

Wie können wir unsere Schule verbessern? – Eine Unterrichtsreihe zur Förderung der politischen Handlungsfähigkeit durch reales Handeln

Astrid Hoffmann

Zusammenfassung

Der Beitrag stellt eine Unterrichtsreihe zur Förderung der politischen Handlungsfähigkeit durch reales Handeln unter Berücksichtigung des Beutelsbacher Konsenses vor. Die Schüler*innen entwickeln und analysieren Ideen zur Verbesserung ihrer eigenen Schule, setzen sich anschließend auf freiwilliger Basis für ihre Anliegen ein und reflektieren ihre Erfahrungen. Die Reihe wurde für eine achte Klasse einer Gesamtschule ohne besondere Vorerfahrungen konzipiert, ist prinzipiell jedoch auch in anderen Jahrgangsstufen und Schulformen einsetzbar.

Einleitung und Legitimation

Eine Demokratie ist auf die politische Handlungsfähigkeit sowie das demokratische Bewusstsein ihrer Bürger*innen angewiesen. Ein zentrales Ziel der politischen Bildung muss es deshalb sein, Schüler*innen im Sinne der Demokratie zu bilden und ihre politische Handlungsfähigkeit zu fördern (vgl. z.B. GPJE 2004: 13ff.; Detjen et al. 2012: 12ff.; exemplarisch MSW NRW 2011: 9ff.). Gerade in Zeiten, in denen die Demokratie durch Populismus, Radikalisierung und Polarisierung (vgl. Decker/Brähler 2016: 103ff.) herausgefordert ist, stellt sich jedoch die Frage, durch welche konkreten didaktischen Konzepte diese anspruchsvollen Bildungsziele tatsächlich erreicht werden können. Hier ist zum einen simulatives Handeln in Form von Planspielen und sonstigen Rollenspielen zu nennen, durch welches nach Ansicht vieler Politikdidaktiker*innen die methodischen, strategischen und kommunikativen Kompetenzen ge-



Astrid Hoffmann, abgeordnete Lehrkraft
Technische Universität Dortmund
Institut für Didaktik integrativer Fächer

fördert werden können, die zur politischen Partizipation notwendig sind (vgl. Pohl 2015). Widmaier hingegen ist der Auffassung, dass politische Partizipation nicht mit „Trockenschwimmen“ simulativer Art zu erreichen sei (vgl. Widmaier 2015: 14). Tatsächlich ist zu bezweifeln, ob allein durch Probehandeln bestimmte Fertigkeiten und Eigenschaften ausreichend gefördert werden können, die für demokratische Partizipation im „wirklichen“ Leben unabdingbar sind. So erfordert echtes politisches Handeln im Vergleich zu Rollenspielen ein viel stärkeres (häufig jahreslanges) Durchhaltevermögen, größere Kraftanstrengungen sowie ein deutlich höheres Maß an Frustrationstoleranz und Selbstmotivation auch bei Rückschlägen. Außerdem finden Rollenspiele in der Regel im geschützten Raum der vertrauten Lerngruppe statt. Um politisch tatsächlich etwas zu bewirken, ist es dagegen oftmals notwendig, die vertraute Umgebung zu verlassen und sich in unbekanntem Personenkreisen und Strukturen zu bewegen. Insofern kann angenommen werden, dass bestimmte demokratische Fertigkeiten fast ausschließlich durch echtes politisches Handeln geübt werden können.

Skeptiker*innen vertreten hingegen die Auffassung, dass reales politisches Handeln im Rahmen der politischen Bildung gegen das Indoktrinationsverbot des Beutelsbacher Konsenses verstoße. Denn die „politische Aktion [setzt] schon eine Richtungsentscheidung voraus, die durch Prozesse deliberativer Urteilsbildung erst zu begründen wäre“ (Scherb 2015: 16).

Die dargestellte Unterrichtsreihe nimmt diese Kritik ernst und hat den Anspruch, die politische Handlungsfähigkeit der Schüler*innen durch reales Handeln unter Berücksichtigung des Beutelsbacher Konsenses zu fördern. Dabei sollen politische Aktion und Reflexion in einem sinnvollen Wechselverhältnis zueinander stehen.

Die Unterrichtsreihe wurde von mir selbst in einer achten Klasse einer Gesamtschule durchgeführt, konnte aus organisatorischen Gründen jedoch nicht wissenschaftlich begleitet werden. Alle Äußerungen zur tatsächlich durchgeführten Reihe besitzen deshalb nur den Charakter eines Erfahrungsberichtes.

Überblick über die Unterrichtsreihe

1. Utopiephase (ca. eine Schulstunde)

Die Schüler*innen entwickeln Ideen zur Verbesserung ihrer Schule.

Mögliche Arbeitsaufträge:

- Wie stellst du dir die perfekte Schule vor? Beschreibe deine Traumschule in Stichpunkten.
- Vergleiche deine Traumschule mit unserer Schule. Markiere hierzu mit unterschiedlichen Farben Aspekte, die an unserer Schule erfüllt, teilweise erfüllt bzw. nicht erfüllt sind.
- Formuliere darauf aufbauend Ideen zur Verbesserung unserer Schule.

