



Concept Map, Mindmap und Kartenabfrage:

Methoden zur Diagnose und Evaluation von Schülervorstellungen



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

Sonderausgabe im Wochenschau Verlag

Auszug aus:

Bettina Zurstrassen (Hrsg.)

Was passiert im Klassenzimmer?

Methoden zur Evaluation, Diagnostik und Erforschung
des sozialwissenschaftlichen Unterrichts



Andreas Lutter

Concept Map, Mindmap und Kartenabfrage:

Methoden zur Diagnose und Evaluation von Schülervorstellungen im sozialwissenschaftlichen Unterricht

Abstract

Die lebensweltlichen Erfahrungen und politischen Wahrnehmungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler können im sozialwissenschaftlichen Unterricht lernhinderlich oder lernförderlich sein. Diese als Schülervorstellungen bezeichneten Lernvoraussetzungen stellen jedoch auch Anknüpfungspunkte für die Förderung politischer Kompetenzen zur Verfügung, wenn sie explizit gemacht und unterrichtlich genutzt werden. Der Beitrag zeigt methodische Wege der Berücksichtigung von Schülervorstellungen und schärft den Blick für die subjektive Seite der Politik im sozialwissenschaftlichen Unterricht.

1. Einleitung

Was sind
Schülervorstellungen?

Unterricht wird zu einem nicht unerheblichen Teil von den Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler geprägt. Neben anthropologisch-psychologischen, sozialkulturellen und situativen Voraussetzungen bringen Schülerinnen und Schüler ihre der Lebenswelt entspringenden Weltbilder und Vorstellungen (engl. conceptions) in den Unterricht mit. Dabei handelt es sich nicht um Wissen im fachlichen Sinne, sondern um lebensweltliche Erklärungen, Ideen und Wahrnehmungen zu einem Thema oder Phänomen. Diese Schülervorstellungen können zwar fachlich durchaus „falsch“ sein, also als „Fehlkonzepte“ bezeichnet werden, allerdings stellen sie wertvolle unterrichtliche Anknüpfungspunkte zur Verfügung – im didaktischen Zusammenhang sind sie also nicht „falsch“, sondern sind vielmehr als Startpunkte des Lehrens und Lernens zu betrachten. Für die sozialwissenschaftlichen Domänen sind diese Lernbedingungen von großer Bedeutung, weil sie das fachliche Lehren und Lernen stets mit prägen oder gar behindern können.

Schülervorstellungen
im Unterricht

Ein Beispiel für das Missverstehen von Demokratie und ihren Institutionen stellen prosoziale Schülervorstellungen der Lebenswelt dar: Während auf der Ebene des demokratischen Prozesses politische Konflikte als Mittel des Interessenausgleichs eine wichtige Funktion für die Demokratie erfüllen, sprechen lebensweltliche Wahrnehmungsformen dem politischen Konflikt seine demokratische Funktion oftmals ab. Beispielsweise identifizieren Jugendliche durchaus die Opposition als Bestandteil von Demokratie, aber befragt nach den Aufgaben der Opposition antworten circa zwei Drittel „Aufgabe der Opposition ist es nicht, die Regierung zu kritisieren, sondern sie zu unterstützen“ (Reinhardt/Tilman 2002, 61). Dies liegt nicht zuletzt daran, dass der soziale Nahraum Konflikte als negativ einordnet – in Alltag und Schule geht es vornehmlich darum, soziale Konflikte zu „schlichten“ oder zu vermeiden. Fazit: Die Harmonievorstellung des Privaten wird auf das demokratische System übertragen und führt letztlich zu einem Fehlverständnis von Demokratie (vgl. Reinhardt 2005, 50).

Das Beispiel verdeutlicht, dass lebensweltliche Vorstellungen durchaus lernhinderlich wirken können. Aus didaktischer Perspektive wären daher die Unterschiede zwischen Alltagswahrnehmung und politischer Bedeutung von Konflikten zu reflektieren, um die Erklärungskonzepte der Schülerinnen und Schüler fachlich aufzufangen und ihre Kompetenzen zu erweitern. „Politische Bildung muss (...), wenn sie erfolgreich in dem Sinn sein will, dass die Adressaten neues Wissen in ihr Weltverstehen integrieren und für ihre Kompetenzentwicklung nutzen, die Konzepte erreichen, mit denen Schülerinnen und Schüler Politik wahrnehmen und deuten, und diese Konzepte in der Auseinandersetzung mit neuem Wissen aus den Sozialwissenschaften weiterentwickeln und verbessern helfen“ (Sander 2007, 21). Untersuchungen der neueren Lehr- und Lernforschung verweisen darauf, dass Schülervorstellungen den Aufbau domänenspezifischer Fachkompetenzen erschweren können, vor allem, weil sie zumeist äußerst resistent gegen unterrichtliche Belehrungsversuche sein können (vgl. Günther-Arndt 2006, 252). Das mag nicht recht überraschen: Politisch-gesellschaftliche Vorstellungen haben sich bewährt, um bestimmte Sachverhalte im Alltag zu erklären – sie werden täglich durch soziale Erfahrungen, umgangssprachliches Verständnis oder mediale Vermittlung bestärkt und bleiben häufig auch nach dem Fachunterricht der Schule bei den Schülerinnen und Schülern weiter bestehen. Dies ist nicht nur im Politikunterricht ein Problem und gilt für alle Schulfächer. Noch Jahre nach dem einschlägigen Unterricht werden oft weiterhin die Alltagsvorstellungen zur Erklärung genutzt (vgl. bspw. Schnotz 1998, 77). Werden die verfügbaren Schülervorstellungen stärker beachtet und erforscht, so würde ihre Kenntnis gezielte fachdidaktische Interventionen erlauben. Demnach sollte nach Wegen gesucht werden, um an den Schülervorstellungen anzusetzen und diese in einen fruchtbaren Dialog mit fachlichen Erklärungskonzepten zu verwickeln – und sich so stärker lebensweltlicher Relevanz und der politischen Wahrnehmungen der Schülerinnen und Schüler zu versichern.

In diesem Beitrag werden zunächst die Eigenschaften von Schülervorstellungen charakterisiert und methodische Interventionen aufgezeigt, um die Bedeutungen von Schülervorstellungen im sozialwissenschaftlichen Unterricht diagnostizieren zu können. Zur systematischen Reflexion der Bedeutung von Schülervorstellungen im Unterricht wird hier als Hilfsmittel das Modell der Didaktischen Rekonstruktion angeboten. Schließlich werden am Beispiel des Lernfeldes Migration und Integration Schülervorstellungen exemplarisch dargestellt, Konsequenzen für den Unterricht diskutiert und danach Ratschläge für die unterrichtliche Praxis der Planung, Durchführung und Evaluation von sozialwissenschaftlichem Unterricht zusammengefasst.

