

Dominik Herzner

Gezielter Medieneinsatz beim Stummen Impuls: Ein Plädoyer aus politikdidaktischer Perspektive für Kontroversität bei der Inszenierung von Stundeneinstiegen im Sachunterricht

*„Der Einstieg war super;
die Kinder haben das Thema gleich erraten!“*

Dieses Zitat stammt aus einem Schulpraktikumsbericht, der Bestandteil des fachdidaktischen Begleitpraktikums an bayerischen Hochschulen ist. Da es dort keine eigene Sachunterrichtsdidaktik gibt, ist die Betreuung der Studierenden an das jeweilige Hauptfach, in diesem Fall Politik und Gesellschaft, geknüpft.

Die Studierenden sollen in den Berichten eine zuvor gehaltene Unterrichtsstunde nachbereiten und einzelne Phasen ihrer Stunde evaluieren. Sie sind angehalten, einen politischen Schwerpunkt zu legen, also auch das Politische in einem vermeintlich unpolitischen Lehrplaninhalt zu suchen und Mündigkeitsbildung anzuregen. Studierenden fällt dies in der Frühphase des Studiums schwer, sie übersehen zum Teil fächerübergreifende Verknüpfungen, die es durchaus ermöglichen würden, politische Bildung und einen Lebensweltbezug zu verknüpfen (Autorengruppe Fachdidaktik 2017, S. 195ff.). Hilfestellung bei der Planung bieten die didaktischen Prinzipien der Problem- und/oder Konfliktorientierung, die bereits in der Einstiegs- und Aktivierungsphase darauf ausgerichtet sind, politische Lernprozesse in Gang zu setzen.

Der Gradmesser für den Erfolg dieser Phase ist dann in der schriftlichen Reflexion jedoch häufig die Frage, ob die Schüler*innen „auf der richtigen Spur“ sind: Schüler*innen „erraten“, „kommen gleich auf das Thema“, „haben gleich verstanden, worauf man hinauswill“ oder „wissen schnell, worum es in der Stunde geht“.

Die Methode, die dabei genutzt wird: der Stumme Impuls, meist in Form visueller Reize. Die Aufmerksamkeit der Lernenden soll stillschweigend auf das bevorstehende Thema gelenkt werden, der Beginn der Unterrichtsstunde soll besonders sanft, doch gleichzeitig anregend sein, alle Schüler*innen ansprechen und den Lernprozess steuern.

Zweifelsohne kann der Stumme Impuls diese Ziele erreichen, er kann kreativ sein, Assoziationen wecken, Vorwissen aktivieren und intrinsisch motivieren. Wenn er jedoch einen Ratecharakter annimmt, dann ist er eines vor allem nicht: geeignet für den Einstieg in ein problemorientiertes, kontrovers ausgerichtetes Politisches Lernen. Liegt das Problem also in der Methode?

Im folgenden Diskussionsbeitrag soll erläutert werden, welche Bedeutung die Einstiegsphase für das Politische Lernen spielt und aufgezeigt werden, dass der Stumme Impuls dafür durchaus geeignet ist, sofern er bestimmte Kriterien erfüllt. Dazu wird zunächst kurz auf den Mündigkeitsbegriff und aus politikdidaktischer Sicht auf die Prinzipien der Problem- und Konfliktorientierung eingegangen. Zur Veranschaulichung dienen im Anschluss Erfahrungen aus der Praktikumsarbeit mit Studierenden und deren Unterrichtsversuche im sogenannten Heimat- und Sachunterricht an bayerischen Grundschulen. Dabei wird sich exemplarisch auf die Lerngegenstände Kinderrechte und Landwirtschaft konzentriert. Die Schilderungen basieren auf Unterrichtsbeobachtungen und der Auswertung von Praktikumsberichten. Sie erheben damit nicht

den Anspruch einer hermeneutischen Analyse, sondern sollen als Impuls zur kritischen Auseinandersetzung mit Einstiegsphasen ins Politische Lernen dienen. Dieser Beitrag will damit auf eine Leerstelle hinweisen, wenn Unterrichtsbausteine von Studierenden ausschließlich dahingehend reflektiert werden, ob Schüler*innen mitarbeiten, und dabei fachdidaktische Überlegungen außer Acht gelassen werden. Die geschilderten Beispiele sind somit Anregungen für die Reflexion Politischen Lernens im Sachunterricht, sowohl für Studierende als auch für die Arbeit in der Lehramtsausbildung.

