

Verstehen statt bewerten

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

von *Mirka Mosch*



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Interviewerin: „Und warum dann doch“?

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

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

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

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

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

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

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

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

Das Verstehen der Lern-dokumente – zur Notwendigkeit eines Perspektivwechsels

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

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

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

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

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

Fazit: nicht weniger, sondern mehr...

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

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

Literatur

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