2. Theoretische Grundlagen

Die Lernpsychologie geht davon aus, dass im Gedächtnis einer Person Erfahrungen in Strukturen repräsentiert werden, die dort als „Bausteine“ abgelagert werden (vgl. Seel 2003, 51 f.). Dies bedeutet, dass das reflexive Individuum durch Erfahrungen mit der realen Welt mentale Repräsentationen der Welt in Form von Vorstellungen entwickelt. „Vorstellungen (conceptions) sind Begriffe, Konzepte und Theorien, mit denen ein Sachverhalt erklärt wird“ (Günther-Arndt 2003, 27). Die Termini, die Vorstellungen und ihre Bedeutung für Unterricht bezeichnen, sind vielfältig. Die Spannbreite reicht von Alltagstheorien oder -vorstellungen über mentale Modelle, Scripts, Schemata bis hin zu „vorunterrichtlichen Vorstellungen“. Vorstellungen sichern unabhängig von ihrer objektiven Erklärungskraft im funktionalen Sinne die individuelle Erschließung von Realitätsbereichen. Sie entspringen aus Erfahrungen mit dem eigenen Körper und der sozialen Welt, mit der Sprache sowie Erfahrungen mit Unterricht (vgl. Weitzel 2004, 88).

Die fachdidaktische Relevanz von Vorstellungen begründet sich aus ihrer prinzipiellen Dynamik und Veränderbarkeit. Solange Schülervorstellungen lediglich an der „fachlichen

Lernhindernisse?

Eigenschaften von
Schülervorstellungen

Didaktische Perspektiven

Korrektheit“ (Kattmann 2003, 7) gemessen wurden, lag es nahe, die gedanklichen Konstrukte von Schülerinnen und Schülern deshalb ausschließlich als Lernhindernisse anzusehen, die es durch unterrichtliche „Korrekturen“ zu überwinden galt. Diese Sichtweisen bleiben einer unterrichtlichen Entwicklungsperspektive gegenüber jedoch hilflos und kommen über die defizitgeprägte Diskussion nicht hinaus: „Wenn die Wissenschaftlichkeit eines Kernkonzeptes den Sollzustand darstellt, bleibt letztlich jedes Schülerkonzept rudimentär“ (Lange 2008, 246). Die Abkehr von der Ausschließlichkeit der Wahrnehmung lebensweltlicher Perspektiven als „Fehlvorstellungen“ wird durch die Frage nach den Funktionen von Vorstellungen und der domänenspezifischen Lernstruktur eingeleitet. Wenn eine lebensweltliche Stimmigkeit und Kohärenz der Alltagsvorstellungen unterstellt wird, so müssen diese subjektiven Bedeutungsstrukturen für die unterrichtliche Änderung und Erweiterung zunächst aufgedeckt werden. Das Verständnis von Schülervorstellungen kann dabei helfen, die lebensweltlichen, für das eigene Welt- und Gesellschaftsverständnis relevanten Frageweisen und Aneignungsperspektiven der Schülerinnen und Schüler besser zu verstehen und nachhaltigere Lernprozesse anzubahnen. Das verdeutlicht auch das eingangs erwähnte Beispiel der Erschließung demokratischer Politik: Wenn die durch die Alltagsvorstellungen hervortretenden Schwierigkeiten beim Verstehen der Funktion von Konflikten für die demokratische Politik bekannt sind, können diese adäquat für fachliches Lehren und Lernen genutzt werden.

Schülervorstellungen nutzen?

Daher wird den Ursachen von Vorstellungen und den Kontexten ihrer Verwendung vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt: „Die hinter der Bildung und der Stabilität der Alltagsvorstellungen stehenden Ursachen bestimmen das Lernen als implizite Faktoren stets mit. Sie können im fachlichen Lernen nicht ausgeschlossen oder überwunden werden. Ihre Kenntnis eröffnet aber die Möglichkeit, Schülervorstellungen adäquat und effektiv für die Prozesse des fachlichen Lernens zu nutzen“ (Kattmann 2003, 7). Vorstellungen können als Lern- und Verstehenshilfen betrachtet werden, die Wege der unterrichtlichen Vermittlung aufzeigen können. Beispielweise kann im Unterricht die unterschiedliche Bedeutung von sozialen Konflikten der Lebenswelt und politischen Konflikten der Demokratie reflektiert werden, um die Rolle von Konflikten in unterschiedlichen Kontexten herauszuarbeiten und politische Kompetenzen zu erweitern. Diese Vorgehensweise wendet sich gegen didaktische Perspektiven, die ausschließlich nach der Didaktisierung fachlicher Strukturen fragen, ohne sich der Aneignungsperspektiven der Schülerinnen und Schüler im sozialwissenschaftlichen Unterricht zu versichern.

Das bedeutet für Lehren und Lernen innerhalb der sozialwissenschaftlichen Domänen, dass sich politisches Lernen nicht darin erschöpft, einseitig sozialwissenschaftliche Fachkonzepte rezeptiv zu übernehmen. Fachdidaktische Überlegungen müssen vielmehr der Frage nachgehen, „welche fachwissenschaftlichen Ansätze aus den Sozialwissenschaften geeignet sind, mit ihren jeweiligen Begriffen und Interpretationen die Weiterentwicklung der Konzeptsysteme der Schülerinnen und Schüler (...) in Bezug auf ihr Verstehen von Politik anzuregen“ (Sander 2005, 53). Gemäß dieser Sichtweise sind die unterrichtlichen Sachgegenstände diesem Verständnis nach nicht mehr länger nur fachlich legitimierungsbedürftig. Sie müssen sich zusätzlich als bedeutsam für die Bewältigung von politisch geprägten Lebenssituationen erweisen und einen Beitrag zu politischer Mündigkeit stiften – also subjektive Relevanz und Plausibilität für die Schülerinnen und Schüler entfalten. Dazu sind ihre lebensweltlichen Politikvorstellungen auf ihre individuellen Funktionen und das Selbst- und Weltverständnis der Schüler/Innen zu befragen und fachdidaktische Konsequenzen zu ziehen.

- Zusammenfassung: Schülervorstellungen der sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächer entspringen dem sozialen Alltag, medialer oder vorunterrichtlicher Vermittlung sowie umgangssprachlichen Bedeutungszuschreibungen. Sie sind für den Einzelnen stimmig und orientierungsleitend und zuweilen äußerst resistent gegenüber unterrichtlichen Belehrungsversuchen. Sie können aus fachlicher Perspektive „falsch“ oder „unzureichend“ ausgeprägt erscheinen und sich als lernhinderlich erweisen. Gleich-

zeitig stellen sie jedoch den Anfangs- und Endpunkt von unterrichtlichen Lehr- und Lernprozessen dar. Ihre Kenntnis ermöglicht eine Berücksichtigung des lebensweltlichen Selbst- und Weltverständnisses im sozialwissenschaftlichen Unterricht – dies kann nachhaltiges und fruchtbares Lehren und Lernen fördern.

3. Beispiel: Vorstellungen über Migration und Integration von Schülerinnen und Schülern¹

Beispiel Migration und Integration

Fortfolgend wird die Bedeutung von Schülervorstellungen für den Politikunterricht am Beispiel des migrationspolitischen Lernfeldes illustriert. Anhand von zwei Beispielen wird aufgezeigt, wie unterschiedlich sich Schülerinnen und Schüler den Begriff der Integration in der Auseinandersetzung mit Migration und Zuwanderung vorstellen und welche unterrichtlichen Möglichkeiten durch die Beachtung der Vorstellungen entstehen können. Gerade in der Auseinandersetzung mit begrifflichen Bedeutungen und der Diskussion mehrdeutiger Intensionen können die Schüler/Innen eine domänenspezifische Begrifflichkeit aufbauen – sozialwissenschaftliche Begriffe stehen oft im Gegensatz zu lebensweltlichen Verständnissen. Daher ist in Vermittlungssituationen von Bedeutung, welche begrifflichen Bedeutungen die Schülerinnen und Schüler in den Unterricht hineinbringen und welche Relevanz sie den damit einhergehenden Aspekten für ihr Selbst- und Weltverständnis zuordnen. „Begriffe haben unterschiedliche funktionale Bedeutungen. Sie sind Denkhilfen, Orientierungen, kognitive Schemata, soziale Konstruktionen“ (Kuhn 1999, 26). Damit ist auf die verschiedenen Funktionen verwiesen, die Begriffen im sozialwissenschaftlichen Unterricht zugewiesen werden können.