1 Mündigkeit kann nicht erraten werden

Ziel der Politischen Bildung ist neben der Schaffung eines menschenwürdigen Gemeinwesens die Förderung von Mündigkeit (Engartner, Hedtke & Zurstrassen 2020, S. 73). Dabei geht es vor allem um den Erwerb von Fähigkeiten zur Selbstbestimmung und um die Entwicklung einer kritisch-rationalen Urteilskraft. Schüler*innen werden mündig, indem sie sich zu aktuellen gesellschaftlichen Problemen in ein Verhältnis setzen (Hilligen 1985, S. 258). Das gewählte Unterrichtsthema steht dabei für einen komplexen Sach- und Sinnzusammenhang, der das Verstehen und Urteilen in konkreten lebensweltlichen Zusammenhängen fördert (Tänzer 2020, S. 187).

Grundlage für die Urteilsfindung ist das im Beutelsbacher Konsens formulierte Kontroversitätsgebot, denn nur wenn ein Thema kontrovers ist, lädt es ein, Position zu beziehen und ein Sach- oder Werturteil zu fällen und die eigene Meinung auszubilden (Müller 2022, S. 233). Bei der Inszenierung kontroverser Themen helfen unter anderem die didaktischen Prinzipien der Problem- und Konfliktorientierung. Als Problem wird dabei ein unerwünschter Zustand definiert, den es zu beseitigen gilt (vgl. Goll 2022, S. 223). Konflikte entstehen, wenn Lösungen für die Probleme gesucht werden und sich abgrenzbare Gruppen mit ihren Positionen in der Auseinandersetzung gegenüberstehen.

Stellen Sie sich nun folgende Lernsituation zum Thema Kinderrechte vor, die hier auf Basis der Unterrichtsbeobachtungen und des Praktikumsberichts rekonstruiert wird: Eine Studentin plant, nachdem sie in den Vorstunden die Schüler*innen an das Thema „Rechte“ heran- und bereits einige Kinderrechte eingeführt hat, zum Ende der Lerneinheit zu diskutieren, inwiefern Kinderrechte im Alltag der Schüler*innen vorkommen. Nach der Verortung im Lehrplan wird also ein Thema entworfen, das relevant und sinnstiftend für das Leben der Schüler*innen ist, wenn sie sich gemeinsam über die Rolle von Kinderrechten in ihrem Alltag austauschen (Tänzer 2020, S. 188).

Die Stunde beginnt mit einem Stummen Impuls in Form des an die Wand projizierten UN-Logos. Die Finger der Klasse schnellen nach oben, ein Schüler in der letzten Reihe flüstert zu seinem Nachbarn, dass er schon wisse, um was es heute in der Stunde gehe, er hat das Logo gleich erkannt. Freudig sagt er, nachdem er aufgerufen wurde, dass er glaube, dass es heute wieder um die Kinderrechte gehe.

Allgemeindidaktische Ziele eines Stundeneinstiegs sind erfüllt, die Klasse ist motiviert und aktiviert (Strelow 2022, S. 435). Der Schüler hat aber aufgrund des Impulses nur einen Teilaspekt der Themensetzung aufgegriffen. Es geht ja nicht um die Kinderrechte, sondern speziell darum – so die Zielformulierung im Praktikumsbericht – die Umsetzbarkeit von Kinderrechten im Alltag zu reflektieren. Der Bildimpuls führt zwar in die richtige Richtung, er weist aber nicht den Weg zur Kontroversität, die dem Thema innewohnen würde. Diese wird beim Unterrichtsversuch erst durch die Lehrkraft nach dem Bildimpuls angesprochen, als sie erklärt, dass die Klasse herausfinden solle, wo ihnen die Kinderrechte im Alltag begegnen. In der Einstiegsphase wird dies jedoch nicht angedeutet, es wird weder zum reflektierten Nachdenken angeregt, noch ein politisches Urteil angebahnt.

