

Das „umgekehrte Fallprinzip“

Eine didaktische Idee für den Politikunterricht

Christian Fischer

1. Die Herausforderungen

Es gehört zu den didaktischen Grundregeln, im Unterricht an die alltagsweltlichen Vorstellungen anzuknüpfen, die die Schülerinnen und Schüler zum jeweils behandelten Lerngegenstand haben. Diese sollen dann in einen Bezug zu fachlichen Vorstellungen und Wissensbeständen gesetzt werden, um so ein neues Verstehen anzubahnen (vgl. Grammes 1998: 57-63 u. 93-95; Petrik 2007: 177-178; Lange 2007: 58-61; Fischer 2018: 91-93). Dieses In-Bezug-Setzen verläuft im Unterricht über kommunikative Deutungs-aushandlungen. In der Unterrichtspraxis stellen sich hierbei aber zwei Herausforderungen:

- Die Lehrkraft ist darauf angewiesen, die lebensweltlichen Vorstellungen der Lernenden zum Lerngegenstand zumindest annäherungsweise zu kennen, um sie als Zugänge für den Lehr-Lern-Prozess didaktisch nutzen zu können.
- Dafür ist es notwendig, dass die Lernenden ihre Vorstellungen zum jeweiligen Lerngegenstand artikulieren. Damit sie im Lehr-Lern-Prozess aufgegriffen werden können, müssen sie sie entäußern und damit in den unterrichtlichen Kommunikationsprozess einbringen.

Am Beispiel der folgenden Lerngruppe, die ich im Fach Sozialkunde unterrichtete, möchte ich zeigen, dass diese beiden didaktischen Herausforderungen erheblich sein können: Es handelte sich um eine Lerngruppe der Klassenstufe 9 einer Sekundarschule in einem Plattenbaugebiet einer ostdeutschen Großstadt. Thematisch ging es um die im Grundgesetz verankerten Grundrechte. Didaktisch kam es daher darauf an, die abstrakten sprachlichen Formulierungen der Grundrechte in ein Verhältnis zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler zu setzen, um auf die Weise Übersetzungsleis-



Dr. Christian Fischer

Lehrer für Sozialkunde und Geschichte, Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Erfurt, Erziehungswissenschaftliche Fakultät

tungen anzubahnen (vgl. Reinhardt 1997: 72; Fischer 2020a: 185-186). Allerdings konnte ich die alltagsbezogenen Vorstellungen der Jugendlichen zum Thema „Grundrechte“ nicht; und ich war auch nicht mit ihrer sozialen Lebenswelt vertraut. Offene Unterrichtsgespräche, in denen man die lebensweltbezogenen Vorstellungen der Lernenden zum Thema „Grundrechte“ hätte erfragen könne, gestalteten sich in dieser Lerngruppe äußerst schwierig, weil der kommunikative Austausch im Unterricht – das gegenseitige Zuhören, das wechselseitige Beziehen aufeinander und das Verfolgen einer gegenstandsbezogenen Kommunikation – etlichen Jugendlichen Probleme bereite. Bei ca. einem Drittel der Schülerinnen und Schüler war Deutsch nicht die Muttersprache. Auch hatten die meisten Lernenden eine Distanz zur Ebene der institutionellen Politik.

Es stellte sich unmittelbar die Frage, wie sich in dieser Lerngruppe die eingangs aufgeworfenen didaktischen Herausforderung bewältigen lassen. Oder allgemein formuliert: Wie kann man die Lernenden im Unterricht dabei unterstützen, ihre lebensweltlichen Vorstellungen zum Lerngegenstand zusammenhängend zu artikulieren? Und wie kann man dann an diese so anknüpfen, dass sie gemeinsam bearbeitet werden? Im vorliegenden Beitrag möchte ich als eine Möglichkeit hierfür das „umgekehrte Fallprinzip“ vorstellen.