LENA und FALCO

Lena ist politisch interessiert und hat Erfahrungen im Umgang mit Flüchtlingen gesammelt. Diese gründen in der Auseinandersetzung um vermeintliche Missstände am örtlich ansässigen ZAAB („Zentrale Aufnahme- und Ausländerbehörde“), woraufhin sich öffentliche Debatten über die Lebensbedingungen der Asylsuchenden in der Einrichtung entzündeten – diese wurden auch im Schulunterricht thematisiert. Weiterhin engagiert sie sich in einer einschlägigen sozialen Arbeitsgruppe ihrer Schule. FALCO verfügt über einen sogenannten „Migrationshintergrund“ – seine Großeltern kamen aus der Türkei nach Deutschland. Er wurde in Deutschland geboren und besucht – wie LENA – die 11. Klasse einer Gesamtschule. Die folgenden Interpretationen beziehen sich auf von den Schülerinnen und Schülern angefertigte Mindmaps sowie anschließend erfolgte Erläuterungen der Schülerinnen und Schüler.

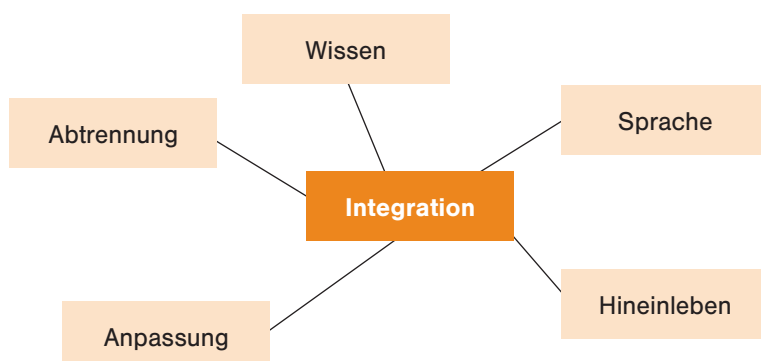


Abb. 1: Zentrale Begriffe von FALCO zu Integration

¹ Die Namen der Schülerinnen und Schüler wurden geändert.

FALCO nennt „*Abtrennung*“, „*Anpassung*“, „*Hineinleben*“, „*Sprache*“ und „*Wissen*“ als zentrale Begriffe in der Auseinandersetzung mit Integration in seiner Gedankenlandkarte zum Thema. Er versteht Integration als Prozess, der mit dem Verlassen der Heimat („*Abtrennung*“) beginnt und der durch Anpassungsprozesse an die Bedingungen der Gesellschaft geprägt ist („*Anpassung*“) und schließlich dadurch ein „*Hineinleben*“ in die sozial-kulturellen Bedingungen der (Aufnahme-)Gesellschaft in Deutschland ermöglicht. Dies geht in seinen Vorstellungen mit dem Erwerb von „*Sprache*“ und „*Wissen*“ einher und dient der gesellschaftlichen Orientierungsfähigkeit sowie dem Aufbau von persönlichen und beruflichen Lebensperspektiven. Die Integrationsleistung erbringt gemäß FALCO die Zuwanderergruppe durch Anpassungsleistungen im Alltag.

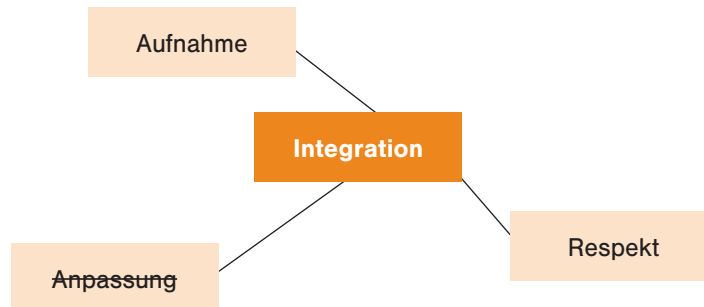


Abb. 2: Zentrale Begriffe von LENA zu Integration

LENA und FALCO im Vergleich

LENA versteht Integration als „*Aufnahme*“ von Fremden und Flüchtlingen in – und vor allem – durch die Gesellschaft, sie stellt diesen Begriff bewusst der „*Anpassung*“ entgegen, den sie im Zusammenhang mit Integration strikt ablehnt – sie erachtet „*Respekt*“ gegenüber anderen Kulturen als zentral. LENA entwickelt ein Integrationsverständnis, das im Kern auf der Anerkennung des Eigenwertes multikultureller Differenz und Toleranz im Umgang mit Zuwanderung beruht.

Vergleich: Während LENA gemäß die Aufnahmegesellschaft in ihrer Vorstellung die Integrationsleistung durch Akzeptanz und Wertschätzung von Pluralität vollbringt, fußt FALCOS Integrationsverständnis auf einer entgegengesetzten Perspektive. In seiner Vorstellung trägt die Zuwanderergruppe die Integrationsverantwortung, Anpassungsprozesse ermöglichen nach und nach die gesellschaftliche Teilhabe. Beide verfügen über Anpassungsvorstellungen in der Auseinandersetzung mit dem Integrationsbegriff, der jedoch unterschiedlich bewertet wird. Sowohl FALCO als auch LENA entwickeln ihre Vorstellungen in der Auseinandersetzung mit dem sozialen Nahraum und persönlichen Erfahrungen. Dabei verarbeiten sie in ihren Vorstellungen Erfahrungen im Umgang mit Flüchtlingen (LENA) und Erfahrungen eigener Migrationsgeschichte (FALCO).

	Integrationsverantwortung	Begriffe	Ziel
FALCO	Zuwanderergruppe	Abtrennung Anpassung Hineinleben Sprache Wissen	Zugehörigkeit
LENA	Aufnahmegesellschaft	Aufnahme Anpassung Respekt	Toleranz

Tab. 1: Vorstellungen über die Integration von Zuwanderern von LENA und FALCO

Eine genauere Betrachtung der geäußerten Schülervorstellungen zeigt, dass sie den öffentlich-politischen und fachlichen Diskussionen zur Integration ähneln, die sich zumeist zwischen den Polen von Multikulturalismus und Assimilation aufspannen. Durch den migrationsbedingten gesellschaftlichen Wandel und die einhergehende Pluralisierung verlieren je-

doch Vorstellungen von Anpassung oder multikultureller Toleranz an Erklärungs- und Orientierungskraft. Die Bewältigung von ethnisch, sprachlich und sozial heterogenen Lebenssituationen und Gemengelagen erfordert vielmehr den Aufbau von interkulturellen Kompetenzen und ein vertieftes Verständnis der Hintergründe, Zusammenhänge und Merkmale moderner Migrationsgesellschaften. Die begriffliche Unterscheidung von sozialer Integration (Anerkennung und Toleranz), politischer Integration (rechtliche Teilhabe und Partizipation) und kultureller Integration (Sprache und gesellschaftliche Orientierungsfähigkeit) trägt dieser Entwicklung Rechnung und leistet einen Beitrag zu einer differenzierteren Sichtweise.

