



LehrerInneninformation: Methoden und Arbeitstechniken in der Politischen Bildung

Die folgende Aufstellung gibt einen Überblick über wichtige Methoden und Arbeitstechniken in der Politischen Bildung.

Kilgus, Hartmuth / Pichler, Herbert

⇒ Brainstorming

Soll ein Einstieg in einen Themenbereich vollzogen werden, ein Bezug zum Vorwissen der SchülerInnen hergestellt werden oder erscheint es interessant, welche spontanen Assoziationen SchülerInnen mit einer Fragestellung verbinden, dann ist das Brainstorming eine spannende Technik.

Diese Form der Ideenfindung, in den 30er Jahren von Alex Osborn vorgestellt, lebt davon, dass in der Gruppe sehr viele unterschiedliche Ideen entwickelt werden können. An der Tafel oder auf einem Plakat (Overheadfolie etc.) wird zentral und gut sichtbar ein Begriff oder eine Fragestellung (Bsp.: „Was bedeutet für Dich Arbeit?“) aufgeschrieben. Nun werden die SchülerInnen aufgefordert, alle Assoziationen, die zu diesem Begriff, dieser Fragestellung auftauchen zu nennen. Eine gewählte SchülerIn oder die LehrerIn notiert die Äußerungen vorerst ungeordnet. Wichtig ist, dass während der Ideenfindung keine Kritik an den Äußerungen geübt wird, keine „Killerphrasen“ zu „Ideenkillern“ werden. Dies ist vorher als Spielregel zu vereinbaren.

Ein zweiter Bearbeitungsschritt kann darin liegen, die Assoziationen zu sichten, gemeinsam zu besprechen und zu gruppieren. Durch das spontane freie Assoziieren kommen möglicherweise auch Konnotationen, Gedanken, Ängste, Gefühle und Vorurteile zum Ausdruck, die in einer strukturierteren Form der Gedankenfindung unterdrückt worden wären.

Das Brainstorming kann auch in mehreren SchülerInnengruppen parallel laufen, GruppensprecherInnen oder die ModeratorInnen stellen anschließend die Ergebnisse der einzelnen Gruppen vor, eine Auseinandersetzung mit den Ideen kann nun beginnen.

Stummer Dialog

Wenn ein ruhiger und geordneter Gedankenaustausch zwischen den SchülerInnen stattfinden soll, dann bietet sich eine Abwandlung hin zum „Stummen Dialog“ an: Die SchülerInnen werden aufgefordert, ohne dabei miteinander zu sprechen, ihre Gedanken an der Tafel zu notieren. Es wird besonders darauf hingewiesen, dass sie auf die Eintragungen der MitschülerInnen reagieren sollen, nur Weglöschen oder Unkenntlichmachen einer Äußerung soll nicht vorkommen.

6. Schritt: Nun soll das Brainwriting in der Gruppe ausgewertet werden und die „besten“ Ideen werden nach dem folgenden Muster in einen „Kreativspeicher“ übertragen:

Idee 1	
Idee 2	
Idee 3	

Quelle: Schneider/Zindel: Moment mal... Ein handlungsorientiertes Politikbuch, Winklers Verlag, Darmstadt 2001.

7. Schritt: Die Ideen werden nun auch den anderen Gruppen zugänglich gemacht (z. B.: Wandzeitung) und verglichen. Nun können SchülerInnen wiederum die Themen oder Thesen herausuchen, die sie für so interessant erachten, dass sie darüber mehr wissen möchten. Dies könnte der Auftakt für eine Projektarbeit sein.

⇒ **Fish-Bowl**

Ein Fish-Bowl (wörtlich: „Fisch-Kugelglas“) ist eine Sonderform der Diskussionsrunde. Die Besonderheit besteht darin, dass den ansonsten nur „passiven“, mit Beobachtungsaufgaben betrauten ZuschauerInnen die Möglichkeit eingeräumt wird, sich aktiv in die Diskussion einzumischen. Dazu wird im Halbkreis der aktiven DiskutantInnen ein weiterer leerer Stuhl angeboten. Dieser steht zur Verfügung damit SchülerInnen, die einen wichtigen Diskussionsbeitrag leisten wollen, von außen in die Fish-Bowl „hineinschwimmen“ können. Anschließend sollte der Platz wieder frei gemacht werden, um auch anderen diese Möglichkeit zu bieten.

