

# Praxistest #9

## Lernaufgaben im Politikunterricht kompetenzorientiert gestalten

Kriterien und exemplarische Aufgabenanalyse  
zum Thema Wahlen in Schulbüchern  
der Sekundarstufe I

Frank Eike Zischke und Claudia Forkarth

Frank Eike Zischke und Claudia Forkarth

# Lernaufgaben im Politikunterricht kompetenzorientiert gestalten

## Kriterien und exemplarische Aufgabenanalyse zum Thema Wahlen in Schulbüchern der Sekundarstufe I

### *Kurzbeschreibung*

(Politik-)Unterricht soll kompetenzorientiert gestaltet werden. Dies hat Auswirkungen auf die Unterrichtsplanung von Lehrkräften. Zwar ist die Lehrkraft für die Planung und Durchführung von kompetenzorientiertem Unterricht weiterhin von zentraler Bedeutung, im Unterricht widmen sich Schüler\*innen aber vor allem den ihnen gestellten Lernaufgaben. Doch was zeichnet eine kompetenzorientierte Lernaufgabe im Politikunterricht aus?

Dieser Frage widmen sich Frank Eike Zischke und Claudia Forkarth im *Praxistest#9* „Lernaufgaben im Politikunterricht kompetenzorientiert gestalten“ und untersuchen exemplarisch Schulbuchaufgaben zum Fachkonzept *Wahlen*.

Dafür konkretisieren sie einleitend den Begriff der *Lernaufgabe* und betrachten anschließend Kriterien einer kompetenzorientierten Aufgabe, mithilfe derer sich die ausgewählten Schulbuchaufgaben bewerten lassen. Mithilfe des Kernlehrplans der Jahrgangsstufen 7 bis 10 der Realschule wird der Themenbereich *Wahlen* weiter konkretisiert und anschließend eine exemplarische Aufgabenstellung analysiert. Die Ergebnisse der Analyse sowie mögliche Implikationen für den Politikunterricht liefern Anregungen für die eigene Unterrichtspraxis.

### *Über die Autoren*

Frank Eike Zischke ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für die Didaktik der Sozialwissenschaften an der Universität Duisburg-Essen. Sein Forschungsschwerpunkt liegt auf der professionellen Kompetenzentwicklung von (angehenden) Lehrkräften im Fach Politik/SoWi.

Claudia Forkarth arbeitet ebenfalls als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Didaktik der Sozialwissenschaften und im BMBF-Projekt "SchriFT II" an der Universität Duisburg-Essen. Sie beschäftigt sich im Besonderen mit der politischen Urteilsbildung und der Gestaltung eines sprachsensiblen Politikunterrichts.

[frank.zischke@uni-due.de](mailto:frank.zischke@uni-due.de)

[claudia.forkarth@uni-due.de](mailto:claudia.forkarth@uni-due.de)

# Inhaltsverzeichnis

---

1	Einleitung.....	4
2	Lernaufgaben im politischen Unterricht .....	4
3	Kriterienauswahl und Begründung .....	6
4	Begründung aus dem Kernlehrplan und Beschreibung der Schulbuch-Stichprobe .....	8
5	Ergebnisse .....	8
5.1	Kognitive Prozesse und Operatoren .....	8
5.2	Komplexitätsniveau des Fachwissens .....	10
5.3	Aktualität und Authentizität .....	10
5.4	Soziale Interaktion .....	10
6	Unterrichtspraktische Implikationen .....	11
7	Literaturverzeichnis .....	13
	Impressum .....	15

## 1 Einleitung

Im Kontext der Kompetenzorientierung von (Politik-)Unterricht kommt es für (angehende) Lehrkräfte zu umfangreichen Veränderungen bei der Entwicklung und Planung von Unterricht (KMK, 2010). Es stehen nun nicht mehr die Vermittlung von Fachinhalten und damit reinen Faktenwissens, sondern die bei Schüler\*innen zu erreichenden und auszubildenden Kompetenzen im Mittelpunkt einer jeden Unterrichtsplanung. Für die kompetenzorientierte Gestaltung und Umsetzung von Unterricht rückt die Lehrkraft in den Fokus. Denn diese ist dazu aufgefordert, den Schüler\*innen qualitätsvolle Lerngelegenheiten zu bieten, die für den Kompetenzerwerb und Lernerfolg notwendig sind. Eine gute Unterrichtsplanung durch die Lehrkraft kann für ein erfolgreiches Unterrichtshandeln als notwendige Bedingung, aufgrund der Komplexität unterrichtlicher Prozesse jedoch nicht als hinreichende Bedingung für einen gelungenen Unterricht betrachtet werden (siehe z.B. das Angebots-Nutzungs-Modell; Helmke, 2015; Oberle, 2015). In der kompetenzorientierten Unterrichtsplanung sind verschiedene Aspekte von zentraler Bedeutung. In einem fachspezifisch entwickelten Planungsschema von BREIT UND WEIßENO (2015), welches in Orientierung an die Kompetenzdimensionen des Politikkompetenzmodells von DETJEN, MASSING, RICHTER UND WEIßENO (2012) erstellt wurde, nehmen u.a. verbindliche Lernaufgaben einen von neun zentralen Schritten der Unterrichtsplanung ein. Diese sollen die konkreten Anforderungen an die Schüler\*innen benennen und zudem „die Lernenden kognitiv aktivieren“ (Richter, 2015, S. 29).

Im Schulalltag ist es nicht immer leicht, kognitiv aktivierende Lernaufgaben zu entwerfen. Dieser Praxistest setzt sich mit Lernauf-

gaben im Politikunterricht auseinander und möchte Lehrkräften sowohl einen theoretischen Hintergrund anbieten als auch Anregungen für die Unterrichtspraxis liefern. Folgend werden zunächst

- der Begriff der *Lernaufgabe* konkretisiert und
- Kriterien kompetenzorientierter Aufgaben herausgearbeitet, insbesondere auch im Hinblick auf deren Potenzial zur kognitiven Aktivierung der Lernenden.
- Sodann erfolgt anhand der Legitimation durch den Kernlehrplan der Sekundarstufe I für die Realschule in Nordrhein-Westfalen eine exemplarische qualitative Analyse einzelner Schulbuchaufgaben zum Thema *Wahlen*.
- Abschließend finden eine Einordnung der Analyseergebnisse und eine Vorstellung möglicher Implikationen für den Politikunterricht statt.