Fragt man nach unterrichtlichen Möglichkeiten, die sich durch die exemplarisch dargestellten Vorstellungen von FALCO und LENA ergeben können, werden unterschiedliche, je nach Lehr- und Lernsituation variierende Konsequenzen und Anknüpfungspunkte ersichtlich:

Unterrichtliche Möglichkeiten?

- Unterricht sollte nicht darin aufgehen, die Rolle von Veränderung und Akkulturation der Zugewanderten und Minderheiten auf der einen Seite oder normative Appelle zu multikultureller Toleranz auf der anderen Seite zu reproduzieren. Die Schülerinnen und Schüler sollten vielmehr erkennen können, dass sich durch Migration und Integration nicht nur die Einwanderer- sondern auch die Aufnahmegesellschaft verändert. Der Unterricht sollte daher Perspektivenwechsel ermöglichen: Die gemeinsame, jedoch unterschiedlich bewertete Schülervorstellung von Integration als einseitige „Anpassung“ der Zuwanderer und „Ausländer“ an die Aufnahmegesellschaft verliert an Plausibilität, wenn in den Lehr- und Lernsituationen die Gesellschaftsbedingungen als wandelbar erfahrbar werden. Integration wird als dynamischer Prozess verstehbar, der auf einer beidseitigen Öffnung und „Anpassung“ beruht und durch den etwas „Neues“ entsteht, innerhalb dessen unterschiedliche soziale Einschlüsse sichtbar werden.
- Lebensweltlich-soziale Perspektiven des sozialen Nahraums der Schülerinnen und Schüler können in einen politischen Zusammenhang gestellt werden. Dabei werden Möglichkeiten und Grenzen politisch-rechtlicher Teilhabe, empfundener, zugeschriebener und gewährter Zugehörigkeit sowie die soziokulturellen Grundlagen des Zusammenlebens in der modernen Einwanderungsgesellschaft Teil von unterrichtlichen Aushandlungsprozessen. Integration sollte nicht als Zustand, sondern als Prozess erkennbar gemacht werden, der nicht unumstößlich festgeschrieben ist, sondern politischer Aushandlung und Gestaltung unterliegt.
- Der Terminus Integration kann begrifflich differenzierend eingeführt werden. Differenzierte Vorstellungen sozialer (Anerkennung und Toleranz), politischer (rechtliche Teilhabe und Partizipation) und kultureller (Sprache und gesellschaftliche Orientierungsfähigkeit) Integration können im Unterricht Grundlage einer versachlichenden Auseinandersetzung sein und einseitigen Erklärungen von Integriert-Sein und Nicht-Integriert-Sein durch alternative Perspektiven ihre Erklärungskraft entziehen. Dabei können die Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Verständnisse überprüfen, kritisch einschätzen oder überdenken.

Zusammenfassung: Die Schülerinnen und Schüler verstehen Integration als sozialen Prozess der Anpassung oder lösen Integration in der Forderung nach Toleranz gegenüber Zuwanderung auf. Der sozialwissenschaftliche Unterricht sollte unterschiedliche Formen des sozialen, kulturellen und politischen Einschlusses sichtbar machen – die lebensweltlichen Perspektiven können dabei als Brücken des Verständnisses eingesetzt werden.

4. Methoden der Erfassung von Schülervorstellungen im Unterricht

Für die Planung, Analyse oder Evaluation einer Lehr- und Lernsituation stellt sich die Frage, über welche spezifischen Vorstellungen die Schülerinnen und Schüler zu einem Thema verfügen und wie daran angeknüpft werden kann. Oder anders formuliert: Welche Lernlogik entwickelt das gewählte Thema aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler? In den naturwissenschaftlichen Fächern liegen hierzu zahlreiche Befunde vor, weil seit Jahrzehnten zu diesen Fragen intensiv geforscht wird – entsprechend kann didaktische Reflexion auf einen bestehenden Fundus an Schülervorstellungen als Lernvoraussetzungen zurückgreifen. Dies ist bislang in den sozialwissenschaftlichen Domänen noch nicht der Fall.

Welche Methoden sind geeignet?

In der Unterrichtsforschung kommen für die Erhebung und Auswertung von Schülervorstellungen methodisch kontrollierte wissenschaftliche Verfahren wie etwa Tests oder qualitative Verfahren der Inhaltsanalyse zum Einsatz. „Aber nicht nur liegen solche Instrumente für den Bereich der politischen Bildung wie auch für die meisten anderen Fachgebiete überhaupt nicht vor; es wäre auch wegen des damit verbundenen Aufwands völlig unrealistisch, sie in der alltäglichen pädagogischen Arbeit regelmäßig für die Planung von Lernangeboten nutzen zu wollen“ (Sander 2007, 236). Geeignete Verfahrensweisen haben die Aufgabe, unter einem zeitlich vertretbaren Aufwand Schülervorstellungen zu erheben und das vorhandene Vorstellungsspektrum für aufbauende Unterrichtsphasen fruchtbar zu machen. Um die Schülervorstellungen im Unterricht zu elementarisieren und für fachliches Lernen zu nutzen, steht ein breites Angebot von allgemeinen Verfahren zur Verfügung, die ohne großen Planungsaufwand flexibel im Unterricht als Diagnoseinstrumente eingesetzt werden können. Derartige diagnostische Unterrichtsphasen stehen in der Regel eher am Beginn einer Unterrichtseinheit, können aber auch dem Abgleich mit Fachkonzepten oder der Dokumentation des Lernfortschritts beziehungsweise der Evaluation von Lernergebnissen dienen.

Funktionen der Diagnostik

Phase	Funktion
Einstieg	Diagnose lebensweltlicher Aneignungsperspektiven; Einschätzung individueller Bedeutungen und Verständnisse sozialwissenschaftlicher Lernfelder
Erarbeitung	Reflexion der Bedeutung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden fachlicher und lebensweltlicher Vorstellungen
Sicherung	Dokumentation von Lernfortschritt und Ergebnissicherung
Evaluation	Einschätzung der Bedeutung von Lehr- und Lernprozessen

Tab. 2: Funktionen diagnostischer Unterrichtsphasen

Folgende Verfahren eignen sich für den sozialwissenschaftlichen Unterricht:

4.1 Vorstellungen entwickeln – Hypothesen bilden

Hypothesen bilden

Ein Unterrichtsinhalt wird zu einer zentralen Problemstellung verdichtet, oder es wird ein gesellschaftliches Phänomen als politische Fragestellung formuliert oder kontrovers zugespitzt. Die Schülerinnen und Schüler werden gebeten, eine Erklärungshypothese zu der aufgeworfenen gesellschaftlich-politischen Problemstruktur zu entwickeln und gegebenenfalls Alternativen zu entwerfen. Dabei ist es wichtig, eindeutige und präzise Formulierungen zu wählen. Das nachfolgende Beispiel zielt auf Schülervorstellungen über die Normalitätserwartung von Migration und Zuwanderung.

