

Von der kategorialen Politik-Didaktik zu Basiskonzepten der Sozialwissenschaften? Zum Problem der Inhaltsauswahl in der Politischen Bildung

Peter Herdegen



Peter Herdegen

Zusammenfassung

Wie sollen Inhalte für das Fach Politische Bildung ausgewählt werden? Die Antworten der „Kategorialen Politikdidaktik“ werden in letzter Zeit durch den Ansatz der „Basiskonzepte“ in Frage gestellt. Der Beitrag vergleicht beide Ansätze und macht Vorschläge zu ihrer Weiterentwicklung. Dabei muss das Problem der normativen Entscheidungen, die bei der Auswahl der Inhalte zu treffen sind, stärker berücksichtigt werden.

Zu den zentralen Aufgaben der Didaktik gehört die Auswahl von Unterrichtsinhalten. Das grundlegende Problem dabei ist oft beschrieben worden: Die Menge des gesellschaftlich vorhandenen Wissens ist immer größer als das Wissenswerte, und das Wissenswerte umfasst immer mehr als dem Heranwachsenden zu wissen möglich ist. (Grammes 2005, 94)

Dazu kommt ein zweites Problem: Schülerinnen und Schüler wenden oft viel Zeit und Mühe auf, um sich auf Prüfungsarbeiten vorzubereiten, sie eignen sich eine Menge von Wissen an und vergessen diesen Lernstoff anschließend schnell wieder, weil ihnen nicht klar ist, wozu sie ihn verwenden können. Es bleibt reines Schulwissen, das nur dazu dient, gute Zeugnisnoten zu erreichen.

Es sind also zwei Probleme zu lösen:

- Es ist zu entscheiden, was wirklich wichtig ist und was deshalb gelernt werden soll.
- Und es ist dafür Sorge zu tragen, dass das Gelernte nachhaltig wirkt, d.h. dass es die Lernenden im Gedächtnis behalten und es auch anwenden.

Die Allgemeine Didaktik und die entsprechenden Fachdidaktiken haben das Problem längst erkannt. Als Lösung werden „Exemplarisches Lernen“ und „Kategoriale Bildung“ vorgeschlagen. Die Fachdidaktik Politische Bildung versteht „Exemplarisches Lernen“ als eines ihrer Unterrichtsprinzipien (Grammes 2005, 93-107), „Kategoriale Bildung“ wurde zur „Kategorialen Politikdidaktik“. Heute diskutiert die Fachdidaktik Politische Bildung allerdings unter der Überschrift „Basiskonzepte der Politischen Bildung“ neue Lösungen, die die Katego-

riale Politikdidaktik teilweise ersetzen sollen. Nicht ganz zu Unrecht kritisiert Peter Henkenborg an dieser Neuausrichtung der Diskussion, dass der Abschied vom „kategorialen Paradigma“ etwas zu plötzlich geschehe und sich aus dem bisherigen Verlauf der Diskussion kaum begründen lasse (Henkenborg 2008, 76f.).

Ich möchte im Folgenden darstellen, wie die Fachdidaktik Politische Bildung die Thesen zur „Kategorialen Bildung“ aus der Allgemeinen Didaktik aufgegriffen und für sozialwissenschaftliche Zielsetzungen und Inhalte weiter entwickelt hat. Anschließend werde ich den Ansatz der „Basiskonzepte“ auf diese Diskussion beziehen. Es wird sich zeigen, dass beide Ansätze das Problem der Inhaltsauswahl *nicht* lösen können, jedoch Richtungen anzeigen, in der die Diskussion weiter geführt werden sollte.

