberg.
- Wehling, Hans-Georg (1977): Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In: Schiele Siegfried und Fischer Kurt Gerhard (Hg.): *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*. Stuttgart, S. 173–184.
- Weißeno, Georg (2003): Lehren und Lernen im Politikunterricht. In: GPJE (Hg.): *Lehren und Lernen in der politischen Bildung*. Schwalbach/Ts, S. 34–44.

Weißeno, Georg (2007): „Die normativ-empirische Politikdidaktik ruht auf einem politikwissenschaftlichen und auf einem pädagogischen Fundament“. In: Pohl Kerstin (Hg.): Ein Interviewbuch zur Politikdidaktik. 2. Aufl. Schwalbach/Ts, S. 196–211.

Weißeno, Georg (2014): Quantitative empirische Forschung in der Politikdidaktik. In: Sander Wolfgang (Hg.): Handbuch politische Bildung. 4., völlig überarb. Aufl. Schwalbach/Ts, S. 102–112.

Weißeno, Georg; Detjen, Joachim; Juchler, Ingo; Massing, Peter; Richter, Dagmar (2010): Konzepte der Politik. Ein Kompetenzmodell. Schwalbach/Ts.

C Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, Jörg Christoph Rost, dass ich die wissenschaftliche Prüfungsarbeit für die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien selbstständig ohne fremde Hilfe verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel verwendet habe. Diese Erklärung schließt auch die im Internet zugänglichen Daten ein. Die Stellen der Arbeit, die dem Wortlaut oder dem Sinn nach anderen Werken entnommen wurden, sind unter Angabe der Quellen der Entlehnung kenntlich gemacht. Die Arbeit ist noch nicht veröffentlicht oder in gleicher oder anderer Form an irgendeiner Stelle als Prüfungsleistung vorgelegt worden.

Ort, Datum

Unterschrift