Ein Beispiel: „Ein Wissenschaftler hat vor einiger Zeit in einem Zeitungsartikel Folgendes erklärt: „Zuwanderung ist für Deutschland von enormer Bedeutung – wenn wir nicht endlich in den Wettbewerb um die qualifiziertesten Zuwanderer eintreten, werden wir dies in naher Zukunft bereuen“.

Aufgabe

Formuliert Erklärungen, die eurer Meinung nach die These des Wissenschaftlers stützen oder widerlegen.

Tipp

Tipp: Die hervortretenden grundlegenden Erklärungen und Vorstellungen können strukturiert und mit fachlich-politischen Erklärungsstrategien abgeglichen werden oder nach erarbeitenden Unterrichtsphasen aufgegriffen und reflektiert werden.

4.2 Vorstellungen formulieren – Kartenabfrage:

Kartenabfragen nutzen mehr oder weniger stark vorformulierte Fragen oder Aufgaben, zu denen sich die Schülerinnen und Schüler schriftlich äußern oder Notizen angefertigt werden sollen. Unter Vorgabe mehr oder weniger freier Assoziationsanreize werden die Schülerinnen und Schüler dazu aufgefordert, ihre Vorstellungen zu einem bestimmten Thema oder Sachgebiet schriftlich zu formulieren, dabei können sie Satzergänzungen vornehmen oder andere Stilmittel verwenden, etwa Vorstellungen durch Zeichnungen bildhaft ausdrücken. Die Karten können anschließend hinsichtlich hervortretender Merkmale strukturiert werden oder auf bestimmte Gemeinsamkeiten und Unterschiede im gedanklichen Vorgehen geordnet werden. Sie dienen als Ausgangspunkt des Unterrichts.

Kartenabfrage

Gerechtigkeit bedeutet für mich ...

Abb. 4: Kartenabfrage am Beispiel von Gerechtigkeitsvorstellungen

Tipp

Tipp: Es eignen sich vor allem Karten in einem handhabbaren und gut lesbarem – bspw. DIN-A5-Format. Es sollte darauf geachtet werden, dass die Karten nach der inhaltlichen Sortierung befestigt und für weitere Unterrichtsphasen gesichert werden können.

4.3 Vorstellungen strukturieren – Mindmapping

Mind-Mapping

Mindmapping-Verfahren zielen auf einen schnellen Überblick über wichtige Aspekte, die mit einer bestimmten Thematik, einer Idee oder einem bestimmten Begriff assoziiert werden – sie visualisieren den Zusammenhang von symbolisch-sprachlich repräsentierten Vorstellungen. Im Mittelpunkt einer Mindmap befindet sich ein zentraler Begriff, eine zugespitzte Frage oder eine bildliche Darstellung. Durch Linien werden die elementaren Bestandteile oder assoziierten Begriffe zugeordnet. Diese Schlüsselbegriffe können ihrerseits wieder untergeordnete Begriffe enthalten, so dass als Ergebnis einer Mindmap eine differenzierte „Vorstellungslandkarte“ zu einem gewählten Thema oder einer Problematik entsteht. Im diagnostischen Sinne kann die Hierarchisierung der explizierten Begriffe genutzt werden, indem zentrale Vorstellungen hervortreten und weniger wichtige Aspekte in den Hintergrund treten. Neben der Erhebung verfügbarer Schülervorstellungen erlauben Mindmaps die Strukturierung von Themenfeldern oder die Überprüfung des Verständnisses.

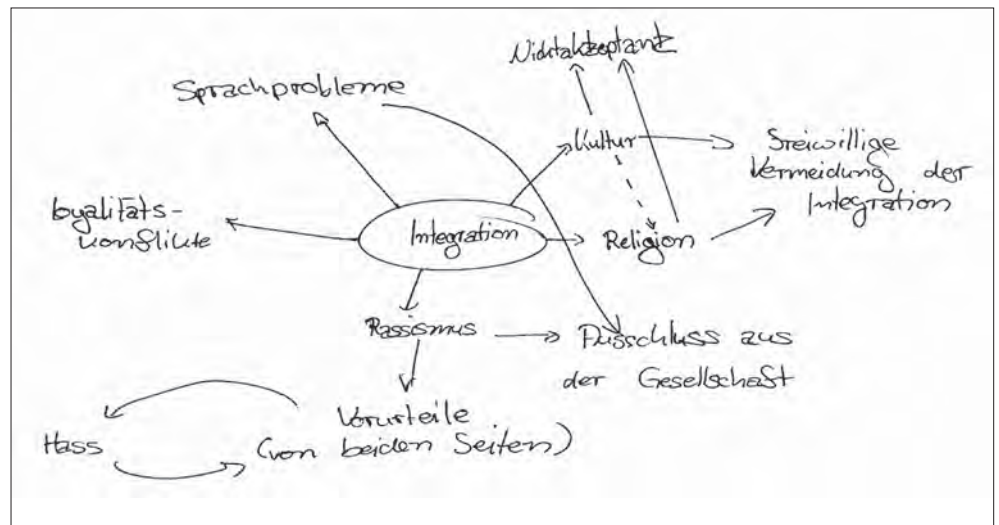


Abb. 5: Ein Beispiel: LINA (17 Jahre):

Tipp

Tipp: Mindmaps eignen sich hervorragend, um begriffliche Verständnisse von Schülerinnen und Schülern zu erschließen und für den Unterricht nutzbar zu machen. In manchen Situationen kann sich auch die Anfertigung eines Mindmaps in Kleingruppen als angemessen erweisen, beispielsweise, wenn Aushandlungs- und Abstimmungsprozesse gefördert werden sollen.

4.4 Relationen von Vorstellungen sichtbar machen – Conceptmapping

Concept Mapping

Conceptmaps dienen nicht nur der Visualisierung von Begriffen, Zusammenhängen und begrifflichen Netzwerken – wie es beispielsweise Mindmapping-Verfahren vorsehen, sie erlauben zudem Bezüge und Relationen zwischen den dargestellten Begriffen abzubilden. Dazu werden im Vorfeld spezifische Relationsmöglichkeiten gebildet, die der Verknüpfung von unterschiedlichen Begriffen dienen („ist Voraussetzung für“; „ist eine Folge von“). Sozialwissenschaftliche Begriffe und Konzepte können so fachlich anspruchsvoll visualisiert werden. Die Methode erlaubt ein relativ präzises Erheben von Vorstellungen über Kausalzusammenhänge und Konzepte sozialwissenschaftlicher Sachzusammenhänge.

Tipp

Tipp: Die Relationen zwischen den Begriffen sollten eindeutig und abgrenzbar sein – Mehrdeutigkeiten und unklare Zusammenhänge schaffen Unsicherheiten.

Weitere Methoden

Die Bezugnahme auf Schülervorstellungen kann des Weiteren über Brainstormings, Assoziationsketten, Rollenspiele, Tagebücher oder Vier-Ecken-Spiele erfolgen (vgl. auch Sander 2007, 236). Der methodischen Kreativität sind hier keine Grenzen gesetzt. Wird der strukturelle Einbezug von Schülervorstellungen ein Teil der Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht, so entwickeln diagnostische Unterrichtsphasen vom „Einstiegsritual“ zum beständigen „Interaktionsritual“ und somit zur unterrichtlichen Struktur-Routine: Im Laufe des Unterrichts sollten charakteristische Vorstellungen wieder aufgegriffen werden oder übergeordnete Bezüge und Zusammenhänge hergestellt werden. Von entscheidender Bedeutung ist dabei die Frage, inwiefern es gelingt, die Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler auf die sozialwissenschaftlichen Formen des Analysierens und Verstehens des Politischen zu beziehen beziehungsweise individuelle Sichtweisen im Aneignungsprozess fachlich aufzufangen.