## 2 Lernaufgaben im politischen Unterricht

Der Einsatz von Lernaufgaben im Unterricht dient immer dem Erwerb oder der Weiterentwicklung von Wissen und Kompetenzen bezüglich eines konkreten Inhaltes oder Themas. Es kann also entweder darum gehen, auf der Basis vorhandenen Wissens neues Wissen zu erwerben oder aber neue Fähigkeiten zu erlernen (Becker-Mrotzek, 2012). Dies grenzt sie eindeutig von Leistungs-, Test- und Diagnoseaufgaben ab, die zur Überprüfung oder Feststellung von vorhandenen Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern eingesetzt werden. „Lernaufgaben unterstützen die Schülerinnen und Schüler in ihrem individuellen Lernprozess und zielen auf eigenständige, produktive Lösungen ab“ (Qualitäts- und

Unterstützungsagentur - Landesinstitut für Schule [QUA-LiS NRW], 2019).

In der Regel enthalten Aufgabenstellungen zwei Komponenten: zum einen eine *inhaltsorientierte*, die auf die Repräsentation des Inhalts bzw. des Themas der Aufgabe abzielt und zum anderen eine *ergebnisorientierte* Komponente, mit der die intendierten Ziele der Aufgabenstellung verbunden sind (Kleinknecht, Bohl, Maier & Metz, 2011). Mit dem Einsatz von Aufgaben im Unterricht sind immer auch didaktische Funktionen verbunden. Aufgaben können beispielsweise in der Form von Konfrontations-, Erarbeitungs-, Vertiefungs- und Transferaufgaben vorliegen, je nach angestrebtem didaktischen Nutzen (Luthiger, Wilhelm & Wespi, 2014).

In der allgemeindidaktischen Forschung sowie insbesondere in den Fachdidaktiken der Mathematik und Naturwissenschaften existieren zahlreiche Kriterien, die qualitätsvolle und lernprozessanregende Aufgaben erfüllen sollen. TULODZIECKI, HERZIG UND BLÖMEKE (2009) stellen insgesamt sechs überfachliche Anforderungen an Aufgaben, um lernprozessanregend wirken zu können:

- (1) Aufgaben müssen an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler anknüpfen;
- (2) um die Aneignung von Wissen zu fördern, müssen die Aufgaben „hinreichend komplexe Situationen widerspiegeln“ (Tulodziecki et al., 2009, S. 91);
- (3) die Aufgaben sollen ein konkretes Bedürfnis der Schülerinnen und Schüler ansprechen;
- (4) zum Erwerb neuen Wissens müssen die Aufgaben einen Neuigkeitswert enthalten;

- (5) die Aufgaben müssen so gestellt sein, dass die Schülerinnen und Schüler eine Chance auf Bewältigung der Anforderungen haben und
- (6) müssen die Aufgaben „geeignet sein, die zu erwerbenden Inhalte in exemplarischer Weise zu erschließen“ (Tulodziecki et al., 2009, S. 91).

Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, eignen sich verschiedene Typen von Aufgaben.

Speziell für den politischen Fachunterricht hat MAY (2011, 2015) eine Typisierung von geeigneten Anforderungssituationen bzw. Aufgaben vorgenommen. Als besonders relevant stellen sich solche Anforderungssituationen heraus, die Schüler\*innen mit „Bedingungen und Herausforderungen, mit denen sich Bürgerinnen und Bürger in einer Demokratie gegenüber stehen“ (May, 2011, S. 127), konfrontieren. Dazu eignen sich zum Beispiel gesellschaftliche oder politische Probleme, „die bedrohlich wirken und nach Abhilfe verlangen [...], ohne dass die Mittel der Problembereinigung bereits offensichtlich wären“ (May, 2015, S. 51). Zur Bearbeitung bieten sich weiter politische und gesellschaftliche Konflikte an, die sowohl fachliche Kompetenzen als auch die politische Urteilsbildung bei den Schüler\*innen fördern können. Von besonderer Bedeutung ist zudem die Auseinandersetzung mit bereits getroffenen politischen Urteilen. Diese eignen sich sowohl zur Ausbildung politischer Urteilsfähigkeit (durch Reaktion bzw. Positionierung) als auch zur Ausbildung politischer Handlungsfähigkeit (Teilnahme an Aushandlungsprozessen/politische Partizipation) und lassen sich somit den Dimensionen des Politikkompetenzmodells (Detjen et al., 2012) zuordnen (May, 2011).

Kategorien	Ausprägungen (aufsteigend)			
<b>Wissensart:</b>	Fakten	Prozeduren	Konzepte	Metakognition
<b>Kognitiver Prozess:</b>	Reproduktion	Naher Transfer	Weiter Transfer	Problemlösen
<b>Wissenseinheiten (WE):</b>	Eine WE	Bis zu 4 WE		Mehr als 4 WE
<b>Offenheit:</b>	Definiert/konvergent	Definiert/divergent		Ungenau/divergent
<b>Lebensweltbezug:</b>	Kein	Konstruiert	Authentisch	Real
<b>Sprachlogische Komplexität:</b>	Niedrig	Mittel		Hoch
<b>Repräsentationsformen:</b>	Eine	Integration		Transformation

Tabelle 1: Kategorien und Ausprägungen der fächerübergreifenden Aufgabenanalyse; eigene Darstellung nach Maier, Bohl, Drüke-Noe, Hoppe, Kleinknecht & Metz, 2014, S. 344.