Methodische/Mediale Hinweise:

- Bei jedem Arbeitsauftrag werden die Kriterien transparent gemacht (hier zum Beispiel: Lesbarkeit, Verständlichkeit, Übersichtlichkeit, Ordentlichkeit, Rechtschreibung).
- Den Schüler*innen kann bei Aufgabe a) freigestellt werden, ob sie beispielsweise eine Mind-Map oder eine andere Form der Darstellung wählen, sofern sie die Kriterien erfüllen.
- Die Bearbeitung der Aufgabe erfolgt im Think-Pair-Share-Verfahren. Die Share-Phase kann zum Beispiel in Form eines Museumsrundgangs oder einer Blitzlichtrunde stattfinden. Die Ideen werden dabei nicht wertend kommentiert.

<p>2. Auswahlphase (max. eine Schulstunde)</p> <p>Die Schüler*innen wählen eine Idee aus, mit der sie sich im Laufe der Unterrichtsreihe befassen möchten.</p> <p>Methodische/Mediale Hinweise:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Die Ideen werden für alle sichtbar notiert (z.B. an der Tafel oder mithilfe einer Projektion). – Bis zu vier Schüler*innen können sich zu einer Idee zusammenschließen, wobei alle Schüler*innen die Idee spontan befürworten sollen. Die Schüler*innen können sich jedoch auch alleine mit einer Idee auseinandersetzen.
<p>3. Inhaltliche und methodische Einführungsphase (mind. eine Schulstunde)</p> <p>Die Schüler*innen recherchieren rechtliche Informationen zu schulischen Themen.</p> <p>Methodische/Mediale Hinweise:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Die Lehrkraft erklärt, dass für Bildung im Wesentlichen die einzelnen Bundesländer zuständig sind und gibt in Form eines <u>kurzen</u> visuell gestützten Impulsvortrags einen groben Überblick über die wichtigsten Institutionen und Rechtsquellen der Schulpolitik und Schulverwaltung des jeweiligen Bundeslandes (inklusive ihrer wichtigsten Funktionen). Der Vortrag kann durch Fragen seitens der Schüler*innen und/oder der Lehrkraft unterbrochen oder ergänzt werden. – Exemplarisch werden im Plenum ein bis zwei rechtliche Informationen recherchiert (siehe Arbeitsblatt 1, erste und zweite Frage). Dabei ist das jeweilige Vorgehen für alle Lernenden sichtbar (z.B. durch eine Beamerprojektion) und wird erläutert sowie reflektiert. – Die Schüler*innen recherchieren weitere rechtliche Informationen in Einzel- oder Partnerarbeit. Anschließend werden die Ergebnisse und Vorgehensweisen im Plenum zusammengetragen.
<p>4. Analysephase mit anschließender Präsentation und Diskussion (mind. 4 Schulstunden)</p> <p>Die Schüler*innen analysieren ihr Anliegen und präsentieren ihre Ergebnisse (siehe Arbeitsblatt 2). Bei Bedarf werden die Ergebnisse ergänzt und diskutiert.</p> <p>Methodische/Mediale Hinweise:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Die Analyse erfolgt (ggf. arbeitsteilig) in den Gruppen, die in der Auswahlphase gebildet wurden. – Den Schüler*innen werden möglichst alle Hilfsmittel zur Verfügung gestellt, die sie für die Analyse benötigen (z.B. Computer mit Internetanschluss). – Bei Bedarf verschaffen die Schüler*innen sich auch außerhalb der regulären Unterrichtszeit Informationen (z.B. durch Interviews mit Schulmitgliedern in der Pause). – Ist eine Gruppe deutlich früher fertig als die anderen Gruppen, kann sie ihre Präsentation ausgiebig üben sowie optimieren und/oder ein weiteres Anliegen analysieren. – Die Präsentation erfolgt im Plenum. Nach jeder Präsentation werden bei Bedarf Fragen gestellt und/oder Ergebnisse ergänzt oder diskutiert. – Jede Gruppe (oder Einzelperson) erhält eine Rückmeldung zur Präsentation (Lob und Tipps).
<p>5. Entscheidungsphase (ca. eine Schulstunde)</p> <p>Die Schüler*innen entscheiden sich begründet dafür oder dagegen, sich für ihr Anliegen einzusetzen.</p> <p>Mögliche Arbeitsaufträge:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Nimm zu deinem ursprünglichen Anliegen und ggf. zu weiterentwickelten Anliegen begründet Stellung (schriftlich und in ganzen Sätzen). b) Begründe, ob und wenn ja in welcher Weise du dich für das ursprüngliche Anliegen oder ggf. für ein weiterentwickeltes Anliegen einsetzen möchtest (schriftlich und in ganzen Sätzen). <p>Methodische/Mediale Hinweise:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Folgende Kriterien werden vorher transparent gemacht: Vollständigkeit der Argumente, Richtigkeit der Fakten, Nachvollziehbarkeit, sinnvoller Aufbau, Ausdruck, Rechtschreibung und Grammatik – Die Bearbeitung erfolgt zuerst in Einzelarbeit. Es kann sich eine kriterienorientierte Rückmeldung in anderen Sozialformen anschließen.