Es zeigt sich also, dass der Stumme Impuls zielgerichtet eingesetzt werden muss, um nicht beliebig zu werden und damit auf das Erraten des übergeordneten Lehrplaninhalts reduziert wird. Es lohnt sich daher, im Folgenden genauer alternative Planungsideen zu reflektieren, da insbesondere problemorientierte Einstiege eine innere Dynamik entfalten können, die Mündigkeitsbildung (Strelow 2022, S. 436) vorantreiben.

2 Politikunterricht planen

Henkenborg und Krowin legten im Jahr 2014 das Zahnradmodell politischer Unterrichtsplanung vor, das Traditionslinien der Politikdidaktik auf ein Minimum zusammenführte und vier vernetzte Elemente integriert: Lernen auf Schüler*innen beziehen, Lernen auf Kompetenzen beziehen, Lernen auf Inhalte beziehen und Lernumgebung gestalten (Autorengruppe 2017, S. 38). Die im vorherigen Beispiel skizzierte Unterrichtsstunde bezog sich auf das Vorwissen der Klasse, die Einstiegsphase bezog sich aber nur eingeschränkt auf die inhaltliche Anforderungssituation und der Begegnung mit politischen Situationen (ebd., S. 40).

Im GUS-Modell der begründeten Sachunterrichtsplanung kann der Stumme Impuls in der Phase der Methodenermittlung verortet werden, da durch ihn systematisch der Unterricht intentionsgerecht vorangebracht werden soll (Lauterbach 2020, S. 204). Die Methodenentscheidungen sollen dabei den Zielentscheidungen folgen (ebd., S. 212). Wenn das Ziel jedoch eine kontroverse Auseinandersetzung ist, dann wird vor allem ein wichtiger Aspekt in dieser Phase nicht erfüllt: die Unerwünschtheit und Dringlichkeit eines Problems und seine Kontroversität zu erkennen (Strelow 2020, S. 437).

Hierzu bedarf es eines abgestimmten Zusammenspiels von Methoden und Medien, damit diese dazu beitragen können, Bildungsinhalte und Lernziele zu vermitteln und zu erreichen (Lange 2020a, S. 219). Medien müssen bewusst ausgewählt und in den Unterrichtskontext eingebunden werden (Gervé & Peschel 2013, S. 62), denn erst durch einen sinnvollen Medieneinsatz kann auch der Stumme Impuls als Methode sein Potential voll entfalten und auch im Sinne des Politischen Lernens fruchtbar gemacht werden. Medien sind dabei nicht nur Mittel des Kommunizierens, sondern das Medium bringt seine eigene spezifische Logik in den Inhalt ein (Lange 2020a, S. 222). Findet man nun in der Inszenierung von Unterrichtseinstiegen das inwendig Politische in den Medien und den in ihnen dargestellten Sachverhalten, kann es gelingen, Politisches Lernen anzuregen. Die Entscheidung, welche Dinge als Medien in den Sachunterricht eingeplant werden, erfordert eine didaktische Reflexion und Begründung (Lange 2020b, S. 125), die anhand fachdidaktischer Prinzipien ausgerichtet sein sollte. Für das Politische Lernen bedeutet das, dass Medien und Methoden die Zugänglichkeit, Dringlichkeit und den Gegenwartsbezug eines Problems offenbaren und passgenau zum Kernproblem der Unterrichtsstunde führen sollten (Strelow 2022, S. 436). Beim geschilderten Beispiel mit dem UN-Logo war dies nicht der Fall. Es soll daher an konkreten Beispielen gezeigt werden, wie der gezielte und überlegte Einsatz von (Bild)Medien in der Einstiegsphase den Stummen Impuls lebendig werden lassen kann.