Grundsätzlich sind die formulierten Aufgabentypen allesamt mit den vier Kompetenzdimensionen (Fachwissen, politische Urteilsfähigkeit, politische Handlungsfähigkeit und politische Motivation und Einstellung) vereinbar. Lernaufgaben im politischen Unterricht sollen stets auf die Ausbildung bzw. Weiterentwicklung mindestens einer der angeführten Kompetenzen abzielen. Gleichzeitig ist jedoch zu beachten, dass „mit den Lernaufgaben keine isolierten Kompetenzfacetten gefördert werden“ (Detjen et al., 2012, S. 115).

### 3 Kriterienauswahl und Begründung

Um Lernaufgaben zu analysieren, gilt es Kriterien für das Aufgabenpotenzial zu entwickeln und zu überprüfen. MAIER, KLEINKNECHT, METZ UND BOHL (2010) haben ein fachunspezifisches Kategoriensystem vorgelegt, welches auch Dimensionen enthält, die „fruchtbar für die Politikdidaktik erscheinen“ (Oleschko & Manzel, 2015, S. 199). Insgesamt bietet ihr allgemeindidaktisches qua-

litatives Kategoriensystem zur Analyse des kognitiven Potenzials von (Lern-)Aufgaben sieben Dimensionen, die jeweils in verschiedenen Ausprägungen vorliegen können (siehe Tab. 1).

Ein anderes Kriteriensystem bietet das ESNaS-Klassifikationsschemata aus der Naturwissenschaftsdidaktik mit den drei Dimensionen *Kompetenzbereich*, *Komplexität* und *kognitive Prozesse* (Kauertz, Fischer, Mayer, Sumfleth & Walpuski, 2010; siehe Abb. 1, Seite 7). MANZEL UND SOWINSKI (2014) nutzen das ESNaS-Modell für eine Pilotstudie zu politischen Unterrichtsfragen und Aufgabenstellungen im Vergleich von Lehrkräften mit Lehramtsstudierenden im Praktikum. Sie stellen u.a. fest, dass knapp die Hälfte der Unterrichtsfragen, sowohl von Lehrkräften als auch von Praktikant\*innen, keine fachlichen kognitiven Prozesse anregen.

Bisher fehlt es jedoch an weiteren Studien zur Konstruktion und Wirksamkeit von Lernaufgaben im Politikunterricht. Die hier

vorliegende Analyse von Schulbuchaufgaben aus Lehrwerken in NRW bietet einen exemplarischen Einblick in das Aufgabenpotenzial, wenn man die folgenden Dimensionen aus den genannten theoretischen Modellierungen anlegt:

*(1) Kognitive Prozesse und Operatoren (Anforderungsbereiche)*

Diese lassen sich anhand der Ausprägungen Reproduktion (Reproduzieren), naher Transfer (Selektieren), weiter Transfer (Organisieren) und Problemlösen (Integrieren) in Verknüpfung mit den gegebenen Operatoren der Aufgabenstellung (z.B. beschreiben, erklären, beurteilen) beschreiben. Die jeweiligen Operatoren entsprechen unterschiedlichen Anforderungsbereichen (I bis III). Es muss immer ein fachlicher Aspekt in der Aufgabe enthalten sein.

*(2) Komplexitätsniveau des Fachwissens*

Die Kategorie lässt sich in Anlehnung an das ESNaS-Modell in fünf zu differenzierende Niveaustufen gliedern, die sich von einem einfachen Faktenniveau (Niveaustufe I) bis

hin zu einem übergeordneten Konzeptniveau (Niveaustufe V) erstrecken. OLESCHKO UND MANZEL (2015) folgend beziehen wir uns in diesem Beitrag auf lediglich drei Komplexitätsstufen. Für die Analyse politischer Aufgabenstellungen ist zur Bestimmung des Komplexitätsniveaus der Zusammenhang zu politikspezifischem Wissen (Basis- und Fachkonzepte des Politikkompetenzmodells) entscheidend.

*(3) Aktualität und Authentizität*

Potenzial zur kognitiven Aktivierung bieten insbesondere Aufgaben, die einen aktuellen tagespolitischen Bezug enthalten und zudem mit authentischen Unterrichtssituationen oder -gegenständen an die Lebenswelt der Schüler\*innen anknüpfen.

*(4) Soziale Interaktion*

Mit Hilfe der letzten Kategorie wird berücksichtigt, ob durch die Aufgabenstellung die Möglichkeit zur sozialen Interaktion (z.B. Partner- oder Gruppenarbeit) gegeben ist.

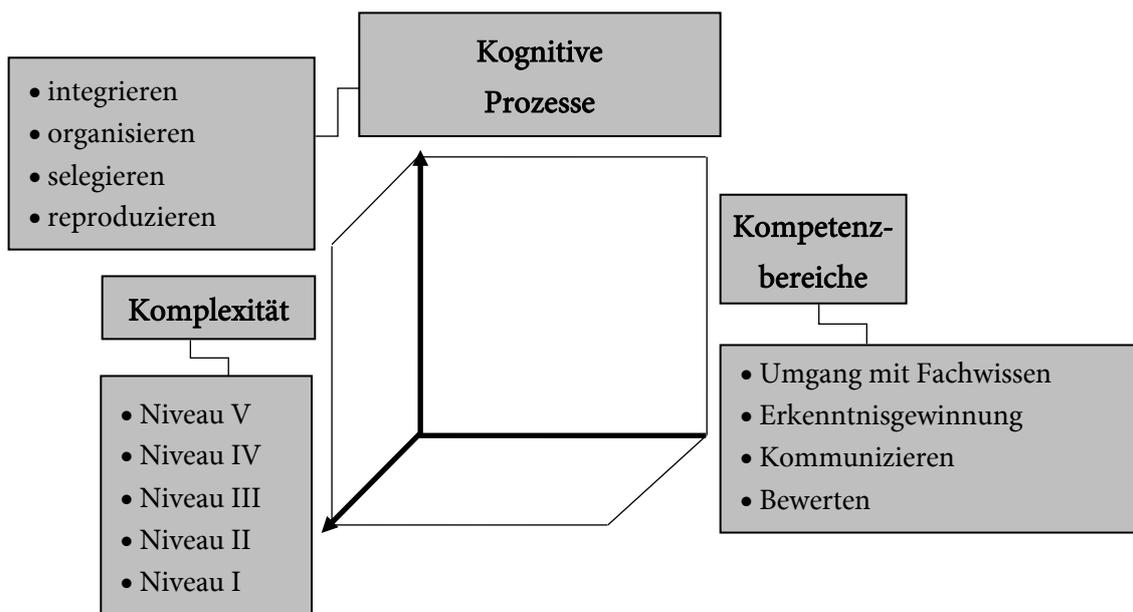


Abbildung 1: Das Kompetenzmodell von ESNaS; eigene Darstellung in Anlehnung an Kauertz et al., 2010, S. 145.