6. Durchführungsphase, ggf. mit weiteren Analyse- und Entscheidungsphasen (Zeitaufwand flexibel)

Diejenigen Schüler*innen, die sich für ein Engagement entschieden haben, planen das Vorgehen zur Verwirklichung ihrer Idee und setzen es wenn möglich real um. Dabei reflektieren sie ihre Erfahrungen, beschaffen sich bei Bedarf weitergehende Informationen und überarbeiten ihr Vorgehen gegebenenfalls. Die Mitschüler*innen und die Lehrkraft geben ihnen Rückmeldungen.

Methodische/Mediale Hinweise:

- Das reale Handeln erfolgt außerhalb des Unterrichtes, basiert auf Freiwilligkeit und fließt nicht in die Leistungsbeurteilung ein.
- Im Unterricht kann Zeit für die Vorbereitung des realen Handelns zur Verfügung gestellt werden (sollte unter Berücksichtigung des Lehrplans und der weiteren Ziele des Unterrichtes ausgehandelt werden).
- Da sich die Durchführungsphase über Monate oder sogar Jahre erstrecken kann, erfolgt sie in der Regel parallel zu anderen Unterrichtsreihen.

7. Abschlussphase (ca. eine Schulstunde)

Diejenigen Schüler*innen, die sich für ein Anliegen eingesetzt haben, reflektieren, was sie erreicht bzw. nicht erreicht haben (inklusive der Gründe hierfür). Außerdem reflektieren alle Schüler*innen ihren Lern- und Erkenntniszuwachs während der Unterrichtsreihe und formulieren persönliche Ziele, die sich aus der Unterrichtsreihe ergeben.

Mögliche Arbeitsaufträge:

- Bearbeite diese Teilaufgabe nur, wenn du dich für ein Anliegen eingesetzt hast: Beschreibe, was du im Hinblick auf dein Anliegen erreicht und was du nicht erreicht hast. Erläutere auch die Gründe hierfür.
- Erläutere, welche Fähigkeiten du während dieser Unterrichtsreihe verbessert hast.
- Erläutere, welche weiteren Erkenntnisse du während der Unterrichtsreihe gewonnen hast oder welche Fragen entstanden sind, die über dein konkretes Anliegen hinausgehen (zum Beispiel allgemeine Erkenntnisse oder Fragen zu Politik oder Recht).
- Was nimmst du dir für die Zukunft vor? An welchen Kompetenzen möchtest du beispielsweise in Zukunft verstärkt arbeiten?

Methodische/Mediale Hinweise:

- Die Bearbeitung erfolgt zuerst in Einzelarbeit. Es kann sich eine Rückmeldung in anderen Sozialformen anschließen.

Erläuterung zentraler Schlüsselentscheidungen der Unterrichtsreihe

1. Utopiephase – Beschränkung auf die eigene Schule

Die Utopiephase stellt den Einstieg in die Unterrichtsreihe dar und ist durch die „Fantasie- und Utopiephase“ einer Zukunftswerkstatt (vgl. Jungk/Müllert 1989) inspiriert.¹ Die Schüler*innen skizzieren ihre Traumschule und leiten daraus Ideen zur Verbesserung ihrer eigenen Schule ab, für die sie sich später auf Grundlage einer Analyse durch reales Handeln einsetzen können. Es wäre auch möglich gewesen, keinen Themenkomplex vorzugeben und die Anliegen somit nicht auf den schulischen Bereich zu beschränken.² Da jedoch abzusehen war, dass die Schüler*innen in der nachfolgenden Phase 2 verschiedene Anliegen auswählen würden, erschien zumindest die Fokussierung auf einen übergeordneten Bereich sinnvoll. Würden sie sich mit völlig

unterschiedlichen Themenfeldern auseinandersetzen, könnte dies zum einen die Lehrkraft überfordern, die sich innerhalb kurzer Zeit in alle Bereiche einarbeiten müsste. Zum anderen könnte dies ebenfalls zur Überforderung der Schüler*innen führen, da sie sich insbesondere während der Präsentationsphase auch mit den Anliegen ihrer Mitschüler*innen beschäftigen.

Der Bereich Schule wurde ausgewählt, da er für alle Schüler*innen einen unmittelbaren Lebensweltbezug aufweist. Hinzu kommt, dass insbesondere durch die Schülervertretung/Schülermitverwaltung verhältnismäßig leicht zugängliche Strukturen existieren, in denen sich die Schüler*innen für ihre Anliegen einsetzen können. Dabei geht es in der Regel um politisches Handeln auf „Meso-Ebene“, welches eine Brücke zu politischem Handeln auf „Makro-Ebene“ darstellen kann (zur Unterscheidung von Mikro-, Meso- und Makroebene vgl. Reinhardt 2006: 512ff.). So ist auch schulisches Handeln durch Rechtsquellen, institutionalisierte Verfahren und teils auch durch unpersonliche Beziehungen geprägt. Außerdem ist die einzelne Schule zahlreichen, insbesondere landespolitischen Rahmenbedingungen unterworfen, die während der gesamten Unterrichtsreihe berücksichtigt werden sollen. Durch die Schnittmengen zur Politik auf „Makro-Ebene“ besteht deshalb die begründete Annahme, dass die Schüler*innen trotz Fokussierung auf die eigene Schule politische Kompetenzen erweitern, die über ihren Nahraum hinaus wirksam sind.³