1. Exemplarisches Lernen

Nach einer oft zitierten Aussage von Wolfgang Klafki entwickelt sich „Bildendes Lernen, das die Selbständigkeit des Lernenden fördert, also zu weiterwirkenden Erkenntnissen, Fähigkeiten, Einstellungen führt, [...] nicht durch reproduktive Übernahme möglichst vieler Einzelkenntnisse, -fähigkeiten und -fertigkeiten [...], sondern dadurch, daß sich der Lernende an einer begrenzten Zahl von ausgewählten Beispielen [Exempeln] aktiv allgemeine, genauer: mehr oder minder weitreichend verallgemeinerbare Kenntnisse, Fähigkeiten, Einstellungen erarbeitet, m.a.W.: Wesentliches, Strukturelles, Prinzipielles, Typisches, Gesetzmäßigkeiten, übergreifende Zusammenhänge.“ (Klafki 1993, 143f.)

Wolfgang Klafki nennt die Wirkungsweise der jeweils an einem Beispiel oder einer kleinen Zahl ausgewählter Beispiele gewonnenen allgemeinen Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen kategorial (Klafki 1993, 144). Er gewinnt den Begriff der „Kategorialen Didaktik“, indem er sich mit den Antworten auseinandersetzt, die die materiale und formale Bildungstheorie auf das Problem der Inhaltsauswahl gegeben haben.

Materiale Bildungstheorien (Bezugspunkt Objekt)	Formale Bildungstheorien (Bezugspunkt Subjekt)
<ul style="list-style-type: none"> • Bildungstheoretischer Objektivismus <ul style="list-style-type: none"> ○ Gebildet ist der, der möglichst viel Wissen enzyklopädisch angehäuft hat • Bildungstheorie des Klassischen <ul style="list-style-type: none"> ○ Gebildet ist der, der sich mit klassischen Bildungsgütern auseinandergesetzt hat (z.B. Goethes „Faust“ gelesen hat und an diesem Werk sittlich gereift ist) 	<ul style="list-style-type: none"> • Theorie der funktionalen Bildung <ul style="list-style-type: none"> ○ Gebildet ist der, der die in ihm schlummernden geistigen und seelischen Kräfte tatsächlich entfaltet hat • Theorie der methodischen Bildung <ul style="list-style-type: none"> ○ Gebildet ist der, der das Lernen gelernt hat, Methoden beherrscht und instrumentelle Fähigkeiten aufgebaut hat

nach Jank/Meyer 1991, 143

Klafki kritisiert, dass beide Arten von Bildungstheorien das Auswahlproblem nicht mehr lösen können. Die materialen Bildungstheorien versagen, weil es in

modernen pluralistischen Gesellschaften keine Übereinstimmung darüber geben kann, welche Kulturgüter in der Schule „vermittelt“ werden sollen, bzw. in welchen Bildungsinhalten das „Klassische“ identifiziert werden könnte. Die formalen Bildungstheorien scheitern am Auswahlproblem, weil es weder allgemeine Methoden noch allgemeine geistige Kräfte (funktionale Bildung) gibt, die sich ohne konkrete Inhalte entfalten können.

Klafki will mit seinem Konzept der kategorialen Bildung beide Konzepte im dialektischen Sinne aufheben. In der ersten Fassung der Theorie der „Kategorialen Bildung“ geht es Klafki allerdings weniger darum, konkrete Inhalte auszuwählen. Seine Überlegungen sollen den Lehrerinnen und Lehrern helfen, in den vorgegebenen, von ihm nicht weiter in Frage gestellten Lehrplaninhalten, die *Bildungsgehalte* zu identifizieren, die die von ihm beschriebenen kategorialen Bildungswirkungen entfalten sollten. (Meyer/Meyer 2007, 69-72):

„Der Lernende gewinnt über das am Besonderen erarbeitete Allgemeine Einsicht in einen Zusammenhang, einen Aspekt, eine Dimension seiner naturhaften und/oder kulturell-gesellschaftlich-politischen Wirklichkeit und zugleich damit gewinnt er eine ihm bisher nicht verfügbare Strukturierungsmöglichkeit, eine Zugangsweise, eine Lösungsstrategie, eine Handlungsperspektive.“ (Klafki 1993, 144)

In seiner „kritisch-konstruktiven Didaktik“ aus den siebziger Jahren hält Klafki am Programm der Bildung als zentraler Zielkategorie fest und konkretisiert dieses Programm auf der formalen Seite durch die Zielsetzungen der Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit und auf der materialen Seite durch die „epochaltypischen Schlüsselprobleme“ (siehe Breit 2005, 117).