5. Wie können Schülervorstellungen für Lehren und Lernen im sozialwissenschaftlichen Unterricht genutzt werden?

Didaktische Strategien

Welche Strategien eignen sich für einen sozialwissenschaftlichen Unterricht, der sich der Relevanz und Bedeutung von Schülervorstellungen versichert? Oder anders formuliert: Wie können Schülervorstellungen für die Planung, Analyse und Evaluation von Unterricht genutzt werden? Unterrichtliche Strategien sollten an die Vorstellungen anknüpfen, über die die Lernenden bereits verfügen. In Abhängigkeit des Kontrastes zwischen den Schülervorstellungen und den fachlichen Perspektiven und der lebensweltlichen Erfahrbarkeit von sozialwissenschaftlichen Sachgegenständen entstehen zwei Möglichkeiten. Erstens können den „Fehlvorstellungen“ der Schülerinnen und Schüler fachlich-wissenschaftlich tragfähige Vorstellungen entgegengesetzt werden und ihre Erklärungskraft herausgearbeitet werden. Allerdings ist diese Strategie in den sozialwissenschaftlichen Domänen durchaus kritisch zu hinterfragen. „Es wäre ein Lehr-Kurzschluss, den mitgebrachten und vielleicht ‚bewährten‘, womöglich gegen Irritationen verteidigten Vorstellungen die ‚richtige‘ Lehre unvermittelt entgegenzustellen – sie hätte kaum eine Chance, einen Konzeptwechsel einzuleiten“ (Reinhardt 2004, 125).

Entgegen setzen oder anknüpfen?

Zweitens kann an die lebensweltlichen Vorstellungen der Lernenden angeknüpft werden, Elemente ihrer Erklärungen und Deutungen, Begriffe und Perspektiven zu erweitern oder umzudeuten, d.h. dass die Schülerinnen und Schüler motiviert werden, ihre „unzureichenden“ oder „einseitigen“ Wahrnehmungsformen durch alternative Erklärungen und Interpretationen in einen größeren Zusammenhang zu stellen. Hier wird insofern an die Vorstellungen der Lernenden angeknüpft, als dass diese genutzt und durch Reflexion des eigenen gedanklichen Vorgehens differenziert werden. Allerdings entsteht die Gefahr, dass das Hervorlocken der unterschiedlichen Vorstellungen im Politikunterricht in einer additiven Meinungssammlung oder der ausschließlichen Gegenüberstellung von Spontanurteilen aufgeht. Vielmehr muss es gelingen, die zu Grunde liegenden Erklärungsmuster herauszuarbeiten, alternative Perspektiven aufzuzeigen, um sie schließlich durch die Auseinandersetzung mit sozialwissenschaftlichen Methoden und Erkenntnissen in einen fachlichen Kontext zu überführen. Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen lebensweltlichen und fachlichen Perspektiven sollten gegebenenfalls ausdrücklich thematisiert werden.

Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion

Nach der Rolle von Schülervorstellungen für den Fachunterricht fragt auch das Modell der Didaktischen Rekonstruktion. Es handelt sich dabei um ein in der Forschung und Unterrichtspraxis gleichermaßen erprobtes Modell zur Planung, Durchführung, Erforschung und Evaluation von Unterricht.

Didaktische Rekonstruktion

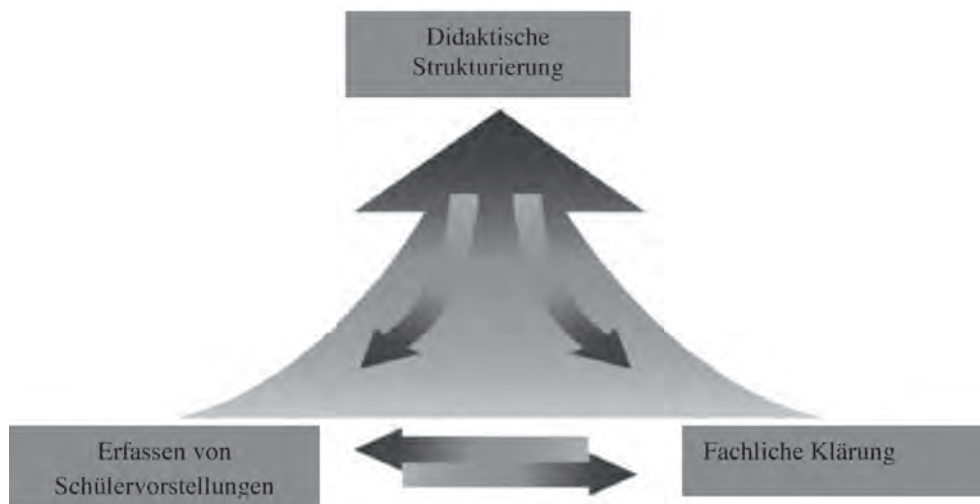


Abb. 8: Fachdidaktisches Triplet: Quelle: Gropengießer 2001, 15

Didaktische Überlegungen zielen demnach nicht einfach auf Auswahl, geeignetes Umsetzen oder geschicktes methodisches Inszenieren gegebener Sachstrukturen. Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion stellt vielmehr Bezüge zwischen fachlichen Vorstellungen und der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler, deren Vorverständnis, Anschauungen und Werthaltungen her. Es zeichnet sich dadurch aus, dass der Didaktisierung der Sachstruktur eine diagnostische Phase der Erhebung von Schülervorstellungen gegenübergestellt wird. Dabei sollen „wesentliche und interessante Beziehungen, Verknüpfungen oder Korrespondenzen zwischen dem fachlichen Wissen und den individuellen Lernbedingungen der Schülerinnen und Schüler untersucht bzw. entdeckt werden“ (Kattmann 2004, 42). Die dabei hervortretenden Korrespondenzen zwischen Schülerperspektiven und fachlichen Begriffen, Methoden und Erkenntnissen werden bei der Formulierung von Lernangeboten und Unterrichtsplanung beachtet. Es lassen sich die Aufgaben der Erfassung von Schülervorstellungen, der fachlichen Klärung sowie des Vergleichs von Schülerperspektiven und fachlichen Erkenntnissen innerhalb der Didaktischen Strukturierung unterscheiden.

1. Erfassung von Schülervorstellungen: Im Rahmen der Erfassung von Schülervorstellungen wird die Untersuchung zu individuellen Lernbedingungen und -voraussetzungen der Lernenden verstanden. Dabei wird den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit gegeben, Vorstellungen zum unterrichtlichen Sachverhalt zu entwickeln. Die Analysen zielen sowohl auf kognitive oder affektive Komponenten der Lernbedingungen und werden für aufbauende Unterrichtsphasen gesichert.
2. Fachliche Klärung: Bei der Fachlichen Klärung handelt es sich um die Darlegung der fachlich relevanten Theorien, Methoden, Aussagen oder Termini, die didaktische Relevanz entfalten und den gewählten Sachgegenstand unterschiedlich ausleuchten.