Die Fish-Bowl eignet sich auch gut beim Austausch und zur Diskussion von Gruppenarbeitsergebnissen. Anders als im herkömmlichen Unterricht werden die Arbeitsergebnisse von Gruppen nicht nacheinander von ein oder zwei GruppensprecherInnen vor der Klasse vorgetragen, sondern der Vortrag und die Diskussion der Gruppenergebnisse erfolgt durch GruppensprecherInnen in einem Innenkreis, an der sich jederzeit auch die zuhörenden SchülerInnen aus dem Außenkreis beteiligen können. Die LehrerIn oder eine SchülerIn leiten und moderieren die Diskussion.

⇒ **Gruppenarbeit:**

Gruppenarbeiten oder Gruppenunterricht werden im engeren Sinn nicht zu den Arbeitstechniken oder Methoden sondern zu den Sozialformen des Unterrichtes gezählt (vgl.: Meyer 1991). Das Lernen in Gruppen geht auf Ansätze der Reformpädagogik zurück. Dabei wird der Klassenverband für einen vereinbarten Zeitrahmen zu Gunsten von Arbeit in Kleingruppen aufgelöst. Die SchülerInnen sollen mit Hilfe von bereitgestellten Materialien Aufgabenstellungen weitgehend selbstständig und kooperativ lösen, die Ergebnisse werden vor der Klasse präsentiert, besprochen und reflektiert. Dies bedeutet eine stärkere Aktivierung der SchülerInnen, das Üben der sozialen Kompetenz und kommunikativen Fertigkeiten in der Gruppe. Die gesamte Gruppe kann von den individuellen Stärken jedes einzelnen Mitgliedes profitieren und so kollektiv zu beachtlichen Ergebnissen kommen. Das Arbeiten in Gruppen bietet gleichzeitig eine ganze Palette an Konfliktpotentialen (Verantwortung in der Gruppe, Arbeitsaufteilung, Organisation der Gruppe, Kommunikation in der Gruppe etc.), das konstruktive Bearbeiten dieser Konflikte (mit Hilfe von vermittelnden Interventionen der LehrerIn) ist nicht nur im Sinne der Politischen Bildung wichtig (vgl.: Klafki 1992).

Ablauf einer Gruppenarbeit

1. Themenfindung: Dabei ist zu beachten, dass vom Umfang her „machbare“ Themen definiert werden und ausreichend Materialien vorhanden oder über Medien für die SchülerInnen zugänglich sind. Neben themengleichen Gruppenarbeiten bietet sich die Möglichkeit der Themendifferenzierung. Unterschiedliche Teilaspekte oder Bereiche eines Themenfeldes können so zeitgleich bearbeitet werden. Bei der Präsentation werden die Ergebnisse dann zusammengeführt. Dies ermöglicht es auch SchülerInnen sich nach Interesse für Themenstellungen zu entscheiden, was wiederum die Motivation erhöht. Es ist erwünscht, dass die SchülerInnen bei der Ausformulierung und Strukturierung der Gruppenthemen mitarbeiten.
2. Gruppenfindung und Themenzuteilung: Die SchülerInnen erhalten nun die Möglichkeit, sich nach Interesse einem Thema zuzuordnen. Zu beachten ist, dass Gruppen ab einer bestimmten Größe nur mehr bedingt arbeitsfähig sind und mit der steigenden Anzahl der Gruppenmitglieder auch der Kommunikations- und Organisationsaufwand (und eventuell -verlust) innerhalb der Gruppe steigt.
3. Arbeitsphase: Der Zeitrahmen für die Arbeitsphase ist im Vorhinein zu vereinbaren. Der Arbeitsauftrag kann (muss aber nicht) die Arbeitstechniken sowie das genaue Verarbeitungsprodukt (Plakat, Wandzeitung, Präsentation etc.) beinhalten.
4. Präsentation: Wichtig ist es, die Aufmerksamkeit der gesamten Klasse während der Präsentationen der einzelnen Gruppen und der Fragen oder Ergänzungen durch LehrerIn oder MitschülerInnen sicherzustellen. Die Nervosität vor der eigenen, nachfolgenden Präsentation und letzte hektische Vorbereitungen dafür, können die Präsentation entwerten.

5. Feedback und Reflexion: Abschließend sind LehrerIn und SchülerInnen aufgefordert, ein konstruktives Feedback zur Arbeit in den Gruppen, zur Präsentation(stechnik) aber auch zum gesamten Ablauf der Gruppenarbeit abzugeben.