Diese Schlüsselprobleme haben eine kritisch-kommunikative Qualität, d.h. „Lösungen“ stehen nicht von vorneherein fest und können nicht im Curriculum festgeschrieben werden, sondern müssen im Dialog gefunden werden. (Meyer/Meyer 2007, 135f.) Die Lösungsvorschläge sind jedoch nicht beliebig, sie lassen sich danach beurteilen, ob und inwieweit die ihnen zugrunde liegenden Prinzipien für alle potentiell Betroffenen verallgemeinert werden können. (Meyer/Meyer 2007, 137f.)

Die Didaktik der politischen Bildung hat die Anregungen der Allgemeinen Didaktik zum Exemplarischen Lernen aufgegriffen und in typischer Weise weiter geführt.

- Sie hat von der – relativen – Austauschbarkeit der „Lehrgüter“ gesprochen (Fischer 1993, 19), entscheidend sei es, an aktuellen politischen Vorgängen fundamentale Einsichten über das Politische zu gewinnen. Dabei enthält das „ausgewählte Einzelne das Sinnvolle in besonders greif- und begreifbarer Weise [...], weil es an ihm sichtbar wird.“ (Fischer 1993, 47)
- Politische Situationen, die dieses Sinnelementare enthalten, sollten mit Auswahlkriterien wie zum Beispiel „permanente Aktualität“, „Zukunftsbedeutsamkeit“, „Problemgehalt“ (Sutor II 1984, 111-118) oder „Betroffenheit“ und „Bedeutsamkeit“ (Gagel 1983, 81-99) genauer bestimmt werden. Es soll eine Verbindung hergestellt werden zwischen der Lebenswelt der Jugendlichen einerseits und aktuellen Vorgängen, grundlegenden Problemstellungen und Wesensmerkmalen des Politischen andererseits.

- Es werden Schlüsselprobleme, fundamentale oder existentielle Probleme benannt, die die Auswahl von konkreten Unterrichtsinhalten lenken sollen (Breit 2005, 117). Überwältigungsverbot und Kontroversitätsgebot sollen die offene Diskussion dieser Probleme an konkreten Beispielen gewährleisten.
- Die kategoriale Politikdidaktik soll helfen, sinnvolle Unterrichtsinhalte für den Politikunterricht zu identifizieren und sie soll gleichzeitig zeigen, auf welche Weise, mit welchen Fragestellungen diese Inhalte analysiert werden müssen, um nachhaltige Lerneffekte zu erzielen.

2. Kategoriale Politikdidaktik

Das bekannteste Beispiel für eine kategoriale Politikdidaktik hat Hermann Giesecke bereits 1965 vorgelegt. Giesecke begreift hier den Konflikt als das zentrale Prinzip des Politischen in einer demokratischen Gesellschaft. Wenn Schüler in der Schule Konflikte analysieren, erkennen sie die Besonderheiten des Politischen und sie erwerben die Fähigkeit zur Mitbestimmung. Das wichtigste Instrument, um Konflikte in der Schule zu analysieren, sind dabei die Kategorien, die Giesecke aus seiner Analyse der politischen Wirklichkeit gewinnt, die auf bestimmten politik- und gesellschaftswissenschaftlichen Theorien aufbaut (Konflikt, Konkretheit, Geschichtlichkeit, Interessen, Ideologie, Macht, Mitbestimmung, Solidarität, Funktionszusammenhang, Recht, Menschenwürde).