Teilaufgaben und -schritte

- In diesem Zusammenhang werden sozialwissenschaftliche Begriffe, Methoden und Erkenntnisse auf ihren Beitrag für fachliche Lehr- und Lernprozesse befragt.
3. Didaktische Strukturierung: Als Didaktische Strukturierung wird der themenspezifische und lernerorientierte Planungsprozess bezeichnet, der zu Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen für intendierte Lernprozesse führt. Dabei erfolgt eine Konfrontation der Schülerperspektiven mit denjenigen historischen und aktuellen Erkenntnisprozessen der jeweiligen Fachwissenschaften, die didaktische Relevanz haben und die Aufarbeitung der jeweiligen Sachstruktur unter Einbeziehung der Lernerperspektiven zur Lernstruktur – mit den entsprechenden Konsequenzen für die Gestaltung von unterrichtlichen Lehr- und Lernverfahren.

6. Fazit

Schülervorstellungen können für Strategien des sozialwissenschaftlichen Unterrichts genutzt werden. Dies stellt eine fruchtbare Möglichkeit dar, den sozialwissenschaftlichen Unterricht stärker an den lebensweltlichen Bedingungen zu orientieren. Um die Schülervorstellungen als „Lernergrammatiken“ aus einer politikdidaktischen Perspektive „lesen“ zu lernen, muss – auch und vor allem – die unterrichtliche Diagnose von Schülervorstellungen auf eine breitere Basis gestellt werden. Dies bedeutet jedoch keinesfalls, die Erfassung von Schülervorstellungen im Unterricht mit systematischen Methoden sozialwissenschaftlicher Forschung zu verwechseln. Dies ist im alltäglichen Unterricht zeitlich-organisatorisch nicht immer möglich. Dennoch: Die Diagnostik von Schülervorstellungen im Rahmen schärft den Blick für die Wirklichkeit und Wirksamkeit sozialwissenschaftlichen Lehrens und Lernens.

Literatur

- Gropengießer, Harald 2001: Didaktische Rekonstruktion des Sehens: Wissenschaftliche Theorien und die Sicht der Schüler in der Perspektive der Vermittlung. 2. überarb. Aufl. Oldenburg: Didaktisches Zentrum
- Günther-Arndt, Hilke 2006: Conceptual Change-Forschung: Eine Aufgabe für die Geschichtsdidaktik?. In: Günther-Arndt, Hilke/Sauer, M. (Hrsg.): Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen. Berlin, 251-277
- Günther-Arndt, Hilke 2003: Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin
- Kattmann, Ulrich 2004: „Das Auto“: Entwicklung des Unterrichtskonzepts Chemie im Kontext als Beitrag zur Didaktischen Rekonstruktion – Vorwort. In: Pöpken, Heike: Chemie im Kontext: Das Auto. Entwicklung und Erprobung einer experimentellen Konzeption zur Erarbeitung chemischer Grundlagen. Beiträge zur Didaktischen Rekonstruktion, Band 3. Didaktisches Zentrum: Oldenburg, S. 7
- Kattmann, Ulrich 2003: Verstehen von Schülern verstehen (lernen). In: Gropengießer, Harald: Wie man Vorstellungen der Lerner verstehen kann. Lebenswelten, Denkwelten, Sprechwelten. Didaktisches Zentrum: Oldenburg, S. 7-8
- Lange, Dirk 2008: Kernkonzepte des Bürgerbewusstseins. Grundzüge einer Lerntheorie der politischen Bildung. In: Weißeno, Georg (Hrsg.): Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat. Bundeszentrale für politische Bildung. Schriftenreihe (Bd. 645): Bonn, S. 245-258
- Reinhardt, Sybille/Tillmann, Frank 2002: Politische Orientierungen, Beteiligungsformen und Wertorientierungen. In: Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung (ZSL) der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (Hrsg.): Jugend und Demokratie – Poli-

- tische Bildung auf dem Prüfstand. Eine quantitative und qualitative Studie aus Sachsen-Anhalt. Opladen 2002, S. 43-74
- Reinhardt, Sybille 2005: Politik-Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin
- Reinhardt, Sybille 2004: Irrige Alltagsvorstellungen im Politikunterricht: Fehlverstehen als Bedingung politischen Lernens. In: Himmelmann Gerhard/Lange, Dirk (Hrsg.): Demokratie in Fachwissenschaft, Pädagogik und Didaktik des Politikunterrichts, Oldenburg, S. 122-126
- Sander, Wolfgang 2007: Politik entdecken – Freiheit leben. Neue Lernkulturen in der politischen Bildung 2., vollst. Überarb. u. erw. Aufl. Schwalbach/Ts.
- Sander, Wolfgang 2005: Die Welt im Kopf. Konstruktivistische Perspektiven zur Theorie des Lernens. In: kursiv – Journal für politische Bildung 1/2005, S. 44-59
- Schnotz, Wolfgang 1998: Conceptual Change. In: Rost, Detlef H. (Hrsg.): Handwörterbuch pädagogische Psychologie. Weinheim, S. 75-81
- Seel, Norbert M. 2003: Psychologie des Lernens (2. akt. u. erw. Aufl.). München
- Weitzel, Holger 2004: Welche Bedeutung haben vorunterrichtliche Vorstellungen für das Lernen? In: Spörhase-Eichmann, Ulrike; Ruppert, Wolfgang (Hrsg.): Biologiedidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin

Anhang 1

Checkliste Schülervorstellungen im sozialwissenschaftlichen Unterricht – Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – Leitfragen

Erfassung von Schülervorstellungen

Unterliegt das Thema oder der Sachgegenstand lebensweltlichen Erfahrungsmöglichkeiten? Welche Bedeutung entfaltet das Thema für das Selbst- und Weltverständnis der Schülerinnen und Schüler?

Welche Vorstellungen entwickeln die Schülerinnen und Schüler über unterrichtlich relevante politisch-gesellschaftliche Themen?

Auf welche Art und Weise können die lebensweltlichen Erfahrungen, Einstellungen und Erklärungen im Unterricht angemessen berücksichtigt werden?

Fachliche Klärung

Welche sozialwissenschaftlichen Begriffe, Methoden und Erkenntnisse stehen unterrichtlich zur Verfügung und wie erklären diese das politisch-gesellschaftliche Phänomen?

Welche Korrespondenzen zwischen den geäußerten lebensweltlichen Vorstellungen und den fachlichen Vorstellungen sind erkennbar?

Ist es sinnvoll, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen fachlichen und lebensweltlichen Vorstellungen ausdrücklich zu thematisieren?

Didaktische Strukturierung

Welches sind die wichtigsten Elemente der Schülervorstellungen und sozialwissenschaftlichen Erkenntnisse und Erklärungen, die im Unterricht für Lehren und Lernen berücksichtigt werden sollten? Welche unterrichtlichen Möglichkeiten werden ersichtlich?

Haben die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit, ihren Lernfortschritt hinsichtlich ihrer vorunterrichtlichen Vorstellungen wahrzunehmen und zu reflektieren?