2. Das „umgekehrte Fallprinzip“ – Die didaktische Idee

Um abstrakte politische, gesellschaftliche oder rechtliche Zusammenhänge Schülerinnen und Schüler im Unterricht zugänglich zu machen, eignet sich das Fallprinzip (vgl. Reinhardt 2018: 127-129). Den Ausgangs- und Bezugspunkt bilden dabei Fälle, also konkrete und nähräumliche Situationen und Ereignisse. Ausgehend von diesen Fällen erarbeiten sich die Lernenden die jeweils in ihnen angelegten fachlichen Zusammenhänge. Auf dieser fachlichen Grundlage beurteilen die Lernenden dann die Fälle und richten schließlich die Perspektive auf ähnliche Fälle (Generalisierung). Der angelegte Lehr-Lern-Weg ist *induktiv*, das heißt, er setzt beim Konkreten an und geht zum Abstrakten. Die Annahme lautet, dass ein Fall, weil er nähräumlich und konkret ist, eine Anschlussfähigkeit an die lebensweltlichen Vorstellungen und Denkweisen der Jugendlichen aufweist. So äußern die Lernenden nach der Konfrontation mit dem Fall in der Regel erste Stellungnahmen und Fragen auf der Basis ihres Alltagswissens, das auf diese Weise in den Lehr-Lern-Prozess eingebracht und im weiteren Verlauf des Unterrichts erweitert und umgebaut werden kann.

Dieses Vorgehen habe ich zunächst auch in der eingangs beschriebenen Lerngruppe beim Thema „Grundrechte“ gewählt. Die Lernenden bearbeiteten zwei Fälle, in denen es um die Kollision unterschiedlicher Grundrechtsgehalte und ihre Regelung durch das Strafgesetzbuch ging. Die Fälle bezogen sich ...

- auf das Phänomen „Internethetze“ gegen Asylbewerber/-innen (Meinungsfreiheit vs. Menschenwürde, Regulierung durch § 130 Abs. 1 StGB; vgl. Fischer 2017) und
- auf das Phänomen „Schwangerschaftsabbruch“ (Recht auf Leben vs. Recht auf freie Entfaltung der Person, Regulierung durch § 218 StGB und § 218a StGB).

Die Arbeit an den beiden Fällen wurde in Form von Fallanalysen im Gesamtumfang von ca. sieben Einzelstunden durchgeführt.

Didaktisch stellte sich nach der Fallarbeit aber die Frage, wie sich das Verständnis der behandelten Grundrechte durch die Anwendung auf andere Situationen/Sachverhalte erweitern lässt und wie darüber hinaus noch andere Grundrechte im Unterricht erschlossen werden können. Hierfür entwickelte ich die Idee des „umgekehrten Fallprinzips“: Die Schülerinnen und Schüler versuchten, sich die Bedeutung ausgewählter Grundrechte zu erschließen, indem sie sich eine konkrete Situation ausdachten, in der gegen ein ausgewähltes Grundrecht verstoßen wird. Sie stellten diese Situation ausführlich als Text und/oder Bild dar. Anschließend beurteilten sie anhand ihres entwickelten Beispiels, ob/inwieweit dieses Grundrecht aus ihrer Sicht wichtig sei.

Die Lernenden konnten mit diesem Vorgehen eigenständig über den Bedeutungsgehalt der Grundrechtsformulierungen nachdenken und ihn für sich klären. Es war ihnen möglich, an ihre Lebenswelt und das daran gebundene Alltagswissen anzuknüpfen, um eine Situation, in der nach ihrem Verständnis gegen das ausgewählte Grundrecht verstoßen wird, zu entwerfen. Ihre Überlegungen bildeten dann den Bezugspunkt für die weitere Reflexion im Unterricht.

Abstrahiert man dieses Vorgehen, dann lässt sich die Idee des „umgekehrten Fallprinzips“ folgendermaßen didaktisch bestimmen:

Beim „umgekehrten Fallprinzip“ werden die Schülerinnen und Schüler zunächst mit dem Lerngegenstand in seiner abstrakten, fachlichen Gestalt konfrontiert; und zwar in einer kurzen und prägnanten Form, ähnlich einer Definition. Anschließend entwerfen die Lernenden konkrete Situationen und Ereignisse, also Fälle, in denen sich ihr lebensweltliches Verständnis zur Sache zeigt. In den von ihnen entworfenen Situationen und Ereignissen dokumentiert sich ihr Versuch einer Übersetzungsleistung. Der Lehr-Lern-Weg verläuft hier also zunächst *deduktiv*. Er geht vom Abstrakten zum Konkreten, wobei das Konkrete die von den Schülerinnen und Schülern erdachten Fälle sind. Deshalb wird bei diesem Vorgehen vom „umgekehrten Fallprinzip“ gesprochen. Die von den Schülerinnen und Schülern entworfenen Fälle transportieren ihre Vorstellungen zum Lerngegenstand, die auf diesem Wege artikuliert und in den Unterricht eingebracht werden. Im weiteren Verlauf des Unterrichts kommt es dann zur gemeinsamen Bearbeitung und gegebenenfalls Korrektur und Erweiterung dieser Vorstellungen – und zwar unter erneutem Bezug auf fachliche Wissensbestände.