## 4 Begründung aus dem Kernlehrplan und Beschreibung der Schulbuch-Stichprobe

Der Kernlehrplan für die Jahrgangsstufen 7 bis 10 an der Realschule beschreibt im Inhaltsfeld 6, *Sicherung und Weiterentwicklung der Demokratie*, folgende inhaltliche Schwerpunkte:

- Demokratische Institutionen in der Bundesrepublik Deutschland – Prinzipien, Formen und Zusammenwirken
- Staatsbürgerschaft, Wahlen und Parlamentarismus im föderalen System der Bundesrepublik Deutschland
- Grundlagen des Rechtsstaats sowie Gefährdung und Sicherung von Grund- und Menschenrechten, u. a. durch Extremismus und Fremdenfeindlichkeit (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSW-NW], 2011, S. 24).

Um das für die exemplarische Analyse herangezogene Schulbuchmaterial klar einzugrenzen, wurde das Thema Wahlen in zwei relevante Themenbereiche differenziert:

- 1) *Wahlrechtsgrundsätze* als zentrale Grundlage demokratischer Wahlen, fest verankert in Art. 38 (1) GG sowie
- 2) den *Wahlvorgang* als Handlungsprozess zur Wahrnehmung des individuellen Wahlrechts.

Beide Themenbereiche bieten in Anlehnung an das Politikkompetenzmodell die Möglichkeit, grundlegendes Fachwissen zum Verstehen demokratischer Prozesse zu erwerben sowie die partizipative Handlungsfähigkeit auszubilden.

Die Grundgesamtheit der berücksichtigten Schulbuch-Stichprobe ergibt sich aus dem Verzeichnis der zugelassenen Lernmittel der

Jahrgangsstufen 7 und 8 für das Fach Politik in der Realschule in NRW (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2019). Insgesamt weisen vier der fünf zugelassenen Schulbücher Inhalte und Aufgabenstellungen zu den definierten Themengebieten auf. Neun Schulbuchaufgaben beziehen sich inhaltlich auf die gewählten thematischen Schwerpunkte und erhielten schließlich Eingang in die Analyse.

Zur Bearbeitung der Aufgabenstellungen wird in allen vorliegenden Schulbüchern der Art. 38 (1) GG als zusätzliches Material abgedruckt oder zumindest eine kurze Erläuterung dieses Artikels angeführt. Zudem beinhalten drei der vier Schulbücher Abbildungen bzw. Schaubilder zum Wahlvorgang. Ausgewählte Ergebnisse der Aufgabenanalyse werden im Folgenden vorgestellt.

## 5 Ergebnisse

Die vorliegenden Ergebnisse beziehen sich auf die zuvor dargestellten Analysedimensionen. Tabelle 2 (Seite 9) zeigt exemplarisch die Analyse einer der neun berücksichtigten Aufgabenstellungen.

### 5.1 Kognitive Prozesse und Operatoren

Alle neun Schulbuchaufgaben betrachtend, wird in Bezug auf die Dimension der kognitiven Prozesse und Operatoren bei der Analyse deutlich, dass drei der Aufgabenstellungen keinen eindeutigen Operator enthalten, der aus der Operatorenliste für Sozialwissenschaften und Sozialwissenschaften/Wirtschaft des Landes NRW resultiert. Die weiteren Aufgaben lassen sich ausgehend der verwendeten Operatoren überwiegend den Anforderungsbereichen I-II (beschreibe) und II (ordne, erkläre) zuordnen.

**Exemplarische Aufgabenstellung:**

Erkläre den Sinn der Wahlgrundsätze an Beispielen. *Material:* Schaubild „Die Wahlgrundsätze ... und was sie bedeuten“. Das Schaubild enthält die fünf Wahlrechtsgrundsätze inklusive jeweiliger kurzer Definition und die Art. 28 GG und Art. 38 GG.

**Aufgabenanalyse:****Kognitiver Prozess und Operator (Aufgabenbereich):**

Der Operator *erkläre* entspricht dem Anforderungsbereich II. Die Schüler\*innen sind dazu aufgefordert, Sachverhalte und Wissen anhand eigener Beispiele darzulegen, sodass die Zuhörer (Mitschülerinnen und Mitschüler) die notwendigen Zusammenhänge verstehen. Die Aufgabe ist dem kognitiven Prozess *Organisieren* (weiter Transfer) zuzuordnen.

**Komplexitätsniveau des Fachwissens:**

Die Aufgabenstellung erfordert prozedurales Wissen, da die Schüler\*innen dazu aufgefordert sind, Zusammenhänge zwischen gegebenen Fakten bzw. Informationen und eigenen Beispielen herzustellen. Die Aufgabe bezieht sich auf das Fachkonzept *Wahlen* und führt den konstituierenden Begriff *Wahlgrundsatz* an.

**Aktualität und Authentizität:**

Die Aufgabenstellung enthält keinen Bezug zur Lebenswelt der Schüler\*innen. Da hier jedoch eigene Beispiele herangezogen werden sollen, wird zumindest der Aspekt der Authentizität berücksichtigt. Je nach Auswahl der Beispiele können Bezüge zur eigenen Lebenswelt hergestellt und die aktuelle politische Situation aufgegriffen werden.

**Soziale Interaktion:**

Die Aufgabenstellung zielt auf Einzelarbeit der Schülerinnen und Schüler ab, ohne diese explizit zu benennen.