2. Die Auswahlphase – Die Frage nach der Sozialform und dem Grad der Umsetzbarkeit der Anliegen

In der Auswahlphase entscheiden sich die Schüler*innen für eine Idee zur Verbesserung ihrer Schule, die sie spontan befürworten und im Laufe der Unterrichtsreihe analysieren möchten. Falls sich mehrere Schüler*innen für dasselbe Anliegen entscheiden, besteht die Möglichkeit, dass sie sich zu Paaren oder Kleingruppen zusammenschließen, wobei eine Gruppengröße von mehr als vier Personen die anschließende Analysephase erschweren dürfte. Bei mehr als vier Schüler*innen pro Anliegen plädiere ich deshalb für eine Teilung der Gruppe.

Die Bildung von Gruppen kann jedoch auch kritisch gesehen werden, da soziale und gruppenspezifische Prozesse eine selbstständige Entscheidungsfindung im Laufe der Reihe erschweren können. Andererseits stellen soziale Beziehungen auch außerhalb der Schule einen wichtigen Einflussfaktor politischer Aktivität dar (vgl. zum Beispiel Laux 2011: 74f. zu den Beitrittsanlässen von Parteimitgliedern). Die soziale Komponente soweit wie möglich aus der Unterrichtsreihe zu verbannen, würde also bedeuten, wichtige motivationale Faktoren für reales politisches Handeln zu minimieren. Die Lehrkraft sollte in jedem Fall die Wichtigkeit der individuellen Entscheidungsfindung betonen und bei Bedarf mit einzelnen Schüler*innen Gespräche führen, die sich ihrer Einschätzung nach in einem zu starken Maße an den Mitschüler*innen orientieren. Hier gibt es jedoch keine Patentlösungen; stattdessen ist pädagogisches Fingerspitzengefühl notwendig.

Es wäre auch möglich gewesen, dass sich die gesamte Lerngruppe auf ein zu analysierendes Anliegen einigen muss. Ich hatte jedoch die Befürchtung, dass Motivation und spätere Handlungsbereitschaft sinken könnten, wenn die einzelnen Individuen ein Anliegen nicht frei auswählen, sondern sich einem "Gruppenkompromiss" beugen müssten, mit dem sie sich möglicherweise wenig identifizieren können. Aus diesem Grund habe ich mich dafür entschieden, den individuellen Schüler*innen die freie Auswahl zu lassen. Inwiefern diese Entscheidung die Reihe möglicherweise komplizierter als notwendig gemacht und eine produktive Dynamik der Gesamtgruppe verhindert hat, bleibt offen.

Auch die Frage, inwiefern die ausgewählten Anliegen realisierbar sein müssen, ist nicht eindeutig zu beantworten. Einerseits ist eine Beschränkung auf „realistische“ Anliegen problematisch: So ist völlig unklar, wer die Deutungshoheit darüber hat, was als realistisch oder unrealistisch gilt. Vielfach zeichnet sich, wenn überhaupt, erst nach einer umfassenden Sachanalyse ab, inwiefern ein Vorhaben zu verwirklichen ist. Andererseits soll die Unterrichtsreihe das politische Handeln der Schüler*innen fördern. Entscheiden sie sich in der Auswahlphase für ein Anliegen, welches bereits im Vorhinein eindeutig zum Scheitern verurteilt ist, wird dies wahrscheinlich dazu führen, dass sie sich auf Basis der nachfolgenden Analyse gegen einen Einsatz für das Anliegen entscheiden. Die Analyse- und Urteilsfähigkeit der betroffenen Schüler*innen würde durch die Unterrichtsreihe zwar gefördert werden, die Handlungsfähigkeit allerdings nicht. In meiner Lerngruppe wollten sich beispielsweise einige Schüler*innen mit dem Anliegen auseinandersetzen, ein Schwimmbad an die Schule zu bauen, was in dieser Gemeinde aus verschiedenen Gründen jedoch undenkbar gewesen wäre. In diesem Fall habe ich den Schüler*innen anhand von Hintergrundinformationen von der Auswahl dieses Anliegens abgeraten und ihnen die Auswahl eines anderen Anliegens empfohlen.

3. Die inhaltliche und methodische Einführungsphase – Beschränkung auf Wesentliches

In dieser Phase werden die Grundlagen dafür geschaffen, dass die Schüler*innen ihr Anliegen in der nachfolgenden Analysephase auch aus rechtlicher und institutioneller Perspektive weitgehend selbstständig untersuchen können. Die Einführungsphase ist methodisch an das Verfahren der direkten Instruktion (vgl. Wellenreuther 2014: 8ff.) angelehnt und kann je nach Vorwissen und Vorerfahrung der Lerngruppe unterschiedlich umfangreich und intensiv gestaltet werden. Zu Beginn erfolgt ein kurzer, auf Wesentliches beschränkter Impulsvortrag mit visueller Unterstützung seitens der Lehrkraft über die für den Bereich „Schule“ wichtigsten Institutionen und Rechtsquellen des jeweiligen Bundeslandes.⁴ Es folgt eine Recherche zu rechtlichen Fragen, die in ähnlicher Weise auch in der späteren Analysephase aufkommen können. Dabei wurden Fragen ausgewählt, die sich (zumindest in Nordrhein-Westfalen) exemplarisch auf verschiedene relevante Rechtsquellen beziehen und deren Beantwortung unterschiedlich komplex ist. Da die Recherche für viele Schüler*innen herausfordernd sein

dürfte, sollte die Lehrkraft sie gerade bei den ersten Fragen durch intensive Anleitung unterstützen.