Die didaktische Idee des „umgekehrten Fallprinzips“ ist unmittelbar von Sibylle Reinhardts Überlegungen zum Umgang mit Grundrechten im Politikunterricht beeinflusst (vgl. Reinhardt 1997: 71-72). Die Idee nimmt darüber hinaus Anleihen beim Forschungsansatz der „politikdidaktischen Rekonstruktion“ (vgl. Lange 2007). Indem das umgekehrte Fallprinzip vorsieht, dass die Lernenden ihre Vorstellungen zum Lerngegenstand in Form von selbst entworfenen Fällen in den Unterricht einbringen und diese dann gemeinsam fachlich weiterbearbeitet werden, adaptiert es in Grundzügen das Vorgehen der „politikdidaktischen Rekonstruktion“, aber eben nicht forschungs- sondern unterrichtsmethodisch. Fachdidaktisch-konzeptionell orientiert es sich außerdem am Ansatz der Kommunikativen Fachdidaktik (Grammes 1998; Petrik 2007), weil es den Unterricht als einen durchgehenden Prozess der kommunikativen Deutungs-aushandlung versteht und ihn dementsprechend konzipiert.

3. Einblicke in die Praxis – Interpretation erster Arbeitsergebnisse

Meine ersten Erfahrungen mit dem „umgekehrten Fallprinzip“ beziehen sich auf die geschilderte Erschließung von Grundrechten in der eingangs beschriebenen Lerngruppe. Bei den ausgewählten Grundrechten handelte es sich um den Schutz der Menschenwürde (Art. 1, Abs. 1 GG), die Gleichberechtigung von Männern und Frauen (Art. 3, Abs. 2 GG), das Recht auf Gleichbehandlung/Verbot von Diskriminierung (Art. 3, Abs. 3 GG) und die Glaubens- und Religionsfreiheit (Art. 4, Abs. 1 und 2 GG). Die Formulierungen dieser Grundrechte lagen den Lernenden jeweils in zum Teil stark gekürzten Fassungen vor. Aufgrund der Lese- und Verstehensschwierigkeiten in der Lerngruppe war eine solche Reduktion didaktisch geboten. Übersicht 1 zeigt exemplarisch die Aufgabenstellungen für zwei ausgewählte Grundrechte.

Übersicht 1: Beispiele Aufgabenstellung

<p>Schutz der Menschenwürde</p> <p>Artikel 1, Absatz 1 GG: „Die Würde des Menschen ist unantastbar.“</p> <p><u>Aufgabenstellung:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Denke dir eine Situation aus, in der gegen die Menschenwürde verstoßen wird. 2. Stelle diese Situation ausführlich dar: als Text und/oder Bild oder Comic. 3. Erkläre anschließend, ob/inwieweit das Grundrecht auf Achtung und Schutz der Menschenwürde wichtig ist. Halte deine Gedanken schriftlich unter deinem Text oder unter deinem Bild/Comic fest.
<p>Gleichberechtigung von Männern und Frauen – Verbot von Diskriminierung (Benachteiligung)</p> <p>Artikel 3, Absatz 2 GG: „Männer und Frauen sind gleichberechtigt.“</p> <p>Artikel 3, Absatz 3 GG: „Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens [...] benachteiligt werden.“</p> <p><u>Aufgabenstellung:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Denke dir eine Situation aus, in der gegen das Recht auf Gleichbehandlung und das Verbot von Diskriminierung verstoßen wird. 2. Stelle diese Situation ausführlich dar: als Text und/oder Bild oder Comic. 3. Erkläre anschließend, ob/inwieweit das Grundrecht „Gleichberechtigung von Männern und Frauen – Verbot von Diskriminierung“ wichtig ist. Halte deine Gedanken schriftlich unter deinem Text oder unter deinem Bild/Comic fest.