⇒ Projektunterricht

Zwischen Gruppenarbeiten und dem **Projektunterricht** verläuft der Übergang fließend, Freiheiten bei der Themenwahl, der Wahl der Arbeitstechniken und des Arbeitszieles rücken Gruppenarbeiten in die Nähe von Projektunterricht.

⇒ Mind Mapping

Das Mind Map (wörtlich übersetzt: „Gedanken-Karte“) ist eine Technik der Ideenfindung und Gedankenordnung, die der Arbeitsweise des menschlichen Gehirns sehr entgegenkommt. Das Gehirn assoziiert, kombiniert, verbindet, sprachliches und bildhaftes Denken ergänzen einander. So funktioniert auch das Mind Mapping. Im Unterschied zu anderen Techniken der Ideensammlung und Stoffsammlung werden dabei beide Gehirnhälften angeregt.

In der Mitte eines mindestens A4 großen Blattes (Querformat bietet bessere kreative Entfaltungsmöglichkeiten) wird der zentrale Begriff, das Thema des Mind Maps positioniert und umrahmt. Die Hauptgedanken werden nun in Form von Nomen (Schlüsselbegriffe) entlang von Hauptästen, die aus dem zentralen Begriff herauswachsen, (in Blockbuchstaben) aufgeschrieben. Dieser Hauptgedanke kann zu mehreren Nebengedanken führen, der Gedankenbaum verästelt sich weiter. Ein neuer Gedanke wird, wenn er nicht zu den bereits vorhandenen Gedankensträngen passt, als neuer Ast eingezeichnet.

Die Übersichtlichkeit und Bildhaftigkeit wird dadurch erhöht, dass für jeden Hauptast eine eigene Farbe verwendet wird, zusätzlich können kleine Zeichnungen, Skizzen, Zeichen und Symbole das Mind Map anreichern und kommentieren.

Wenn ein Mind Map für die Ideenfindung eingesetzt wird, ist das Hauptaugenmerk auf die Kreativität und nicht auf Vollständigkeit zu lenken. Mind Maps eignen sich aber auch bestens zur Stoffsammlung und Zusammenfassung von komplexen Themenfeldern: Sie ermöglichen einen raschen Überblick, die Gedanken erscheinen geordnet, Verknüpfungen und Beziehungen zwischen Teilaspekten sind grafisch gut darstellbar und können jederzeit ergänzt werden.

Die gedankliche Auseinandersetzung mit bestimmten, der LehrerIn wichtig erscheinenden Aspekten kann dadurch erreicht werden, dass einige Hauptpunkte schon vorgegeben werden, darüber hinaus soll aber die freie Assoziationsmöglichkeit im Vordergrund stehen. (vgl.: Buzan, T./ North, V.: Mind Mapping, Hölder-Pichler-Tempsky, Wien 1997)

⇒ Pro- und Contra- Debatte oder Streitgespräch

Streiten im Unterricht? Das mag irritierend klingen, wo doch ansonsten Streit möglichst vermieden wird. Im Politikunterricht sollen politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Themen zur Sprache kommen, die auch öffentlich sehr umstritten diskutiert werden. Da das offene Austragen kontroverser Meinungen und Interessen zum Wesen der Demokratie gehört, sollte der Unterricht das Lernziel „Streiten lernen“ trainieren.

Dabei können die SchülerInnen lernen, ihre eigenen Interessen zu erkennen, sie zu artikulieren, gewaltfreie Formen der Auseinandersetzung zu praktizieren, sich dabei aber auch in Positionen anderer hineinzusetzen, Kompromisse zu schließen und diese zu akzeptieren.

Eine Pro- und Contra-Debatte oder ein Streitgespräch kann mit einem Rollenspiel kombiniert werden. Etwa dann, wenn SchülerInnen dazu gebracht werden, vorgegebene Standpunkte einzunehmen, um sich mit ihnen fremden Interessenslagen auseinander zu setzen.