4. Die Analysephase mit anschließender Präsentation und Diskussion – Das Herzstück der Reihe

Eine fundierte fachliche Analyse des Gegenstandes stellt eine essentielle Bedingung für reales politisches Handeln in der politischen Bildung dar (vgl. Nonnenmacher 2010: 466). Indem die Schüler*innen das ausgewählte Anliegen anhand der zentralen Kategorien „Recht“, „Macht und Einfluss“, „Geschichte“ sowie „Akteure und Interessen“⁵ untersuchen und darauf aufbauend Pro- und Kontra-Argumente aus den verschiedenen Perspektiven sammeln und reflektieren, schaffen sie eine Grundlage für eine spätere Urteilsbildung. Durch die multiperspektivische Betrachtung wird dabei dem Kontroversitätsgebot des Beutelsbacher Konsenses Rechnung getragen.

Eine fundierte Sachanalyse kann außerdem das Risiko minimieren, dass Schüler*innen aufgrund unrealistischer Erwartungen frustriert werden, wenn sie mit ihrem (späteren) politischen Handeln nicht oder nur bedingt erfolgreich sind. Kurzfristig können die Wissenszuwächse die politische Frustration zwar erhöhen (vgl. Petrik 2010: 246), langfristig verringert eine Auseinandersetzung mit den institutionellen und rechtlichen Rahmenbedingungen sowie den Gegenpositionen jedoch das Risiko, enttäuscht zu werden und Politikverdrossenheit zu entwickeln.

Da sich diese Phase durch ein hohes Maß an Schüleraktivität auszeichnet, konnte ich in meiner Lerngruppe trotz des Analyseschwerpunktes keine Demotivation der Schüler*innen beobachten. Allerdings waren einige Schüler*innen trotz der vorherigen Einführungsphase mit der Recherche überfordert, weshalb ich als Lehrkraft mehr Unterstützungsarbeit leisten musste als in anderen Unterrichtsreihen.

Aufgrund des hohen Anspruchs der Analyse ist auch die anschließende Präsentations- und Diskussionsphase von großer Bedeutung, in der die Analyseergebnisse der Schüler*innen durch die Lehrkraft und die Mitschüler*innen gewürdigt, aber auch kritisch beleuchtet werden.

5. Die Entscheidungsphase – Freiwilligkeit als oberstes Gebot!

Im Anschluss an die Präsentation und Diskussion der Analyseergebnisse entscheiden sich die Schüler*innen auf Basis eines fundierten Urteils für oder gegen ein politisches Engagement. Da Freiwilligkeit eine essentielle Bedingung politischen Handelns darstellt (vgl. Nonnenmacher 2010: 466), erfolgt diese Entscheidung in Einzelarbeit und so frei wie möglich von äußeren Einflüssen. Selbstverständlich können sich die Schüler*innen auch gegen ein politisches Engagement entscheiden. Schließlich bedeutet Freiheit mündiger Bürger*innen auch Freiheit zum Nicht-Handeln (vgl. Oberle 2013: 159). Die Lehrkraft sollte hierzu betonen, dass die Entscheidung für oder gegen ein Engagement keinerlei Einfluss auf die Leistungsbeurteilung hat (die Qualität des Urteils kann hingegen sehr wohl zur Leistungsbeurteilung herangezogen werden). In

meiner Lerngruppe entschieden sich nur zwei Schüler*innen dafür, ihr Anliegen (Lockerung der Kleiderordnung) weiter zu verfolgen. Der eigentliche Hauptzweck der Reihe, die politische Handlungsfähigkeit durch reales Handeln zu fördern, wurde somit also (zumindest kurzfristig) für einen Großteil der Lerngruppe verfehlt. Dies galt es dennoch zu akzeptieren.

6. Durchführungsphase

In der Durchführungsphase nehmen diejenigen Schüler*innen ihr Anliegen konkret in Angriff, die sich für ein Engagement entschieden haben. Die beiden Schüler*innen meiner Lerngruppe besuchten hierzu beispielsweise eine offene SV-Sitzung.

Im Unterricht erhalten die Schüler*innen die Gelegenheit, über ihre Erfahrungen, Erkenntnisse, Erfolge und Misserfolge sowie ihre weiteren Vorhaben zu berichten. Die Mitschüler*innen und bei Bedarf auch die Lehrkraft geben Ihnen dabei Rückmeldungen und unterstützen sie in der Reflexion ihres Handelns. Somit profitieren auch diejenigen Schüler*innen, die sich selbst nicht für ein Anliegen einsetzen, zumindest indirekt von den Erfahrungen ihrer Mitschüler*innen. Möglich wäre es in diesem Zusammenhang auch, dass die Schüler*innen wichtige Schritte oder Ereignisse zuvor im Unterricht simulieren und sich so realistisch wie möglich auf die Herausforderungen, die sie erwarten, vorbereiten. Auch die kategoriale Analyse weitergehender Fragen, die sich aus dem realen Handeln ergeben, wäre denkbar.