3 Problemorientierte Planung

Bei der Problemorientierung wird der Inhalt des Politischen in den Vordergrund gerückt (Reinhardt 2020, S. 98). Probleme sind dabei keine individuellen, beliebigen Setzungen, ihnen liegt ein gesellschaftlich verhandelter, gegebener Zustand zugrunde. Bei Kinderrechten können diese Probleme ganz konkret das soziale Zusammenleben von Kindern, beispielsweise im Elternhaus, betreffen. Menschen- und Kinderrechtsbildung hat damit eine erkennbare Nähe zu

den epochaltypischen Schlüsselproblemen (Seifert 2024, S. 127) und greift fundamentale Fragen zu Krieg und Frieden, zu sozialer Gerechtigkeit und zu Rassismus und Diskriminierung auf. Für die Planung der Einstiegsphase wäre es demnach wichtig zu überlegen, inwiefern sich der Bildungsinhalt Kinderrechte thematisch für die Schüler*innen als Problemzusammenhang entfalten lässt, gerade hinsichtlich der Umsetzung. Es gilt das Widersprüchliche und das Unverständliche zu suchen und Schüler*innen mit dem Problem zu konfrontieren.

Folgende Ansatzpunkte wären denkbar: Kinderrechte müssen in der Umsetzung wie alle Grund- und Menschenrechte im Zweifelsfall abgewogen und eingeschränkt werden. Zwar hat ein Kind das Recht auf Spiel und Freizeit, dennoch werden Eltern unter Umständen die Spielzeit, beispielsweise auf der Playstation, einschränken, wenn sie dies im Hinblick auf das Wohl des Kindes als notwendig erachten. Es werden also das Recht auf elterliche Fürsorge und das Recht auf Spiel in Bezug gesetzt und es muss ein Urteil getroffen werden.

Der Stumme Impuls könnte in diesem Beispiel statt des UN-Logos eine Statistik über den Medienkonsum von Kindern oder das Logo eines beliebten Spiels sein, das zur Diskussion anregt. Die Kontroversität entfaltet sich zwar auch dann erst im Gespräch, der Impuls leitet jedoch gezielt dazu hin und motiviert zur Auseinandersetzung mit Erfahrungen der eigenen Lebenswelt. Die zugrundeliegenden Problemfragen wären demnach, wann und warum bestimmte Kinderrechte eingeschränkt werden müssten, und die Schüler*innen würden reflektieren, dass Abwägungsprozesse bei der Umsetzung von Rechten getroffen werden müssten. Sie erkennen die Perspektiven ihrer Eltern und können eigene Wünsche und Bedürfnisse in den Kontext der Kinderrechte einordnen.

Ein weiterer problemorientierter Zugang wäre die Frage nach der konkreten Umsetzung von Kinderrechten durch Institutionen. Das im Beispiel gewählte UN-Logo würde diesen Zugang erlauben, der institutionelle Zugriff spielte jedoch im beobachteten Unterrichtsversuch keine Rolle mehr. Es gäbe aber durchaus einen problembehafteten Zustand in Bezug auf die institutionelle Umsetzung von Kinderrechten. In mehreren Verfassungen sind Kinderrechte nicht verankert – die USA erkennen sie gar nicht an.