Diskutiert wird über ein umstrittenes Thema oder eine Entscheidungsfrage. Der in der Sache oft harte, aber sachliche und faire Austausch der Argumente soll die BeobachterInnen von der eigenen Meinung überzeugen. Wichtig ist die Einhaltung der Spielregeln:

Ablauf einer Pro- und Contra-Debatte:

1. Zunächst sollen sich die SchülerInnen mit dem Thema, dem Problem oder der Fragestellung vertraut machen. Eine (anonyme) Abstimmung über ausgewählte Fragestellungen bzw. Positionen kann ein erstes Meinungsbild herbeiführen: Wie steht die Klasse zu dem Problem oder der Frage?
2. Nun werden für unterschiedliche Positionen Gruppen gebildet. Gewinnbringend erscheint es, wenn die Gruppen auch einmal durch Los oder ein Zufallsprinzip gebildet werden (z.B. indem verschiedenfarbige Spielkarten gezogen werden). Es geht in dieser Übung in erster Linie darum, Begründungen für einen Standpunkt vorzutragen, in den man sich hinein versetzt. Zudem behindert dann die Emotionalität bei der „Verteidigung“ der eigenen Meinung weniger das Erlernen des Diskutierens.
3. Die Gruppen setzen sich nun anhand von Materialien vertiefend mit ihren Positionen auseinander und erarbeiten begründete Standpunkte. Dabei sollten sie auch Argumente der gegnerischen Partei erkennen und überlegen, wie man sie widerlegen kann. Anschließend bestimmen sie GruppensprecherInnen.
4. Für die Durchführung des Spiels wird eine geeignete Sitzordnung hergestellt: zentral soll(en) die GesprächsleiterIn(nen) (ModeratorInnen) sitzen, dies können SchülerInnen oder LehrerInnen sein, die „Parteien“ können z.B. an zwei gegenüberstehenden Längstischen sitzen, die übrigen SchülerInnen sollen als BeobachterInnen die Diskussionsrunde gut einsehen können.

5. Die GesprächsleiterInnen eröffnen das Streitgespräch bzw. die Pro- und Contra-Debatte, begrüßen die Zuschauer, nennen das Thema, stellen die Gesprächsteilnehmer vor und erklären den Ablauf des Spiels. Anschließend halten die GruppensprecherInnen jeweils einen ca. dreiminütigen Eingangsvortrag (Statement). Danach erfolgt in Rede und Gegenrede der Austausch der Argumente und Gegenargumente (ca. 15 - 20 Minuten).
6. In der Auswertung der Debatte fordern die GesprächsleiterInnen die BeobachterInnen auf mitzuteilen, welche Argumente sie überzeugend fanden und welche nicht. Außerdem sollen sie ihren Gesamteindruck wiedergeben und das Verhalten der DiskussionsteilnehmerInnen analysieren.
7. Zum Abschluss der Debatte wird noch einmal eine Abstimmung über die Ausgangsfrage durchgeführt. Das Ergebnis wird mit dem ersten Abstimmungsergebnis verglichen. Wenn es Unterschiede gibt, sollten die Ursachen dafür diskutiert werden.

⇒ Projektunterricht:

Rund um den „Projektunterricht“ und verwandte Begriffsbildungen herrscht eine regelrechte Begriffsverwirrung. (vgl.: Anzengruber et al. 1994). Inflationär werden mitunter allzu viele Unterrichtsvorhaben zum Projekt erklärt, die mit den pädagogischen und didaktischen Ansprüchen des Projektunterrichtes nicht unbedingt zu vereinbaren sind (vgl.: BMUK 1992). Was ist nun Projektunterricht?

„Projektunterricht ist die planvolle, selbstorganisierte, interdisziplinäre Auseinandersetzung mit realen Problemen im gemeinsamen Zusammenwirken von Schülern, Lehrern und sonstigen Beteiligten mit dem übergeordnetem Ziel, durch Präsentation von Ergebnissen einen Beitrag zur Demokratisierung der Gesellschaft zu leisten.“ (Friedrich 2001, S.358)

Es würde den zur Verfügung stehenden Rahmen bei weitem sprengen, auf alle Aspekte des Projektunterrichtes einzugehen. Einige Implikationen, die vor allem für den Politischen Unterricht relevant erscheinen, seien herausgegriffen: Der Projektunterricht orientiert sich an den Interessen der Beteiligten (Mitbestimmung der SchülerInnen bei der Themenauswahl), SchülerInnen und LehrerInnen planen ihr Projekt gemeinsam. Im Projektverlauf sollen Arbeitsgruppen autonom Entscheidungen treffen dürfen, das Projektziel sollte allerdings im Vorfeld gemeinsam festgelegt werden. Dies fordert und fördert soziale und kommunikative Schlüsselqualifikationen, aber auch Flexibilität, Kompromiss-, Durchsetzungs- und Konfliktfähigkeit (vgl.: Gebley/Meyer 2000, S.10f). Nicht zuletzt durch die angestrebte Wirkung nach außen, die Vermittlung der Ergebnisse an das gesellschaftliche Umfeld (beginnt aber bereits bei der Auswahl der Fragestellung!) ist Projektunterricht im besten Sinne „politisch“.