7. Abschlussphase

Die Abschlussphase findet statt, wenn die Durchführungsphase, in welcher Form auch immer, abgeschlossen ist. Für diejenigen Schüler*innen, die sich gegen reales Handeln entschieden haben und die Durchführungsphase somit „überspringen“, schließt sich die Abschlussphase also direkt an die Präsentationsphase an.

Die Schüler*innen reflektieren in dieser Phase unter anderem ihren Lernfortschritt und setzen sich dabei auch mit der Frage auseinander, welche allgemeineren, über den konkreten Fall hinausgehenden Erkenntnisse sie in dieser Unterrichtsreihe gewonnen haben (vgl. Generalisierungsphase innerhalb der Konfliktanalyse nach Reinhardt 2016: 89 f.). Diejenigen Schüler*innen, die sich durch reales Handeln für ihr Anliegen eingesetzt haben, reflektieren außerdem, was sie erreicht bzw. nicht erreicht haben. Die Lehrkraft sollte dabei insbesondere darauf achten, dass auch kleinere Erfolge gewürdigt und vermeintliche „Misserfolge“ realistisch eingeordnet werden, um Frustration und Politikverdrossenheit vorzubeugen.

Die beiden Schüler*innen meiner Klasse, die sich für eine Lockerung der Kleiderordnung einsetzen wollten, mussten beispielsweise feststellen, dass ihr Anliegen nicht von der gesamten Schülervertretung geteilt wird. Deshalb wurde innerhalb der Schülervertretung eine Arbeitsgruppe zu dem Thema eingerichtet, die ihre Arbeit bis heute nicht beendet hat. In einer vorläufigen Abschlussphase formulierten die beiden Schüler*innen als allgemeine Erkenntnis, dass Interessen innerhalb einer vermeintlich ein-

heitlichen Gruppe noch unterschiedlicher und Entscheidungsprozesse deshalb noch komplexer sein können als ursprünglich gedacht.

Fazit

Die Unterrichtsreihe zeigt exemplarisch, wie Schüler*innen zur Analyse eigener Anliegen auf Basis des Beutelsbacher Konsenses angeregt werden können. Allerdings setzten sich in meiner Lerngruppe anschließend nur zwei von 30 Schüler*innen für ein Anliegen ein. Der ursprüngliche Zweck der Reihe, die politische Handlungsfähigkeit durch tatsächliche Erfahrungen zu fördern, wurde zu einem Großteil also verfehlt. Dennoch konnten bei den Schüler*innen wichtige Reflexionsprozesse angeregt werden.

Anmerkungen

- 1 Nach Jungk/Müllert geht der Fantasie-/Utopiephase noch eine Kritikphase voraus. Aus Zeitgründen wurde im Rahmen dieser Unterrichtsreihe auf die Kritikphase verzichtet. Sie kann jedoch problemlos vorangestellt werden.
- 2 Beispielsweise stellt Stein (2016) Projekte aus unterschiedlichsten Politikfeldern vor, in denen Schüler*innen real handeln.
- 3 Die Forschungslage ist zu der Frage, inwiefern Handeln im Nahraum Auswirkungen auf die Makro-Ebene hat, allerdings uneindeutig (siehe eine Übersicht zu verschiedenen Studien nach Reinhardt 2010: 126 ff.).
- 4 In Nordrhein-Westfalen sind dies zum Beispiel der Landtag, die Landesregierung, das Schulministerium, die Bezirksregierungen, die Schulträger, das Schulgesetz, Ausbildungs- und Prüfungsordnungen und weitere exemplarische Erlasse. Da die Visualisierung für jedes Bundesland etwas unterschiedlich ausfallen muss, wurde in diesem Artikel auf eine Darstellung verzichtet.
- 5 Die Kategorien sind im Wesentlichen Giesecke (1972: 159 ff.) entnommen. Gemäß Reinhardt (2016: 79) wurde dabei eine Auswahl getroffen und die Kategorien wurden in Fragen „übersetzt“ (siehe Arbeitsblatt 2).

Literatur

- Decker, Oliver/ Brähler, Elmar (2016): Ein Jahrzehnt der Politisierung: Gesellschaftliche Polarisierung und gewaltvolle Radikalisierung in Deutschland zwischen 2006 und 2016, in: Decker, Oliver/ Kiess, Johannes/ Brähler, Elmar (Hg.): Die enthemmte Mitte. Autoritäre und rechtsextreme Einstellung in Deutschland, Gießen, S. 95-136. <https://doi.org/10.30820/9783837972337-95>
- Detjen, Joachim/ Massing, Peter/ Richter, Dagmar/ Weißenö, Georg (2012): Politikkompetenz - ein Modell, Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00785-0>
- Giesecke, Hermann (1972): Didaktik der politischen Bildung, 7. Auflage, München.
- GPJE (Hg.) (2004): Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf, Schwalbach/Ts.
- Hoffmann, Astrid (2016): Plädoyer für politisch nicht-neutrale Lehrende und die Förderung realen politischen Handelns, in: Widmaier, Benedikt/ Zorn, Peter (Hg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung, Bonn, S. 197-206.
- Jungk, Robert/ Müllert, Norbert R. (1989): Zukunftswerkstätten. Mit Phantasie gegen Routine und Resignation, München.