Tabelle 2: Exemplarische Darstellung einer Aufgabenanalyse (Aufgabe aus: Politik entdecken 2, 2012, S. 59).

Lediglich eine Aufgabe enthält einen eindeutigen Operator, der dem Anforderungsbereich III entspricht (entwickle). Die intendierten kognitiven Prozesse können auch ohne die Nennung eines konkreten Operators bestimmt werden. Sechs Aufgabenstellungen zielen auf die Anregung des kognitiven Prozesses des *Organisierens* (weiter Transfer) ab. Als Beispiel sei hier folgende Aufgabe dargelegt: „Erkläre den Sinn der Wahlgrundsätze an Beispielen“ (Politik entdecken 2, 2012, S. 59). Die Schüler\*innen sind aufgefordert, aufbauend auf bereits erworbenem Wissen, eigene Beispiele zu formulieren. Das vorhandene Wissen muss demnach auf neue, den Schülerinnen und Schülern bis dato unbekannt Situationen transferiert werden. Zwei Aufgaben erfordern eine reine Reproduktionsleistung, eine Aufgabe einen nahen Transfer (selegieren).

## 5.2 Komplexitätsniveau des Fachwissens

Im Hinblick auf das vorhandene Komplexitätsniveau bilden die neun betrachteten Aufgaben das gesamte bestehende Spektrum ab. Fünf Aufgabenstellungen befinden sich auf einem einfachen Faktenniveau und sind der Niveaustufe I zuzurechnen. Für die Bearbeitung ist ein Rückgriff auf deklaratives Fachwissen ausreichend. Auf der höchsten Niveaustufe III (konzeptuelles Wissen erforderlich) befinden sich drei Schulbuchaufgaben. Z.B.: „Warum ist eine politische Wahl nicht immer auch eine demokratische Wahl?“ (TEAM 2, 2012, S. 216). Die Schüler\*innen benötigen zur Bewältigung der Aufgabe sowohl konzeptuelles Verständnis von politischen/demokratischen Wahlen als auch Wissen über das Konzept Demokratie. Demnach sind sie aufgefordert, Bezüge zwischen zwei Fachkonzepten herzustellen. Während alle Aufgaben zumindest auf das Fachkonzept *Wahlen* Bezug nehmen, wer-

den zusätzlich die Fachkonzepte *Legitimation*, *Gleichheit* und *Demokratie* entweder explizit oder zumindest implizit adressiert.

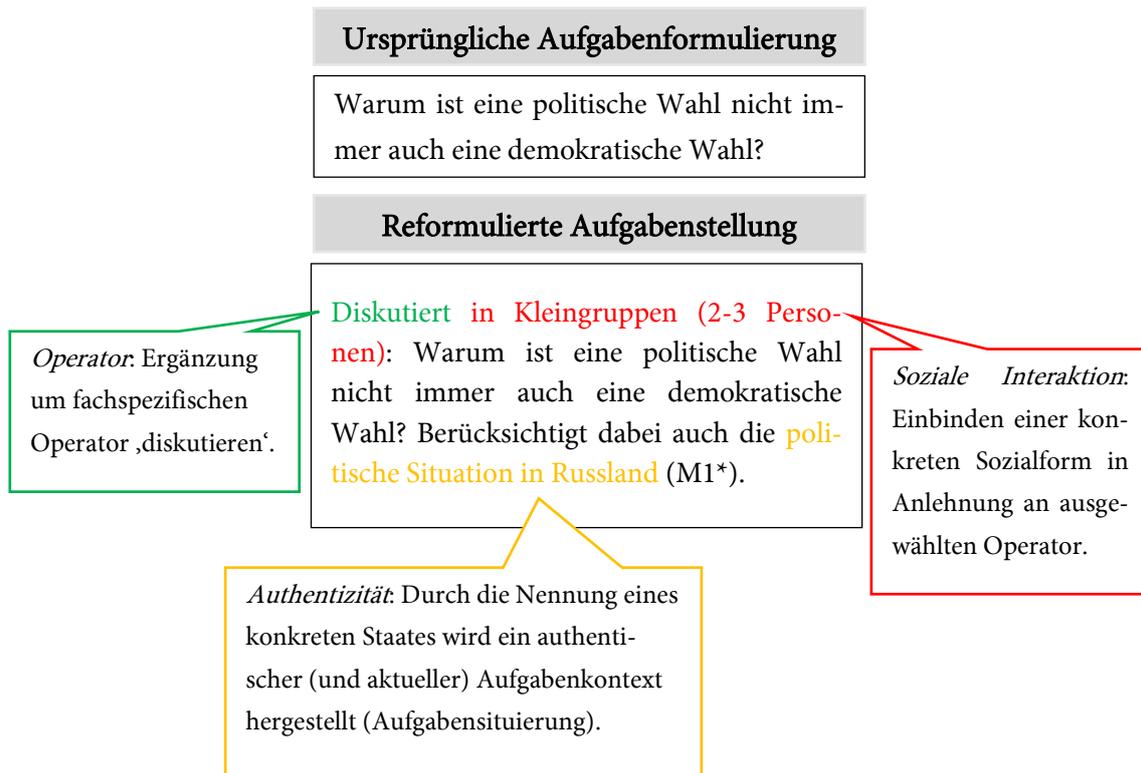
## 5.3 Aktualität und Authentizität

In keiner der vorliegenden Aufgaben ist ein konkreter Bezug zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler zu identifizieren. Auch weisen die Aufgabenstellungen keinen Bezug zu aktuellen politischen Situationen auf. In zwei Aufgaben wird jedoch zumindest der Aspekt der Authentizität berücksichtigt: eine Aufgabe enthält authentisches Material (Bilderfolge zum Ablauf einer Teilnahme an einer politischen Wahl), eine weitere enthält eine Aufforderung an die Schüler\*innen an selbst gewählten Beispielen den Sinn der Wahlgrundsätze zu erklären (Politik entdecken 2, 2012, S. 59). Hier können durch die Schüler\*innen womöglich Bezüge zum aktuellen politischen Geschehen hergestellt werden.