Im Folgenden stelle ich die Arbeitsergebnisse von zwei Schülerinnen, von Laura und Dunja, vor und interpretiere diese. Methodisch richtet sich die Interpretation am Ansatz der Politikdidaktischen Hermeneutik (Kuhn 1999: 196-199) aus. Meine Ausführungen beschränken sich auf die kurze Darstellung meiner Interpretationsergebnisse. Ich beginne mit der Präsentation und Interpretation des Arbeitsergebnisses von Laura:

Arbeitsergebnis der Schülerin Laura
„Schutz der Menschenwürde“

„Ein Mann, ungefähr 40 Jahre, klatzte Handys in einem Elektronikladen. Der Besitzer des Ladens wollte, dass dieser Mann mit einem Schild, wo drauf steht ‘Ich habe geklaut und bin dumm’, sich vor den Laden stellt und Lieder singt, wo er sich selbst verspottet. Der Mann tut das, damit der Besitzer nicht die Polizei ruft und stellt sich vor den Laden mit dem Schild und sang.“

Dann läuft eine junge Frau an dem Laden vorbei und fragt, was ist los. Er sagt es der Frau und sie sagt darauf: ‘Das dürfen die nicht, das ist Verstoß gegen das Gesetz (Grundgesetz), Schutz der Menschenwürde!’. Die Frau rief die Polizei. Als die Polizisten eintreffen, sahen sie schon, was hier los war und sagten zu dem Besitzer, dass er gegen ein Grundgesetz verstößt und warum er sowas tut, anstatt die Polizei zu rufen. Beide bekamen eine gerechte Strafe; der Besitzer und der Mann, weil beide etwas Verbotenes getan haben.“

Zur Interpretation

Laura zeigt in ihrem entwickelten Fallbeispiel, dass das Nötigen und Bloßstellen eines Diebes gegen dessen Menschenwürde verstößt. Sie konzeptualisiert Menschenwürde damit als einen unantastbaren Eigenwert eines Menschen, auch wenn dieser eine Verfehlung begangen hat. Das Nötigen und Bloßstellen eines Menschen, das gegen seine Menschenwürde verstößt, markiert sie als Straftat. Der Staat, in ihrer Fallskizze vertreten durch die Polizei, greift ein, um die Menschenwürde des Mannes zu schützen. Laura füllt den abstrakten Begriff „Menschenwürde“ damit kontrastiv – also über den Verstoß gegen die Menschenwürde – am Beispiel des Nötigens und Bloßstellens eines Diebes mit Bedeutung. Auf diese Weise stellt sie einen Bezug zur Ebene der Alltagswelt her. Gleichzeitig enthält ihr entworfen Fall eine erste institutionelle Perspektive, weil in ihm die Polizei vorkommt. Hier deuten sich erste Vorstellungen vom Rechtsstaat an, der Selbstjustiz verbietet. Allerdings liegt in Lauras Fallentwurf noch keine differenzierte rechtliche Perspektive vor. Diese würde eine Unterscheidung zwischen Grundrechten und Paragraphen des Strafgesetzbuches voraussetzen.

Genau an dieser Stelle muss dann die weitere Bearbeitung ihres entworfenen Fallbeispiels im Unterricht ansetzen: Das Verbot von Selbstjustiz sowie der Straftatbestand der Nötigung sind zu erläutern und in ihrer Bedeutung für den Schutz der Menschenwürde zu reflektieren. Nach § 240 StGB (Nötigung) gilt das Androhen von Gewalt oder eines anderen Übels, mit dem ein Mensch zu einer bestimmten Handlung beziehungsweise Unterlassung einer Handlung genötigt wird, als rechtswidrig, wenn dieses als „verwerflich“ anzusehen ist (§ 240 Abs. 1 und 2 StGB). Die Verwerflichkeit liegt vor, wenn die Nötigungshandlung „sozialwidrig“ ist und insofern gegen die bestehende Rechtsordnung verstößt (vgl. Joecks/Jäger 2021, § 240, Rn. 31-45).