- Laux, Annika (2011): Was motiviert Parteimitglieder zum Beitritt?, in: Spier, Tim/ Klein, Markus/ von Alemann, Ulrich/ Hoffmann, Hanna/ Laux, Annika/ Nonnenmacher, Alexandra/ Rohrbach, Katharina (Hg.): Parteimitglieder in Deutschland, Wiesbaden, S. 61-78.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-92900-2_5
- MSW NRW (Hg.) (2011): Kernlehrplan für die Realschule in Nordrhein-Westfalen: Politik, Düsseldorf.
- Nonnenmacher Frank (2010): Analyse, Kritik und Engagement - Möglichkeiten und Grenzen schulischen Politikunterrichts, in: Lösch, Bettina/ Thimmel Andreas (Hg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch, Schwalbach/Ts., S. 459-470.
- Oberle, Monika (2013): Der Beutelsbacher Konsens - Richtschnur oder Hemmschuh politischer Bildung?, in: Politische Bildung (1/2013), S. 156-161.
- Petrik, Andreas (2010): Am Anfang war die Politik. Anregungen zur sinnstiftenden Verknüpfung von Demokratiepädagogik und kategorialer Politikdidaktik am Beispiel des Falls „Kastanie“, in: Lange, Dirk /Himmelmann, Gerhard (Hg.): Demokratiedidaktik. Impulse für die Politische Bildung, Wiesbaden, S. 241-257. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92534-9_17
- Pohl, Kerstin (2015): Politisch Handeln: Ziel und Inhalt der politischen Bildung?, online verfügbar unter: <http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/politische-bildung/193189/politisch-handeln?p=all> (letzter Zugriff: 18.12.18).
- Reinhardt, Sibylle (2006): Die Demokratie-Kompetenz der Konfliktfähigkeit - lässt sie sich messen?, in: Rüdiger, Axel/ Seng, Eva-Maria (Hg.): Dimensionen der Politik: Aufklärung – Utopie – Demokratie. Berlin, S. 501-520.
- Reinhardt, Sibylle (2010): Was leistet Demokratie-Lernen für die politische Bildung? Gibt es empirische Indizien zum Transfer von Partizipation im Nahraum auf Demokratie-Kompetenz im Staat? Ende einer Illusion und neue Fragen, in: Lange, Dirk/ Himmelmann, Gerhard (Hg.): Demokratiedidaktik. Impulse für die Politische Bildung, Wiesbaden, S. 125-141.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-92534-9_10
- Reinhardt, Sibylle (2016): Politikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, 6. Auflage, Berlin.
- Scherb, Armin (2015): Politik lernen durch Politik MACHEN? - Eine Stellungnahme zum Prinzip der Handlungsorientierung aus pragmatistischer Sicht, in: POLIS (2/2015), Braunschweig, S. 15-17.
- Stein, Hans-Wolfram (2016): Demokratisch handeln im Politikunterricht. Projekte zur „Demokratie als Herrschaftsform“, Schwalbach/Ts..
- Wellenreuther, Martin (2014): Direkte Instruktion. Was ist das und wie geht das?, in: Pädagogik (1/2014), Weinheim, S. 8-11.
- Widmaier, Benedikt (2015): Politische Partizipation - wirklich ein Ziel der politischen Bildung?, in: POLIS (2/2015), Braunschweig, S. 12-14.

Anhang

Arbeitsblatt 1 für die inhaltliche und methodische Einführungsphase

Wo genau steht das? – Rechtliche Informationen finden

Recherchiert die Antworten zu den unten aufgeführten Fragestellungen (Fragen zur Recherche). Geht dabei folgendermaßen vor:

1. Sucht zu allererst im **aktuellen Schulgesetz** eures Bundeslandes nach Antworten (zunächst über das Inhaltsverzeichnis und bei Bedarf über die Suchfunktion).
2. Solltet ihr dort nicht fündig werden oder sollten die Informationen unvollständig sein, sucht ihr nach **aktuellen Erlassen** oder **sonstigen Veröffentlichungen des Schulministeriums** bzw. Kultusministeriums eures Bundeslandes.
3. Erst wenn ihr auch hier nicht fündig werden solltet, zieht ihr **weitere Quellen** heran (z.B. die Homepage eurer Schule oder Artikel in Online-Zeitungen). Beurteilt dabei kritisch, wie seriös und hilfreich die Quellen zur Beantwortung der Frage sind.
4. **Notiert** in übersichtlicher Weise
 - den genauen **Wortlaut** der Information, die ihr gefunden habt,
 - die **Quelle**:
 - bei Rechtsquellen zum Beispiel: § 4 Abs. 2 S. 1 Schulgesetz NRW (gesprochen Paragraph 4, Absatz 2, Satz 1 des Schulgesetzes NRW) sowie den Link
 - bei weiteren Internetquellen: den/die Autoren/Autorin, ggf. den Namen der Zeitung sowie den Link
 - ob die Quelle die Frage **eindeutig/abschließend** beantwortet oder **nur Hinweise** gibt.