## 5.4 Soziale Interaktion

Eine konkrete Form von sozialer Interaktion bei der Bearbeitung liegt lediglich bei einer Aufgabenstellung vor: „Sind alle fünf Wahlgrundsätze notwendig? Besprecht diese Frage in Gruppen und tragt dann eure Ergebnisse zusammen“ (Anstöße 2 Politik, 2011, S. 47). Alle weiteren Aufgaben zielen auf die Erarbeitung in Einzelarbeit ab, ohne diese jedoch präzise zu benennen.

Die exemplarische Analyse zeigt, dass in vielen Fällen ein konkreter Bedarf der Überarbeitung der Schulbuchaufgaben durch Lehrkräfte notwendig ist, um den unterschiedlichen Kriterien und fachlichen Anforderungen gerecht zu werden. Folgend wurde eine der analysierten Aufgabenstellungen hinsichtlich dreier Kategorien überarbeitet. Diese Aufgabe dient als Anschauungsbeispiel (Abb. 2, Seite 11).



\*M1 beschreibt den Schüler\*innen zusätzlich zur Verfügung gestelltes Arbeitsmaterial.

Abbildung 2: Anschauungsbeispiel zur Überarbeitung von Aufgabenstellungen.

## 6 Unterrichtspraktische Implikationen

In der Schule verwendete Operatoren erfordern immer eine kognitive Dimension sowie sprachliche Aktivität von den Lernenden (Thürmann, 2012, S. 6). Denn vor allem fachspezifische Aufgaben sind voraussetzungsreich – fachlich und sprachlich. Die sprachliche Aktivität ist in den seltensten Fällen explizit benannt. Das gilt auch für die geforderte Sozialform.

Wichtig für den Fachunterricht erscheint, die inhaltliche Klarheit von Aufgabenstellungen auszuarbeiten (Langner, 2007, S. 62) und somit die fachlichen und sprachlichen Herausforderungen für die Schüler\*innen eindeutig zu benennen. Dies gilt, auch wenn aus politikdidaktischer Perspektive noch gänzlich unerforscht ist, welche Aufgabenstellun-

gen für Schüler\*innen unter welchen Bedingungen verständlich sind (ebd., S. 60). Denn Lehrkräfte stehen täglich vor der Herausforderung, Lernprozesse durch Aufgabenstellungen im Fachunterricht anzuregen und zu begleiten.

Die oben dargestellten Kriterien kompetenzorientierter Lernaufgaben können einen ersten Ausgangspunkt für die eigene Unterrichtsplanung und Entwicklung von Aufgaben bieten. Sie verdeutlichen die Relevanz der kognitiven Aktivierung und des Komplexitätsniveaus für den Lernprozess. Studien zum Mathematikunterricht konnten beispielsweise den positiven Effekt einer stärkeren kognitiven Aktivierung im Unterricht durch anspruchsvolle Aufgaben auf die Lernleistung aufzeigen (Kunter et al., 2006). Gleichzeitig bieten die Kategorien die Möglichkeit, schon vorhandene Aufgabenstellun-

gen, zum Beispiel aus Schulbüchern, kritisch zu überprüfen und darauffolgend zu überarbeiten.

Darüber hinaus sind Aufgaben an sich für Lehrer\*innen hilfreich, um die Heterogenität einer Lerngruppe sichtbar zu machen. Durch individuell adaptierte Aufgabenstellungen kann binnendifferenziert werden (Jatzwauk, Rumann & Sandmann, 2008, S. 264). Ein eindeutig verwendeter Operator sowie das Bewusstmachen der dahinterstehenden sprachlichen Handlung (Was heißt eigentlich *beschreiben* im Politikunterricht?) können den Schüler\*innen helfen, die Aufgabenstellung erfolgreich zu bewältigen. Auch der in der Analyse aufgezeigte fehlende Lebensweltbezug ist zu berücksichtigen. Aktualität und Authentizität von Materialien gelten als motivierend und somit auch als lern-

förderlich. So kann der Wahlvorgang viel anschaulicher dargestellt werden.

Insgesamt ist eine Sensibilisierung (angehender) Lehrkräfte für die Bedeutung von Lernaufgaben im politischen Lernprozess gefordert (Oleschko, 2015, S. 139), da vor allem unspezifische Aufgabenstellungen ungeeignet für den Einsatz im Politikunterricht erscheinen. Es gilt dementsprechend die inhaltlichen und sprachlichen Anspruchserwartungen sowie die konkrete Formulierung von Aufgaben in Schulbüchern oder bereitgestellten Materialien kritisch zu hinterfragen (ebd., S. 144). So können Lehrkräfte schon frühzeitig einen Beitrag zu kompetenzorientierten Lernaufgaben im Fachunterricht leisten, auch wenn die wissenschaftliche Forschung hierzu aktuell noch keine hinreichenden Lösungen anbietet.

## Analysierte Politikschulbücher

- Berger-von der Heide, T. (2012). *Politik entdecken. Band 2*. Berlin: Cornelsen.
- Brockhausen, A., Deiseroth, D., Peters, J., Smula, H.-J., Wegmann, G. & Wolf, H.-U. (2011). *Demokratie heute 2. Politik*. Braunschweig: Schroedel.
- Lübbert, H., Neumann, H.-M. & Specht, T. (2011). *Anstöße 2. Politik*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Mattes, W. (2012). *TEAM 2. Arbeitsbuch für Politik und Wirtschaft*. Paderborn: Schöningh.