Weiterhin wäre im Unterricht zu thematisieren, dass Grundrechte in erster Linie als Abwehrrechte der Bürgerinnen und Bürger gegen mögliche Übergriffe des Staates und damit auch gegen demokratische Mehrheiten zu denken sind (liberale Grundrechtstheorie, vgl. Böckenförde 1974/1976: 225-228). Hier ließe sich gemeinsam mit den Lernenden über mögliche (hypothetische) Ereignisse nachdenken, die einem Verstoß nach diesem Verständnis entsprechen. Lauras Herangehensweise entspricht eher

einem wertorientierten Grundrechtsverständnis (vgl. Böckenförde 1974/1976: 232), nach dem der Staat die Wertegehalte der Grundrechte realisiert und schützt.

Ich komme zu Dunjas Arbeitsergebnis:

Arbeitsergebnis der Schülerin Dunja
„Gleichberechtigung von Männern und Frauen“

„Bei einem Schulausflug lernten sich Melody und Milo kennen, beide verstanden sich von Anfang an sehr gut. Melody verliebte sich direkt in Milo seine Art, er war sehr respektvoll ihr gegenüber. Nach zwei Wochen ging es ihr nicht anders, aber nach einem Monat verlief alles anders.

Er war sehr eifersüchtig, aber sie hatte nix dagegen, bis er es übertrieben hat. Milo hatte Gründe für sein Verhalten, er hatte Angst Melody zu verlieren.

Melody meldete sich bei einem Hip-Hop-Kurs an, aber Milo hatte etwas dagegen, weil da auch Jungs angemeldet sind.

Als Melody 16 wurde, wurde alles schlimmer. Sie wollte ihren Ausweis abholen, aber Milo wollte mit ihr mit. Mit 18 erfuhr Melody, dass sie schwanger sei. In diesen zwei Jahren wurde es mit Milos Aggressionen immer schlimmer. Melody wollte sich von ihm trennen, aber hatte Angst vor seiner Reaktion, weshalb sie zur Polizei ging. Die Beamten meinten aber nur, nachdem Melody ihnen alles geschildert hatte und weinte, dass sie wegen der Schwangerschaft bei ihm zu bleiben hat, und sie auf ihn hören soll.

Melody hielt es aber nicht mehr aus, weshalb sie ihre Nummer sofort wechselte und wegzog, wegen einem Neuanfang, ab da an war Ruhe.

Dass [das] Grundrechte 'Gleichberechtigung von Männern und Frauen' wichtig ist, weil es nicht so sein sollte, dass Männer alles dürfen und Frauen nicht. (oder andersrum)“

Zur Interpretation

Dunja stellt in dem von ihr entwickelten Fall dar, dass die Einschränkung der Freiheit des Mädchens „Melody“ und ihre Einschüchterung durch ihren männlichen Partner gegen die Gleichberechtigung von Männern und Frauen verstößt, weil die Frau nicht das Eigentum des Mannes sei. Der Mann dürfe nicht alles oder „andersrum“, so Dunjas Fazit. In ihrem entwickelten Fallbeispiel kommt außerdem zur Geltung, dass ein Verstoß gegen die Gleichberechtigung der Geschlechter vorliegt, wenn die Polizei die Übergriffigkeit des Mannes gegenüber der Frau in einer Paarbeziehung ignoriert oder gar gutheißt. Die abstrakte Wendung „Gleichberechtigung von Männern und Frauen“ wird von Dunja also kontrastiv am Beispiel einer übergriffigen Beziehung mit Bedeutung gefüllt. Damit stellt Dunja einen Bezug zur Ebene der Alltagswelt her.

Wie bei Laura zeigt sich eine wertorientierte Erschließung des Grundrechtsgehalts auf alltagsweltlicher Ebene. Auch bei ihr liegt eine erste Anbahnung einer institutionellen Perspektive vor, die sich in der Bezugnahme auf die Polizei ausdrückt. Nach meiner Interpretation will Laura damit verdeutlichen, dass der Staat – hier in Gestalt der Polizei – bei Verstößen gegen die Gleichberechtigung von Männern und Frauen einschreiten müsse; ein Unterlassen des Einschreitens verstieße gegen den hier thematisierten Grundrechtsgehalt.