Fragen zur Recherche

Wichtig: Recherchiert und notiert zu jeder Frage auch, **welche Akteure** (Personen, Organisationen) auf die jeweilige Regelung **Einfluss nehmen können** (die Regelung also z.B. ändern können).

1. Wer vertritt eure Schule nach außen?
2. Wie viele Klassenarbeiten dürfen in eurer Klasse pro Woche geschrieben werden?
3. Darf an eurer Schule eine Schuluniform eingeführt werden?
4. Wie viele Schülerinnen und Schüler sind an eurer Schule Mitglied der Schulkonferenz?
5. Wie viele Stunden in der Woche muss eure Klasse in Mathematik unterrichtet werden?

Zusatzaufgaben:

6. Darf eure Klasse einen Ausflug ins Disneyland Paris machen?
7. In welchem Fall wird ein/e Schüler/in nicht versetzt?
8. Welche rechtlichen Vorgaben muss eure Schule beachten, wenn es um die zeitliche Organisation des Unterrichtes geht?
9. Wer entscheidet darüber, welche Lehrkräfte eingestellt werden?
10. Entwickelt selbst Aufgaben im obigen Sinne für eure Mitschüler/innen.

Arbeitsblatt 2 für die Analyse- und Präsentationsphase
(ähnlich auch in Hoffmann 2016:199)

**Wie sinnvoll und realistisch ist das eigentlich? –
Analyse eines politischen Anliegens**

Aufgaben

1. Analysiert euer Anliegen anhand der dargestellten Kategorien. Nutzt hierzu alle Informationsquellen, die dafür notwendig bzw. hilfreich sind (z.B. Gesetzestexte, Erlasse, Zeitungsartikel, Webseiten anderer Schulen, bei Bedarf eigene Interviews).
2. Bereitet eine Präsentation für eure Mitschüler/innen und eure Lehrkraft vor. Wichtig: Es können viele Überschneidungen zwischen den Kategorien auftreten. Diese sollt ihr kurz erwähnen, euch aber nicht unnötig wiederholen.

Kriterien für die Präsentation

- a) Richtigkeit, Vollständigkeit und Nachvollziehbarkeit/Verständlichkeit der Informationen
- b) Zielgruppengerechte Ansprache / Sinnvolles Maß an Information, Ernsthaftigkeit und Unterhaltung
- c) Flüssiges und freies Sprechen (begründete Ausnahmen sind erlaubt, z.B. bei Zitaten)
- d) Hilfreiche Visualisierung (anschaulich, übersichtlich, stilvoll, auf das Wesentliche beschränkt)
- e) Sinnvolle Reihenfolge und Gewichtung der Aspekte (z.B. keine unnötigen Wiederholungen)
- f) Angemessenes Sprechtempo und sinnvolle Betonungen
- g) Sinnvoller Einsatz von Mimik (z.B. Blickkontakt) und Körpersprache

Kategorien zur Analyse

1. Recht

- a) Inwiefern legen Gesetze oder andere rechtliche Dokumente fest,
 - ob und in welcher Weise das Anliegen umgesetzt werden darf (oder sogar muss)?
 - wer über das Anliegen in welcher Weise entscheidet?
- b) Sofern die rechtliche Situation eine Umsetzung des Anliegens erschwert: Auf welchem Wege könnte man die Rechtslage ändern?

2. Macht und Einfluss

- a) Wer hat die Macht, über das Anliegen zu entscheiden und/oder es zu ermöglichen (z.B. zu finanzieren)? Nennt möglichst konkrete Namen oder Organisationen.
- b) Wer nimmt auf diese Person(en) Einfluss, hat somit also ebenfalls Macht?
- c) Welche Möglichkeiten gibt es für euch, auf diese Personen(gruppen) Einfluss zu nehmen?
- d) Welche Strategien sind hierfür sinnvoll?

3. Geschichte

- a) Wurde das Anliegen hier oder woanders schon einmal eingebracht oder sogar umgesetzt (in dieser oder anderer Form)?
- b) Was kann man hieraus lernen?

4. Akteure, Interessen und Argumente

- a) Welche Personen/Gruppen sind von dem Anliegen betroffen (direkt und indirekt) und/oder entscheiden darüber (siehe auch Kategorie 1 und 2)?
- b) Welche Interessen haben sie in Bezug auf das Anliegen? Fertigt für jede beteiligte Person oder Personengruppe eine Tabelle mit Pro- und Kontra-Argumenten an. Berücksichtigt dabei aber auch, dass die Interessen innerhalb von Personengruppen nicht einheitlich sein müssen.
- c) Kann man den einzelnen Argumenten etwas entgegensetzen? Wenn ja, notiert es in anderer Farbe hinter das Argument oder formuliert daraus ein eigenes Argument für die Gegenseite (wenn möglich).
- d) Ordnet die Argumente so an, dass Argumente, die miteinander zusammenhängen, nah beieinander stehen. Verdeutlicht die Zusammenhänge gegebenenfalls auch durch Pfeile.
- e) Diskutiert die Wichtigkeit/Überzeugungskraft der einzelnen Argumente in eurer Gruppe und ordnet jedem Argument einen Wert von 1-5 nach Wichtigkeit/Überzeugungskraft zu.