## Literaturverzeichnis

- Becker-Mrotzek, M. (2012). Kompetenzorientiertes Unterrichten und Bildungsstandards in der Allgemeinbildung. In M. Paechter, M. Stock, S. Schmölzer-Eibinger, P. Slepcevic-Zach & W. Weirer (Hrsg.), *Handbuch kompetenzorientierter Unterricht* (S. 272–287). Weinheim: Beltz.
- Breit, G. & Weißeno, G. (2015). Kompetenzorientierter Politikunterricht - in neun Schritten vom Modell zur Unterrichtsplanung. In S. Frech & D. Richter (Hrsg.), *Politikunterricht professionell planen* (S. 167–187). Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Detjen, J., Massing, P., Richter, D. & Weißeno, G. (2012). *Politikkompetenz - ein Modell*. Wiesbaden: Springer VS.
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Jatzwauk, P., Rumann, S. & Sandmann, A. (2008). Der Einfluss des Aufgabeneinsatzes im Biologieunterricht auf die Lernleistung der Schüler – Ergebnisse einer Videostudie. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 14, 263–283.
- Kauertz, A., Fischer, H. E., Mayer, J., Sumfleth, E. & Walpuski, M. (2010). Standardbezogene Kompetenzmodellierung in den Naturwissenschaften der Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 16, 135–153.
- Kleinknecht, M., Bohl, T., Maier, U. & Metz, K. (2011). Aufgaben und Unterrichtsplanung. *Jahrbuch für allgemeine Didaktik*, (1), 59–75.
- KMK. (2010). *Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Hrsg.)*. Köln: Wolters Kluwer.
- Kunter, M., Dubberke, T., Baumert, J., Blum, W., Brunner, M., Jordan, A. et al. (2006). Mathematikunterricht in den PISA-Klassen 2004: Rahmenbedingungen, Formen und Lehr-Lernprozesse. In M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand et al. (Hrsg.), *PISA 2003. Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahres* (S. 161–194). Münster: Waxmann.
- Langner, F. (2007). Diagnostik als Herausforderung für die Politikdidaktik. In J. Schattschneider (ed.), *Domänenspezifische Diagnostik. Wissenschaftliche Beiträge für die politische Bildung* (S. 58–70). Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl.
- Luthiger, H., Wilhelm, M. & Wespi, C. (2014). Entwicklung von kompetenzorientierten Aufgabensets. Prozessmodell und Kategoriensystem. *Journal für LehrerInnenbildung*, 14(3), 56–66.
- Maier, U., Bohl, T., Drücke-Noe, C., Hoppe, H., Kleinknecht, M. & Metz, K. (2014). Das kognitive Anforderungsniveau von Aufgaben analysieren und modifizieren können: Eine wichtige Fähigkeit von Lehrkräften bei der Planung eines kompetenzorientierten Unterrichts. *Beiträge zur Lehrerinnen- und*

- Lehrerbildung, 32(3), 340–358.
- Maier, U., Kleinknecht, M., Metz, K. & Bohl, T. (2010). Ein allgemeindidaktisches Kategoriensystem zur Analyse des kognitiven Potenzials von Aufgaben. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 28 (1), 84–96.
- Manzel, S. & Sowinski, M. (2014). Lernaufgaben in der politikdidaktischen Forschung. Erste Ergebnisse aus einem Video-Pilot zu Unterrichtsfragen und Aufgabenstellungen bei Lehrkräften und Praktikant/inn/en im Politik-/SoWi-Unterricht. In B. Ralle, S. Prediger, M. Hammann & M. Rothgangel (Hrsg.), *Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen. Ergebnisse und Perspektiven der fachdidaktischen Forschung* (S. 71–84). Münster: Waxmann.
- May, M. (2011). Kompetenzorientiert unterrichten - Anforderungssituationen als didaktisches Zentrum politisch-sozialwissenschaftlichen Unterrichts. *Gesellschaft. Wirtschaft. Politik (GWP)*, 60(1), 123–134.
- May, M. (2015). Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung mit Anforderungssituationen und nach politikdidaktischen Prinzipien - eine Skizze. In S. Frech & D. Richter (Hrsg.), *Politikunterricht professionell planen* (S. 50–68). Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2019). Verzeichnis der zugelassenen Lernmittel: Realschule. Zugriff am 23.10.2019. Verfügbar unter [https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Medien/Lernmittel/Realschule/index.html#A\\_59](https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Medien/Lernmittel/Realschule/index.html#A_59)
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2011). Kernlehrplan für die Realschule in Nordrhein-Westfalen. Politik. Düsseldorf.
- Oberle, M. (2015). Planungskompetenz von Politiklehrkräften - Bedeutung und Anforderungen im kompetenzorientierten Unterricht. In S. Frech & D. Richter (Hrsg.), *Politikunterricht professionell planen* (S. 102–121). Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Oleschko, S. (2015). Lernaufgaben und Sprachbildung in der politischen Bildung und deren Vermittlung in der Hochschullehre. In *Hochschullehre in der politischen Bildung. Didaktische und methodische Impulse* (S. 131–148). Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Oleschko, S. & Manzel, S. (2015). Epistemologische und kommunikative Aspekte von Lernaufgaben im Politikunterricht. In U. Riegel, S. Schubert, G. Siebert-Ott & K. Macha (Hrsg.), *Kompetenzmodellierung und Kompetenzmessung in den Fachdidaktiken* (S. 197–212).
- Qualitäts- und UnterstützungsAgentur - Landesinstitut für Schule. (2019). Kriterien für gute Lernaufgaben. Zugriff am 23.10.2019. Verfügbar unter <https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/angebote/egs/lernaufgaben/kriterien-fuer-gute-lernaufgaben/kriterien-fuer-gute-lernaufgaben.html>
- Richter, D. (2015). Kompetenzorientierten Politikunterricht planen - zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In S. Frech & D. Richter (Hrsg.), *Politikunterricht professionell planen* (S. 18–32). Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Thürmann, E. (2012). Lernen durch Schreiben? Thesen zur Unterstützung sprachlicher Risikogruppen im Sachfachunterricht. *dieS-online*, (1). Zugriff am 23.10.2019. Verfügbar unter [http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2012/8668/pdf/DieS\\_online-2012-1.pdf](http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2012/8668/pdf/DieS_online-2012-1.pdf)
- Tulodziecki, G., Herzig, B. & Blömeke, S. (2009). *Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

# Impressum

*CIVES-Praxistest #9*, 22.04.2020

ISSN (Online) 2364 - 6292

## Herausgeberin

(Verantwortliche i. S. v. § 55 RStV Abs. 2):

Univ.-Prof. Dr. Sabine Manzel

Universitätsstr. 12

45117 Essen

Deutschland

E-Mail: [sabine.manzel@uni-due.de](mailto:sabine.manzel@uni-due.de)

Internet: [www.uni-due.de/politik/manzel.php](http://www.uni-due.de/politik/manzel.php)

Darüber hinaus gilt das Impressum der Universität Duisburg-Essen, das unter <https://www.uni-due.de/de/impressum.shtml> zu finden ist.