In der weiteren Bearbeitung des von Laura entworfenen Fallbeispiels im Unterricht ist genau zu überprüfen, ab wann die hier denkbaren Straftatbestände der Bedrohung (§ 241 StGB), der Nötigung (§ 240 StGB) oder der Nachstellung (§ 238 StGB) erfüllt sind. Wichtig ist, dass die subjektive Bedrohungswahrnehmung durch die betroffene Person (im Fallbeispiel: Melody) strafrechtlich allein nicht ausreicht. Das von Laura entwickelte Fallbeispiel bleibt nämlich, was die konkrete Qualität der Übergriffe angeht, vage. Für den weiteren Lehr-Lern-Prozess ist das aber eine Chance, weil unter Bezug auf die entsprechenden Paragraphen des Strafgesetzbuches gemeinsam ausgelotet werden kann, welche Handlungen vorliegen müssen, um von einer Straftat sprechen zu können.

Ein wichtiger Hinweis: Die hier gezeigten didaktischen Potenziale einer weiteren Bearbeitung der von den Schülerinnen entwickelten Fallbeispiele habe ich in meinem Unterricht noch nicht systematisch genutzt. Damit wurden wichtige Bildungschancen verschenkt. Um so deutlicher möchte ich an dieser Stelle darauf hinweisen, dass die weitere Bearbeitung der von den Lernenden entworfenen Fallbeispiele einen didaktischen Schlüsselmoment des „umgekehrten Fallprinzips“ darstellt. Das hier enthaltene Bildungspotenzial ist mir persönlich in Gänze erst über die Theoretisierung der Idee des „umgekehrten Fallprinzips“ bewusst geworden.

4. Weiterführende Reflexion und Perspektiven

Am Beispiel der beiden vorgestellten Arbeitsergebnisse wird deutlich, dass die von den Jugendlichen konzipierten Fälle einen Zugang zu ihrem alltagsweltlichen Verstehen der abstrakten Grundrechtsformulierungen geben und dass diese mit dem hier vorgeschlagenen Vorgehen in den Unterricht komplex eingebracht werden können. Insofern bietet das „umgekehrte Fallprinzip“ eine Lösung für die eingangs beschriebenen didaktischen Herausforderungen. Zugleich wird an den hier vorgestellten Arbeitsergebnissen aber auch deutlich, dass die von den Jugendlichen konzipierten Fälle im Unterricht unbedingt fachlich weiter zu bearbeiten sind. Die Weiterbearbeitung der Fälle sollte unbedingt sensibel und wertschätzend erfolgen. Die Lernenden müssen erfahren können, dass die von ihnen entworfenen Fälle und damit ihre Vorstellungen wertvoll sind, weil man an ihnen (weiter-)lernen kann. Verzichtet man als Lehrkraft hingegen auf eine Weiterbearbeitung, dann lässt man die Chance, dass die Lernenden ihre Vorstellungen fachlich erweitern, korrigieren und umbauen können, verstreichen.

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie viele Fälle im Unterricht eigentlich aufgegriffen werden sollen. Aus meiner Sicht wäre es eine Illusion, alle Fälle, die die Jugendlichen innerhalb einer Lerngruppe entworfen haben, im weiteren Verlauf des Unterrichts vertiefend untersuchen zu können. Mein Vorschlag lautet daher, dass zunächst möglichst viele Schülerinnen und Schüler ihre konzipierten Fälle vorstellen und dann die Lehrkraft gemeinsam mit der Lerngruppe überlegt, welche Fälle man für die weitere Bearbeitung auswählt. Ausdrücklich schließt das nicht aus,

dass bereits unmittelbar nach der Präsentation eines Falles Fragen gestellt und besprochen werden können.

Für die Lehrkraft ist es außerdem entlastend, wenn sich die vertiefende Analyse der ausgewählten Fälle erst in einer der Folgestunden anschließt, weil sie so die Möglichkeit hat, eine vertiefende Auseinandersetzung fachlich und didaktisch vorzubereiten, unter anderem durch Recherchen (die sehr zeitaufwendig sein können) und die Gestaltung entsprechender Materialien und Aufgabenstellungen.