Dazu ein Beispiel aus einem anderen Unterrichtsversuch: Eine Studentin fälschte für ihre Unterrichtsstunde mit Hilfe der Website Clone Zone eine Spiegel-Nachricht mit der Überschrift „Kinderrechte in Deutschland abgeschafft“. Auf den ersten Blick wirkte die Schlagzeile seriös und es dauerte nicht lange, bis sich die Finger der Klasse regten. „Das können die doch nicht machen!“ „Hä? Ist das wirklich passiert?!“ „Die kann man doch nicht so einfach abschaffen“ – waren die ersten Wortbeiträge. Vor allem diese letzte Äußerung diente in dieser Unterrichtsstunde dazu, zu diskutieren, welche Organe für die Einführung und vor allem Umsetzung von Kinderrechten zuständig sind. Die Schüler*innen lernten im Zuge dessen die UN als Institution kennen und reflektierten im weiteren Verlauf die Umsetzung von Kinderrechten in ihrem Alltag, indem die Klasse das Szenario der Schlagzeile durchspielte und Schul-Alltag ohne die Berücksichtigung von Kinderrechten diskutierte. Am Ende stand als Erkenntnis, dass die reale Umsetzung und die Aushandlung der Rechte (politics und policy) und nicht die verfassungsmäßige Kodifizierung (polity) für die Schüler*innen von Bedeutung sei.

An die Sequenz zu den Kinderrechten schloss sich eine Lerneinheit zum seriösen Umgang mit Medien an. Darin wurde die Verwendung der verfälschten Nachrichtenmeldung aufgegriffen und eingeordnet. Somit entstand ein roter Faden zwischen verschiedenen Lehrplanbereichen.

4 Konfliktorientierte Planung

Der politische Unterricht sieht politisch-gesellschaftliches Geschehen immer unter dem Aspekt der Auseinandersetzung zwischen Menschen (Giesecke 1969, S. 102), dem wiederum eine

schöpferische Kraft innewohnt. Im Vordergrund stehen dabei die Aushandlungsprozesse (politics) von klar definierbaren Gruppen, die als Konflikt definiert werden.

Die Erfahrungen in der Praktikumsarbeit zeigen, dass Grundschul Kinder von Studierenden zunächst häufig als unpolitisch eingeschätzt werden und das entgegen empirischer Befunde (Becher & Gläser 2023, S. 51). Diese können aufzeigen, dass ein zwar teils noch ungeordnetes Vorwissen über politische Konzepte vorhanden ist, aber Kinder in der Grundschule durchaus politische Sachverhalte wahrnehmen und verstehen (ebd., S. 58) und damit auch politische Urteilskraft entwickeln können.

Die aus der Angst vor Überforderung resultierende Zurückhaltung bei der Inszenierung kontroverser und konfliktbehafteter Themen beeinflusst die didaktische Planung jedoch negativ. Wie unpolitisch Stunden dann starten können, soll folgendes Beispiel zeigen:

Eine Studentin plante eine Stunde zur Landwirtschaft und wollte darin gesellschaftliche Kontroversen diskutieren. Als Bildimpuls für den Einstieg wurde das Clip-Art eines Traktors ausgewählt. Insbesondere die Jungs der ländlich gelegenen Schule fühlten sich angesprochen und es startete sogleich ein Gespräch darüber, ob es sich um einen Fendt oder eine andere Marke handle. Die Studentin leitete dann lehrer*innenzentriert zum eigentlichen Thema über: die Bedeutung der Landwirtschaft für unsere Gesellschaft.

Der stumme Impuls motivierte die Schüler*innen zwar auch in diesem Beispiel, aber der Studentin ist es im Einstieg nicht gelungen, den politischen Konflikt offenzulegen, der dem Inhalt innewohnt. Vorstellbar wäre, dass die zum Zeitpunkt der Planung stattgefundenen Bauernproteste als Anregung dafür hätten aufgegriffen werden können. Landwirt*innen blockierten mit ihren Traktoren Straßen und Zufahrtswege, um sich gegen EU-Verordnungen zu wehren. Der Traktor wäre zu diesem Zeitpunkt längst ein politisches Symbol gewesen, das jedoch für die Unterrichtsstunde kaum Relevanz entfaltete, da er durch den Bildimpuls auf seine technische Bedeutung reduziert wurde. Vereinzelt Schüler*innenbeiträge ließen erahnen, dass das Interesse der Klasse für die politischen Ereignisse vorhanden gewesen wäre, das sich jedoch nur oberflächlich in der Unterrichtsstunde entfalten konnte.