Als grundlegende Information zum Projektunterricht (didaktische Zielsetzungen, Ablaufschema, schulrechtliche Implikationen, Checkliste, Kontaktadressen, Literaturhinweise) ist der „Grundsatzterlass zum Projektunterricht“ (BMUK 1992) empfehlenswert. Speziell für den berufsbildenden Schulbereich

konzipierte und approbierte Schulbücher sind so aufbereitet, dass sie sowohl für LehrerInnen als auch für SchülerInnen als Einführung in die Ziele, die Methode und die Durchführung des Projektunterrichts geeignet sind (Bsp.: Gebley, S. /Mayer, L.: Projekt und Präsentation, Trauner Verlag, Linz 2000). Auch konkrete Beispiele für den politischen Unterricht sind publiziert (Bsp.: „Unterrichtsprojekt. Eine Wahl als praktische Umsetzung“ von Stefan Breit in: Informationen zur Politischen Bildung, Bd. 13).

⇒ Rollenspiel

Das Rollenspiel simuliert Konfliktsituationen des Alltagslebens oder gesellschaftliche, politische Probleme. Die SchülerInnen treten durch die Übernahme von vorgegebenen Rollen in eine Spielsituation, in der ein Konflikt angelegt ist, den es nun zu lösen gilt. Neben der eigenen Erfahrung der AkteurInnen und ihrer Vorstellungskraft versetzen Rollenkarten mit inhaltlichen Vorgaben die SchülerInnen in die Lage, den gewählten Rollen entsprechend zu agieren. Je nach den Detailzielen des Spiels und der Komplexität des Themas können solche Rollenkarten nur die jeweilige Interessenlage andeuten oder den Spielraum der Rollen exakt festlegen und Argumentationshilfen sein (vgl.: Sitte 2001). In Klassen, die mit Rollenspielen vertraut sind, kann man sich auch an das Unterfangen wagen, gemeinsam mit der Klasse ein Rollenspiel zu konzipieren und anschließend durchzuspielen.

Das Rollenspiel soll dabei nicht als „Trainingskonzept zur Übernahme erwünschter Rollen“ (vgl.: Wiechmann 1999, S. 85) verstanden werden. Tatsächlich können von den AkteurInnen im Rollenspiel unterschiedliche Rollen angenommen und Handlungsalternativen zu Rollenklischees ausprobiert werden. Gewinnbringend erscheint der Versuch der Übernahme von Rollen, die eine zeitweilige Identifikation mit Interessen, Meinungen und Argumenten von Personen oder gesellschaftlichen Gruppen bewirkt, die nicht der Überzeugung der SchülerInnen entsprechen (vgl.: Pro- und Kontra-Debatte).

Wenn im Rollenspiel unterschiedliche Interessenlagen aufeinandertreffen, dann bedeutet dies, dass im Rahmen der vereinbarten Spielregeln Konflikte ausgetragen werden müssen. Dies bringt neue Erkenntnisse auf der fachlich-inhaltlichen Ebene, auch Interaktionsmuster und die Kommunikation werden geübt. Der Vorteil gegenüber realen Konfliktlösungssituationen liegt darin, dass die SpielerInnen unter dem Schutzmantel der Rolle agieren können, sich in ihrer Spielrolle unter Umständen mehr trauen als in der Rolle, die sie in der Klasse einnehmen.

Dadurch, dass sich die SchülerInnen in Gruppen auf die Übernahme bestimmter Rollen vorbereiten, können auch jederzeit andere SchülerInnen diese Rollen übernehmen. Es ist durchaus sinnvoll, Szenen mit wechselnder Besetzung mehrmals durchzuspielen, um so eine größere Zahl an Handlungsalternativen vorgeführt zu bekommen. Bei Wiederholungen kann den SchülerInnen auch die Gelegenheit gegeben werden, durch ein laut ausgesprochenes „Freeze“ die Szene augenblicklich „einzufrieren“, um wie eine RegisseurIn Handlungsanweisungen zu geben, AkteurInnen auszutauschen oder sich selbst ins Geschehen einzumischen.