Anhang 2a

„Schülermindmaps über Migration“

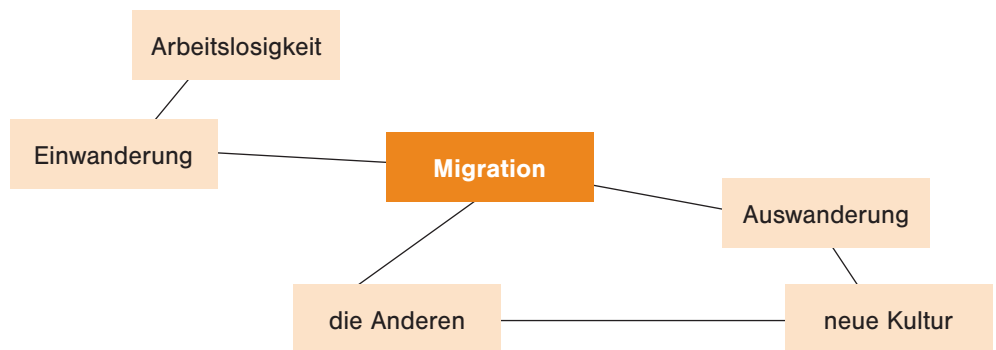


Abb.: Beispiel 1: Mindmap PAUL

PAUL unterscheidet begrifflich Ein- und Auswanderung. Mit dem Stichwort der Einwanderung verbindet er zunächst die Gefahr von Arbeitslosigkeit, während er mit Auswanderung „neue“ Kulturen assoziiert. Er formuliert eine Differenz zwischen Zugewanderten und Einheimischen als die „Anderen“.

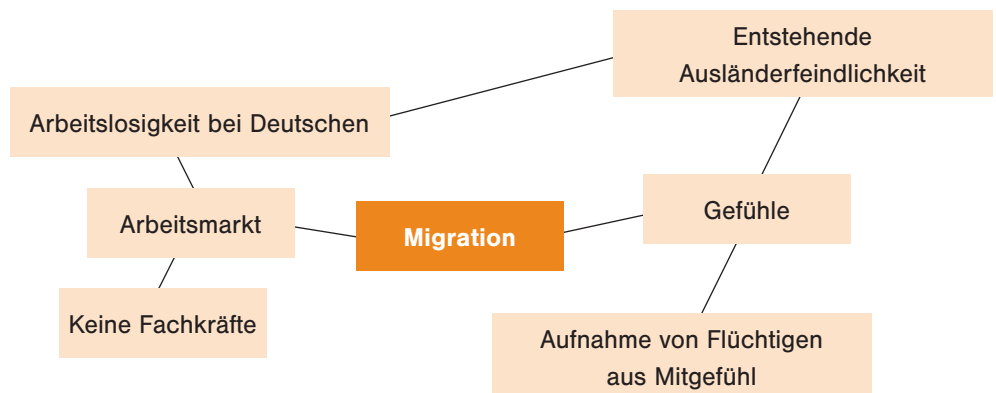


Abb.: Beispiel: Mindmap LEA

LEA verbindet das Wort Migration mit Herausforderungen auf den Arbeitsmärkten im Spannungsfeld zwischen steigender Arbeitslosigkeit bei gleichzeitigem Fachkräftemangel. In diesem Zusammenhang formuliert sie die mögliche Entstehung von Ausländerfeindlichkeit, die wiederum mit der Situation am Arbeitsmarkt einhergeht. Gleichzeitig empfindet sie einen emotionalen Zugang über das Mitgefühl mit der Situation von Flüchtlingen und die Forderung nach einer Aufnahme von Bedürftigen.

Arbeitsauftrag

1. Schauen Sie sich die Mindmaps von PAUL und LEA zum Thema Migration an.
2. Welche Begriffe sind ersichtlich? Beschreiben Sie mögliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Schülerinnen und Schüler, soweit es die Mindmaps zulassen!
3. Weiterführend: Welche unterrichtlichen Anknüpfungspunkte und/oder Konsequenzen sind denkbar? Beziehen Sie die Checkliste „Schülervorstellungen im sozialwissenschaftlichen Unterricht (Anhang)“ auf das Thema Migration.

Anhang 2b

Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Schülermindmaps

LEA		PAUL
<p>Unterschiede</p> <ul style="list-style-type: none"> • LEA differenziert ihre ökonomische Problematisierung durch „Fachkräfte“ einerseits und „Arbeitslosigkeit“ andererseits. • LEA beschreibt einen emotionalen Zugang in der Auseinandersetzung mit Migration, der sich im „Mitgefühl“ und der „Aufnahme von Flüchtlingen“ konkretisiert. • Gleichzeitig vermutet LEA ablehnende Haltungen gegenüber Zuwanderung und Migration, die sich in der Entstehung von Ausländerfeindlichkeit ausdrückt. 	<p>Gemeinsamkeiten</p> <ul style="list-style-type: none"> • PAUL und LEA strukturieren (Arbeits-) Migration unter ökonomischer Problemwahrnehmung aus Perspektive der Aufnahmegesellschaft. • PAUL und LEA thematisieren negative Migrationsfolgen. 	<p>Unterschiede</p> <ul style="list-style-type: none"> • PAUL unterscheidet begrifflich Ein- und Auswanderung. Während er Einwanderung unter ökonomischer Problemwahrnehmung betrachtet, stellt er Auswanderung in den Zusammenhang neuer kultureller Erfahrungen und/oder Herausforderungen. • PAUL macht mit „Die Anderen“ auf vermeintliche Differenz und soziale und/oder kulturelle Unterschiede zwischen Migrantengruppen und Einheimischen aufmerksam.

Inhalt

1. Vorwort	5
1.1 Einleitung: Diagnostik, Evaluation und Forschung im sozialwissenschaftlichen Unterricht: keine „Feiertagsmethodik“, sondern Bestandteil professionellen Lehrerhandelns	5
2. <i>Tina Otten</i> Teilnehmende Beobachtung: der „ethnologische Blick“ auf den Unterricht	9
3. <i>Nicole Nowak</i> Videografie als Instrument zur effizienteren Unterrichtsbeobachtung und Evaluation	22
4. <i>Sabine Gries</i> Das Interview – eine wissenschaftliche Methode der Informationsgewinnung	38
5. <i>Bettina Zurstrassen, Malte Häußler</i> Fragebogengestützte Unterrichtsevaluation im sozialwissenschaftlichen Unterricht	52
6. <i>Anne Juhasz Liebermann</i> Biographische Methoden in der Lehrerbildung	72
7. <i>Andreas Lutter</i> Concept Map, Mindmap und Kartenabfrage: Methoden zur Diagnose und Evaluation von Schülervorstellungen im sozialwissenschaftlichen Unterricht	92
8. <i>Andreas Petrik</i> Argumentationsanalyse: Methode zur politikdidaktischen Rekonstruktion der Konfliktlösungs- und Urteilskompetenz	108
9. <i>Markus Gloe</i> Kollegiales Feedback – ein Instrument für die Qualitätsentwicklung von Unterricht	129
10. <i>Christian Fischer, Sibylle Reinhardt</i> Evaluation von Makromethoden: Die Evaluation von Planspielen	147
11. <i>Annette Kammertöns</i> Urteilsbildung durch Schüler: Wie Schüler ihre politischen Urteile analysieren und reflektieren können	167
12. <i>Bettina Zurstrassen</i> Rechtliche Aspekte wissenschaftlich orientierter empirischer Schul- und Unterrichtsforschung an öffentlichen Schulen in Deutschland	186
13. Autorenverzeichnis	189