Die Lehrkraft hätte durchaus den Impuls auf den Konflikt legen können, beispielsweise mit dem Bild eines Traktors, der Mist und Gülle vor dem Brandenburger Tor verteilt. Die Irritation und Motivation wären vermutlich ebenso entstanden.

Der politische Konflikt wäre damit nicht zum Anhängsel geworden, sondern die Bedeutung der Landwirtschaft in unserer Gesellschaft wäre die Voraussetzung gewesen, die Konflikte, die darüber bestehen, zu analysieren und damit Politik inwendig im Gegenstand des Traktors beziehungsweise der Landwirtschaft zu finden.

5 Der Stumme Impuls kann Politisches Lernen anregen

Der Stumme Impuls sollte nicht primär darauf abzielen, dass Schüler*innen das Thema der Stunde erraten, sondern er sollte aus politikdidaktischer Sicht die Tiefe eines Problems oder Konflikts gezielt einleiten. Einstiege sind laut Sabine Achour Türöffner zu einer Stunde (Achour 2020, S. 43). Ohne eine klare und herausfordernde Problemstellung, die Lernende dazu anregt, unterschiedliche Perspektiven zu erkunden und eigene Standpunkte zu entwickeln, läuft Politisches Lernen im Sachunterricht Gefahr zur Institutionenkunde zu verkommen und damit oberflächlich zu bleiben oder gar nicht in eine politische Auseinandersetzung zu führen. Der Stumme Impuls fördert, wenn er in der Form eines Ratespiels durchgeführt wird, keine Mündigkeitsentwicklung, da das Potential sich intrinsisch mit einem Problem oder einem Konflikt auseinanderzusetzen, nicht ausgeschöpft wird. Der Beitrag hat aufgezeigt, wie zentral der reflektierte und zielführende Einsatz von Medien und die methodische Passung bei der Planung von Unterricht sind.

Es bedarf Methoden und Medien, die die Schüler*innen herausfordern und sie zur kritischen Auseinandersetzung anregen. Empirische Studien zum politisch-demokratischen Lernen im Grundschulalter zeigen (Abendschön 2024, S. 29), dass dies Kindern durchaus zugetraut werden kann. Die Begegnung mit dem Politischen kann und muss aus der Perspektive verschiedener Fachdisziplinen erfolgen. Politische Bildung als fächerübergreifendes Prinzip geht davon aus, dass Bildungsinhalte immer eine politische Dimension haben können (Sander 2022, S. 156).

Es gilt, insbesondere in der Einstiegsphase, dass Lehrer*innen das inwendig vorhandene Politische der Lerngegenstände herausstellen und sich auf Kontroversität einlassen.