Nach dem Spielende bedarf es unbedingt einer Reflexion in der die Befindlichkeit der AkteurInnen artikuliert werden soll. Alle sollen auch die Möglichkeit haben, aus ihrer gewählten Rolle wieder heraustreten zu können. Nicht die schauspielerische Leistung steht beim Rollenspiel im Vordergrund sondern die Bereitschaft, sich diesen Simulationen von Konflikten auszusetzen und die Fähigkeit darin zu agieren.

⇒ **Textbearbeitung**

a) „Dreischrittmethode“

Diese Methode zur Textanalyse erhält ihren Namen aus dem Dreischritt von Textaufnahme, Textauslegung und Texterörterung. Bei der Textanalyse üben die Schülerinnen und Schüler die erschließende Interpretation von Texten. Sie lernen dabei, Begriffe und Aussagen des Textes als wichtig zu identifizieren; sie lernen in eigenen Worten auszudrücken, was sie am Text interessiert oder betroffen macht; sie lernen den Text aus unterschiedlichen Perspektiven zu interpretieren; sie lernen ihn auszuschnüffeln oder kurz zu fassen, Metaphern zu entschlüsseln, die Zeitbezogenheit (Historizität) des Textes zu erkennen.

1. Schritt: Textaufnahme: Das beinhaltet das sorgfältige Lesen des Textes, das Heraussuchen der Kernaussagen und das Benennen der wichtigen Themen. Besondere Schwierigkeiten sollen geklärt werden. Der Text soll thesenartig zusammengefasst oder durch eine Inhaltsangabe zusammengefasst werden.
2. Schritt: Textauslegung: Wichtige Begriffe und Zusammenhänge sollen geklärt werden. Die Beziehung zu eigenem Vorwissen, zu Erfahrungen und zu anderen Aussagen soll hergestellt werden. Der Text soll in den Gesamtzusammenhang, zu dem die Aussage gehört, eingeordnet werden.
3. Schritt: Texterörterung: Die offenen Probleme mit dem Text sollen geklärt werden. Die alternativen Positionen sollen dargestellt werden. Eine eigene Position der Schülerinnen und Schüler zu dem Problem soll entstehen und Anschlussfragen geklärt werden.

b) Die 5-Schritt-Lese-Methode

Sachtexte, vor allem Zeitungsberichte, sind oftmals schwer verständlich geschrieben. Mit der 5-Schritt-Lese-Methode kann es leichter fallen, den Inhalt zu verstehen. So gehen Sie vor:

1. Im ersten Schritt verschaffen sich die SchülerInnen einen groben Überblick über den Text. Die Überschrift, die Anfänge der einzelnen Abschnitte, Schlüsselwörter oder bekannte Begriffe können dabei eine Vorstellung vom Textinhalt vermitteln. Der Text wird oberflächlich überflogen.
2. Nun wird von den SchülerInnen überlegt, um welche Fragen oder Probleme es in dem Text geht („Worum geht es in dem Text und auf welche Fragen gibt der Text eine Antwort?“)

3. Jetzt wird der Text gründlich gelesen. Die SchülerInnen unterstreichen und markieren dabei die wichtigsten Aussagen (keine ganzen Sätze!) oder Schlüsselbegriffe. Dabei sollen sie darauf achten, dass nicht zuviel unterstrichen wird, damit die Übersicht über die wesentlichen Textaussagen erhalten bleibt. Unbekannte Begriffe schreiben die SchülerInnen heraus und klären sie mit Hilfe eines Lexikons oder indem sie den Lehrer oder die Lehrerin fragen. Die SchülerInnen sollen sich dabei genügend Zeit lassen, um den Inhalt auch zu erfassen.
4. Anschließend sollen sie die einzelnen Abschnitte in eigenen Worten kurz zusammenfassen und passende Überschriften formulieren.
5. Nun werden die wichtigsten Informationen des Textes wiederholt. Mit Hilfe der unterstrichenen Schlüsselwörter können dann einzelne SchülerInnen vor der ganzen Klasse einen kurzen Vortrag über den Ausgangstext halten.

c) Kreative Textbearbeitung: Aus einem Text ein Interview machen

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, Texte zu erfassen und zu bearbeiten. Die verbreitetste Methode ist die Formulierung von Erschließungsfragen durch den LehrerInnen und die Beantwortung derselben durch die SchülerInnen. Sehr oft auch wird ganz allgemein eine Zusammenfassung des Inhalts als Arbeitsauftrag gestellt. Texte kann man aber auch bearbeiten, indem man sie verändert oder umgestaltet. Eine interessante Möglichkeit ist, einen fertigen Text, z.B. einen Zeitungsbericht, in eine andere Textform, z.B. ein Interview, umzuarbeiten. Dabei lernen die SchülerInnen, den Text inhaltlich zu erfassen und zu verstehen.