Besondere Berücksichtigung verdient außerdem, dass die Lernenden ihre Fallbeispiele nicht nur in Form eines Textes, sondern auch in Form von Bildern und Comics darstellen können. Diese Möglichkeit fördert die kreative Dimension im Lehr-Lern-Prozess. Darüber hinaus kommt sie denjenigen Schülerinnen und Schülern entgegen, für die eine allein schriftsprachliche Bewältigung der Anforderungssituation (noch) eine zu große Herausforderung darstellt.

Ausblickend ist darüber nachzudenken, ob/inwieweit das „umgekehrte Fallprinzip“ auch auf andere Lerngegenstände angewendet werden kann. Aus meiner Sicht eignet sich die vorgestellte didaktische Idee vor allem für die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Phänomenen wie Macht, Herrschaft, Konflikte, Konfliktbewältigung, soziale Rollen, Gruppendruck, soziale Ausgrenzung etc. Es ist anzunehmen, dass Kinder und Jugendliche mit hoher Wahrscheinlichkeit über konkrete alltagsbezogene Vorstellungen oder sogar über eigene oder vermittelte Erfahrungen zu diesen gesellschaftlichen Phänomenen verfügen. Übersicht 2 zeigt eine mögliche Aufgabenstellung nach dem „umgekehrten Fallprinzip“ für den Politikunterricht der Sekundarstufe I.

Übersicht 2: Aufgabenstellung – Beispiel „soziale Konflikte“ (Sekundarstufe I)

Soziale Konflikte

Unter sozialen Konflikten versteht man das Aufeinandertreffen gegensätzlicher Interessen und Bedürfnisse von Personen oder Personengruppen. Konflikte haben die Kraft, das gemeinsame Zusammenleben voranzubringen. Soziale Konflikte können sich aber auch zerstörerisch auf das gemeinsame Zusammenleben auswirken, wenn sie nicht bearbeitet werden und außer Kontrolle geraten. (Christian Fischer)

Aufgabenstellung:

1. Denke dir eine Situation aus, in der sich ein sozialer Konflikt zeigt.
2. Stelle diese Situation ausführlich dar: als Text und/oder Bild oder Comic.
3. Erkläre anschließend, a) wie dieser soziale Konflikt das gemeinsame Zusammenleben der beteiligten Personen/Personengruppen voranbringen kann, und b) wie dieser soziale Konflikt das gemeinsame Zusammenleben der beteiligten Personen/Personengruppen gefährden kann. Hinweis: Auch diese beiden Möglichkeiten kannst du als Text und/oder Bild oder Comic darstellen.

Das „umgekehrte Fallprinzip“ eignet sich ebenfalls für den Politikunterricht in der Sekundarstufe II. Die einführende Konfrontation der Schülerinnen und Schüler mit dem Lerngegenstand in seiner fachlichen Dimension erfolgt hier auf einem theore-

tisch hohen Niveau. Übersicht 3 zeigt als Beispiel eine Aufgabenstellung für die Auseinandersetzung mit dem Phänomen des politischen Moralismus (vgl. Lübke 2019) nach dem „umgekehrten Fallprinzip“.

Übersicht 3: Aufgabenstellung – Beispiel „politischer Moralismus“ (Sekundarstufe II)

Politischer Moralismus

„Politischer Moralismus – das ist [...] die rhetorische Praxis des Umschaltens vom Argument gegen Ansichten und Absichten des Gegners auf das Argument der Bezweifelung seiner moralischen Integrität; statt der Meinung des Gegners zu widersprechen, drückt man Empörung darüber aus, daß er sich gestattet, eine solche Meinung zu haben und zu äußern.

[...]

Politischer Moralismus – das ist [...] das appellative Bemühen, die Verbesserung gesellschaftlicher Zustände über die Verbesserung moralischer Binnenlagen, durch pädagogische und sonstige Stimulierung guter Gesinnung zu erwarten statt von Verbesserung rechtlicher und ordnungspolitischer Institutionen in der Absicht, uns zu bewegen, auch aus Eigeninteresse zu tun, was das Gemeinwohl erfordert.“

Quelle: Lübke, Hermann (2019): Politischer Moralismus. Der Triumph der Gesinnung über die Urteilskraft. Münster, S. 120-121.