## Redaktion:

Laura Möllers, Claudia Forkarth

## Layout:

Patrick Motté, Frederik Heyen

## Redaktionsanschrift:

*CIVES! School of Civic Education*

Fakultät für Gesellschaftswissenschaften

Universität Duisburg-Essen

Universitätsstr. 12

45117 Essen

Tel. +49 201-183-6908

<http://cives-school.de>

[info@cives-school.de](mailto:info@cives-school.de)

## „Disclaimer“:

Das Copyright sowie die inhaltliche Verantwortung liegen bei den Autoren. Namentlich gekennzeichnete Beiträge werden von den Autoren selbst verantwortet und geben nicht die Meinung der Herausgeberin oder der Redaktion wieder.

Dieser Beitrag in der Reihe *CIVES-Praxistest* enthält Hinweise auf und Verknüpfungen zu Websites und digitalen Dokumenten Dritter („externe Links“). Diese Dokumente und Websites unterliegen der Haftung der jeweiligen Herausgeber oder Betreiber. Die Herausgeberin oder die Autoren haben keinerlei Einfluss auf die aktuelle und zukünftige Gestaltung und auf die Inhalte der verknüpften Seiten. Das Setzen von externen Links bedeutet nicht, dass sich der Anbieter die hinter dem Verweis oder Link liegenden Inhalte zu Eigen macht. Eine ständige Kontrolle dieser externen Links ist für den Anbieter ohne konkrete Hinweise auf Rechtsverstöße nicht zumutbar. Bei Kenntnis von Rechtsverstößen werden jedoch derartige externe Links unverzüglich gelöscht.

## Auswahl weiterer Beiträge in den *CIVES*-Reihen

---

### **CIVES-Praxistest**

*CIVES*-Praxistest #8, 19.11.2019

Sabine Manzel:

#### **Klimawandel und Feinstaub-Alarm**

Das Dieselfahrverbot in der Kontroverse

[https://cives-school.de/wp-content/uploads/2019/11/CIVES-Praxistest\\_8\\_online.pdf](https://cives-school.de/wp-content/uploads/2019/11/CIVES-Praxistest_8_online.pdf)

*CIVES*-Praxistest #7, 22.11.2017

Glaucia Peres da Silva, Dennis Neumann:

#### **Migration als globales Phänomen**

Anregungen für die Unterrichtsplanung

<https://cives-school.de/wp-content/uploads/2017/11/Praxistest7.pdf>

### **CIVES-Forum**

*CIVES*-Forum #8, 29.10.2019

Dominik Ahlenkamp, Benjamin Klein:

#### **Deutschland und Großbritannien - zwei Regierungssysteme im Vergleich**

Anregungen für die Unterrichtsplanung

[https://cives-school.de/wp-content/uploads/2019/10/20191016\\_CIVES-Forum8.pdf](https://cives-school.de/wp-content/uploads/2019/10/20191016_CIVES-Forum8.pdf)

*CIVES*-Forum #7, 24.06.2019

Claudia Forkarth (ehem. Luft):

#### **Sprachliche Handlungen in politischen Sach- und Werturteilen**

Theoretische Überlegungen aus interdisziplinärer Perspektive

<https://cives-school.de/wp-content/uploads/2019/06/CIVES-Forum7.pdf>

### **CIVES-FLiP**

*CIVES*-FLiP #1, 09.09.2019

Tom Kuhles:

#### **Gendergap bei ökonomischen Themen im Politikunterricht**

Welche geschlechtsspezifische Unterschiede gibt es?

[https://cives-school.de/wp-content/uploads/2019/09/CIVES-FLiP1\\_online.pdf](https://cives-school.de/wp-content/uploads/2019/09/CIVES-FLiP1_online.pdf)

Die Reihe *CIVES-Praxistest* zielt auf die unterrichtliche Praxis der sozialwissenschaftlichen Bildung ab. Ziel ist es, den Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis zu stärken, einen Raum für Beiträge mit explorativem Charakter zu bieten und unterschiedliche Sichtweisen miteinander zu kontrastieren. Bei Beiträgen zur Reihe handelt es sich z. B. um Besprechungen von Unterrichtsmaterialien, die im Hinblick auf Qualitätsmerkmale wie fachliche Richtigkeit, Berücksichtigung unterschiedlicher Standpunkte und Ausgewogenheit der Darstellung betrachtet werden. Ebenso werden Entwürfe für Unterrichtsstunden oder -reihen zu aktuellen Themen für den Politik- oder SoWi-Unterricht veröffentlicht, die einer praktischen Erprobung bedürfen. Veröffentlichungen in *CIVES-Praxistest* werden fachwissenschaftlich und fachdidaktisch durch das *CIVES*-Team betreut. *CIVES-Praxistest* ist offen für externe Beiträge. Gerade Bildungspraktiker\*innen laden wir zur Mitwirkung ein.

Die *CIVES! School of Civic Education* stärkt den integrativen und multidisziplinären Charakter der Lehrer\*innen-ausbildung im Fach Sozialwissenschaften der Universität Duisburg-Essen. *CIVES* wird aus öffentlichen Mitteln finanziert.

*CIVES* fördert die Zusammenarbeit zwischen Universität und Schule und trägt mit Angeboten für Studierende und bereits unterrichtende Politik- und SoWi-Lehrerinnen und Lehrer zu einer professionellen Aus- und Weiterbildung bei. (Zukünftige) Lehrkräfte sollen so in die Lage versetzt werden, Schüler und Schülerinnen zu mündigen Bürgern und Bürgerinnen zu bilden, die sozialwissenschaftliche Sachgegenstände multiperspektivisch betrachten können.