Literatur:

Ackermann, P./Breit, Gotthard/Cremer, W./Massing, P./Weinbrenner, P.: Politikdidaktik kurzgefasst. Planungsfragen für den Politikunterricht, Bundeszentrale politische Bildung, Bonn 1994.

Anzengruber, G. et al. (Hrsg.): Projektunterricht. Chancen und Grenzen des Projektlernens, Jugend & Volk, Wien/München 1994 (= Schulheft 74)

Breit, Stefan: Unterrichtsprojekt. Eine Wahl als praktische Umsetzung, in: Institutionen im Wandel, hg. v. Forum Politische Bildung (Informationen zur Politischen Bildung Nr. 13, Innsbruck, Studien Verlag, 1997, S. 121ff.

Bundesministerium für Unterricht und Kunst (Hrsg.): Grundsatzterlass zum Projektunterricht mit serviceorientiertem Anhang, Wien 1992.

Buzan, T./ North, V.: Mind Mapping, Hölder-Pichler-Tempsky, Wien 1997.

Dilger, A.: Die Fundgrube für den Politik-Unterricht. Das Nachschlagewerk für jeden Tag, Cornelsen Verlag, Berlin 1997.

Floren, F./u.a.: Politik. Ein Arbeitsbuch für den Politik-Unterricht, Verlag Ferdinand Schönigh, Paderborn, Band 1-3 (1995, 1997, 1998).

Friedrich, Ch.: Projektunterricht, projektartige Unterrichtsformen. In: Sitte, W./ Wohlschlägl, H.: Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts. (Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde Band 16), Wien 2001

Gagel, W.: Zur Gestaltung der Unterrichtskommunikation, in: ders./ Menne, D.(Hrsg.): Politikunterricht. Handbuch zu den Richtlinien NRW, Düsseldorf 1988.

Gebley, S. /Mayer, L.: Projekt und Präsentation, Trauner Verlag, Linz 2000

Giesecke, H.: Methodik des politischen Unterrichts, München 1973, S. 15 ff.

Hilligen, W.: Zur Didaktik des politischen Unterrichts, Opladen 1985.

Hage, K./ Bischoff, H./ Dichanz, H./ Eubel, K. D./ Oehlschläger, H.-J./ Schwittmann, D.: Das Methoden-Repertoire von Lehrern. Eine Untersuchung zum Schulalltag der Sekundarstufe I, Opladen 1985.

Klafki, W.: Lernen in Gruppen. Ein Prinzip demokratischer und humaner Bildung in allen Schulen. In: Pädagogik 44, S.6-11, 1992.

Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, 2. Auflage, Weinheim/Basel 1991.

Klippert, H.: Methodentraining. Übungsbausteine für den Unterricht, Weinheim/Basel 1994.

Lewin, K.: Experimente über den sozialen Raum (19391, in: ders., Die Lösung sozialer Konflikte, Bad Nauheim 1953.

Luger, K.: Auf der Suche nach dem „Effektvollen Staat“. In: Informationen zur Politischen Bildung. Bd. 13. (S. 85 f.)

Meyer, H.: Unterrichtsmethoden, Band II: Praxisband, Frankfurt/Main 1991.

Patzelt, W. J.: Einführung in die Politikwissenschaft. Grundriss des Faches und Studium begleitende Orientierung, Wissenschaftsverlag, Passau 2001.

Reinhardt, S.: Arbeitsstile, in: Wolfgang Mickel/Dietrich Zitzlaff (Hrsg.), Handbuch zur politischen Bildung (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 264/, Bonn 1988, S. 236.

Scholz, L.: Politik-Kiste. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 1999.

Schneider, P./Zindel, M.: Moment mal ... ein handlungsorientiertes Politikbuch, Winklers Verlag im Westermann Schulbuchverlag, Darmstadt 2001.

Sitte, W.: Didaktische Spiele. In: ders. /Wohlschlägl, H.: Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts. (Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde Band 16), Wien 2001

Wiechmann, J. (Hrsg.): Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis. Weinheim/Basel 1999.