Aufgabenstellung:

1. Denke dir eine Situation aus, in der sich Elemente eines politischen Moralismus zeigen.
2. Stelle diese Situation ausführlich dar: als Text und/oder Bild oder Comic.
3. Beurteile anschließend, a) ob/inwieweit politischer Moralismus in dieser Situation ein Problem darstellt und b) wie auf ihn reagiert werden sollte (auf der Ebene der beteiligten Personen wie auch auf der Ebene der Gesellschaft).

Die in diesem Beitrag entwickelten Überlegungen möchten eine Anregung für Lehrkräfte sein, eigene Unterrichtsideen, die dem Ansatz des „umgekehrten Fallprinzips“ folgen, zu entwerfen und in der Praxis zu erproben. In diesem Zusammenhang würde ich mich sehr über die Zusendung von Erfahrungsberichten oder dokumentierten Unterrichtsergebnissen freuen. Diese können dazu beitragen, das „umgekehrte Fallprinzip“ methodisch weiterzuentwickeln. Ausdrücklich richtet sich dieser Aufruf auch an Politikdidaktikerinnen und Politikdidaktiker. Denn (Fischer 2020b): Der Kern der Politikdidaktik ist die Praxis!

Literatur

- Böckenförde, Ernst-Wolfgang (1976): Grundrechtstheorie und Grundrechtsinterpretation. In: Böckenförde, Ernst-Wolfgang: Staat, Gesellschaft, Freiheit. Studien zur Staatstheorie und zum Verfassungsrecht. Frankfurt/M., S. 221-252.
- Fischer, Christian (2020a): Die Arbeit an Grundrechten im Politikunterricht. Grundrechtstheoretische und politikdidaktische Überlegungen mit Fallbezug. In: Juchler, Ingo (Hrsg.): Politik und Sprache. Handlungsfelder politischer Bildung. Wiesbaden, S. 181-194.
- Fischer, Christian (2020b): Der gestaltungsorientierte und reflexive Praxisbezug als Kern der Politikdidaktik?! Ein Diskussionsbeitrag. In: zdg 2/2020, S. 20-32.

- Fischer, Christian (2018): Wirtschaftsordnungen verstehen und beurteilen – mit der Planspielmethode. Grundlagen, Unterrichtskonzeption und Lernwege als Beitrag zur Politikdidaktik. Opladen (u.a.).
- Fischer, Christian (2017): Die Fallstudie *Internetheute*. Entwurf und Diskussion einer Unterrichtsreihe über Grundrechte und Werte. In: Gesellschaft • Wirtschaft • Politik (GWP), Heft 1/2017, S. 137-147.
- GG. Grundgesetz. Reihe: Beck-Texte im dtv. 48. Auflage, Stand: 15. August 2017, München.
- Grammes, Tilman (1998): Kommunikative Fachdidaktik. Politik – Geschichte – Recht – Wirtschaft. Opladen.
- Joecks, Wolfgang/Jäger, Christian (2021): Strafgesetzbuch. Studienkommentar. 13. Auflage. München.
- Kuhn, Hans-Werner (1999): Methodische Vorschläge für eine fachdidaktische Unterrichtsanalyse. In: Kuhn, Hans-Werner/Massing, Peter (Hrsg.): Politikunterricht. kategorial und handlungsorientiert. Schwalbach/Ts., S. 182-215.
- Lange, Dirk (2007): Politikdidaktische Rekonstruktion. In: Reinhardt, Volker (Hrsg.): Forschung und Bildungsbedingungen, Reihe: Basiswissen Politische Bildung, Bd. 4, Baltmannsweiler, S. 58-65.
- Lübbe, Hermann (2019): Politischer Moralismus. Der Triumph der Gesinnung über die Urteilskraft. Münster.
- Petrik, Andreas (2007): Kommunikative Fachdidaktik. In: Lange, Dirk (Hrsg.): Konzeptionen Politischer Bildung. Reihe: Basiswissen Politische Bildung, Bd. 1, Baltmannsweiler, S. 176-185.
- Reinhardt, Sibylle (2018): Politik Didaktik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin.
- Reinhardt, Sibylle (1997): Didaktik der Sozialwissenschaften. Gymnasiale Oberstufe. Sinn, Struktur, Lernprozesse. Opladen.
- StGB. Strafgesetzbuch. Reihe: Beck-Texte im dtv. 60. Auflage, Stand: 1. Januar 2022, München.