Literatur

- Abendschön, Simone (2024): Demokratisch-politisches Lernen im Grundschulalter. In: Susann Gessner, Philipp Klingler & Maria Schneider (Hrsg.): Politische Bildung im Sachunterricht der Grundschule. Frankfurt a.M., S. 26-35.
- Achour, Sabine (2020): Phasen des Politikunterrichts. In: Sabine Achour, Siegfried Frech, Peter Massing & Veit Straßner (Hrsg.): Methodentraining für den Politikunterricht. Frankfurt a.M., S. 43-49.
- Autorengruppe Fachdidaktik (2017): Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. 2. Aufl. Schwalbach/Ts.
- Becher, Andrea & Gläser, Eva (2023): Politisches Wissen von Kindern im Grundschulalter – konzeptionelle Begründungen und empirische Befunde. In: Susann Gessner, Philipp Klingler & Maria Schneider (Hrsg.): Politische Bildung im Sachunterricht der Grundschule. Frankfurt a.M., S. 49-64.
- Engartner, Tim, Hedtke, Reinhold & Zurstrassen, Bettina (2020): Sozialwissenschaftliche Bildung. Politik-Wirtschaft-Gesellschaft. Paderborn.
- Gervé, Friedrich & Peschel, Markus (2013): Medien im Sachunterricht. In: Eva Gläser & Gudrun Schönknecht (Hrsg.): Sachunterricht in der Grundschule. Entwickeln – gestalten – reflektieren. Frankfurt a.M., S. 58-77.
- Giesecke, Hermann (1969): Didaktik der politischen Bildung. München.
- Goll, Thomas (2022): Problemorientierung. In: Wolfgang Sander & Kerstin Pohl (Hrsg.): Handbuch Politische Bildung. 5. Aufl. Frankfurt a.M., S. 223-230.
- Hilligen, Wolfgang (1985): Zur Didaktik des politischen Unterrichts. Wissenschaftliche Voraussetzungen, Didaktische Konzeptionen, unterrichtspraktische Vorschläge. Opladen.
- Lange, Jochen (2020a): Medien auswählen und einbinden. In: Sandra Tänzer, Roland Lauterbach, Eva Blumberg, Frauke Grittner, Jochen Lange & Claudia Schomaker (Hrsg.): Sachunterricht begründet planen. Das Prozessmodell Generativer Unterrichtsplanung Sachunterricht (GUS) und seine Grundlagen. 2. Aufl. Bad Heilbrunn, S. 215-226.
- Lange, Jochen (2020b): Bedingungen und Bedeutungen der Dinge. In: Sandra Tänzer, Roland Lauterbach, Eva Blumberg, Frauke Grittner, Jochen Lange & Claudia Schomaker (Hrsg.): Sachunterricht begründet planen. Das Prozessmodell Generativer Unterrichtsplanung Sachunterricht (GUS) und seine Grundlagen. 2. Aufl. Bad Heilbrunn, S. 109-125.
- Lauterbach, Roland (2020): Unterrichtsmethoden entwickeln. In: Sandra Tänzer, Roland Lauterbach, Eva Blumberg, Frauke Grittner, Jochen Lange & Claudia Schomaker (Hrsg.): Sachunterricht begründet planen. Das Prozessmodell Generativer Unterrichtsplanung Sachunterricht (GUS) und seine Grundlagen. 2. Aufl. Bad Heilbrunn, S. 197-214.
- Müller, Stefan (2022): Kontroversität. In: Wolfgang Sander & Kerstin Pohl (Hrsg.): Handbuch Politische Bildung. 5. Aufl. Frankfurt a.M., S. 231-239.
- Reinhardt, Sibylle (2020): Politik Didaktik. Handbuch. 9. Aufl. Stuttgart.
- Sander, Wolfgang (2022): Politische Bildung als fächerübergreifende Aufgabe in der Schule. In: Wolfgang Sander & Kerstin Pohl (Hrsg.): Handbuch Politische Bildung. 5. Aufl. Frankfurt am Main, S. 152-159.
- Seifert, Anja (2024): Menschen- und Kinderrechtsbildung im Sachunterricht. In: Susann Gessner, Philipp Klingler, & Maria Schneider (Hrsg.): Politische Bildung im Sachunterricht der Grundschule. Frankfurt a.M., S. 124-131.
- Strelow, Hannes (2022): Methoden des Beginnens: Unterrichtseinstiege. In: Wolfgang Sander & Kerstin Pohl (Hrsg.): Handbuch Politische Bildung. 5. Aufl. Frankfurt a.M., S. 434-441.
- Tänzer, Sandra (2020): Unterrichtsthemen entwerfen. In: Sandra Tänzer, Roland Lauterbach, Eva Blumberg, Frauke Grittner, Jochen Lange & Claudia Schomaker (Hrsg.): Sachunterricht begründet planen. Das Prozessmodell Generativer Unterrichtsplanung Sachunterricht (GUS) und seine Grundlagen. 2. Aufl. Bad Heilbrunn, S. 181-196.