2.1. Funktionen der Kategorien

Die Kategorien haben bei Giesecke ursprünglich eine dreifache Funktion:

- Mit ihrer Hilfe können politische Konflikte identifiziert werden und überprüft werden, ob sie für die Analyse im Unterricht geeignet sind.
- Die Kategorien werden zu Fragen umgewandelt, mit denen politische Konflikte analysiert werden. Mit diesen kategorialen Fragestellungen erwerben die Lernenden ein Werkzeug, mit dem sie jeden möglichen politischen Konflikt selbstständig bearbeiten und beurteilen können. Ihnen erschließt sich damit eine „Zugangsweise, eine Strukturierungsmöglichkeit, eine Lösungsstrategie“.
- Werden politische Konflikte mit Hilfe dieser Kategorien analysiert, können die Lernenden zum Wesen des Politischen vordringen. Typische Strukturen und übergreifende Zusammenhänge werden erschlossen. (Giesecke 1973, 179-181)

Kategorie	Didaktische Funktion	Erschließungsfrage	Politische Grundeinsicht
Konflikt	Es geht um die Aufdeckung des Konfliktes, insbesondere um die Herausarbeitung seines latenten oder manifesten Charakters	Worin besteht bei einer politischen Situation oder Aktion die Gegnerschaft? <i>(⁸73) Worin besteht der Konflikt?</i>	Politik zeigt sich darin, dass Menschen verschiedene Interessen haben, die so aufeinander abgestimmt sein müssen, dass friedliches Zusammenleben möglich bleibt. <i>(⁸73) Sozioökonomische Ungleichheit führt zu Konflikten, die die eigentlichen Triebfedern des politischen Prozesses sind. Ein Engagement in Konflikten eröffnet die Möglichkeit, das Maß an Ungleichheit zu verringern ...</i>

(Beispiel nach Giesecke 1965, ergänzt durch Giesecke 1973, nach einer Zusammenstellung bei Detjen 2007, 165f.)

2.2. Kategorien und „konzeptuelles Deutungswissen“

Am Beispiel Gieseckes wird ein grundsätzliches Problem deutlich. Die Kategorien sollen grundlegende Einsichten in das Politische vermitteln. Sie sind also nicht einfach Begriffe, sondern vermitteln „konzeptuelles Deutungswissen“¹ (GPJE 2004, 14). Wie aber schon die Beispiele bei Giesecke zeigen, hängen diese Einsichten mit bestimmten gesellschaftswissenschaftlichen und gesellschaftspolitischen Positionen zusammen. 1965 war dies bei Giesecke vor allem die Interpretation des Konflikts durch Ralf Dahrendorf, 1973 flossen Anregungen der Kritischen Theorie ein. Auch Bernhard Sutor, der ein ähnliches Kategorienmodell vorgelegt hat, interpretiert die Kategorien und die mit ihnen verbundenen grundlegenden Erkenntnisse vor dem Hintergrund bestimmter sozialwissenschaftlicher Theorien. Geschieht das nicht, besteht die Gefahr des „leeren Schematismus“. Bei der Kategorie „Interesse“ zum Beispiel käme es darauf an, „wie der Tatbestand der Existenz unterschiedlicher Interessen, freier Interessenartikulation und freier Austragung von Interessenkonflikten generell eingeschätzt wird“ (Massing 1999, 139) (pluralismustheoretische Position – etatistischer Ansatz).

Die Kritik des „leeren Schematismus“ trifft insbesondere dann zu, wenn man eine bestimmte Praxis des Politikunterrichts vor Augen hat. Wenn zum Beispiel bei der Kategorie „Macht“ nur gefragt wird, welche Mittel Konflikt-Beteiligte einsetzen können, um andere zu einem bestimmten Verhalten zu veranlassen, diese aufgezählt werden und grob abgeschätzt wird, welches Mittel sich denn als durchsetzungsfähiger erweisen könnte, werden wichtige Aspekte politischer Herrschaft und Macht in einer Demokratie nicht erfasst. Tiefere Einsichten in die Struktur, die Inhalte oder den Prozess des Politischen sind so nicht möglich. Kategorien müssen als Begriffe behandelt werden, die sich auf komplexe Funktionszusammenhänge beziehen und sie deuten: Bei der Kategorie „Macht“ geht es zum Beispiel um unterschiedliche Konzepte von Macht, es geht darum, in welchen Formen Macht auftreten kann, es geht um das Verhältnis von

Macht und Herrschaft, um Fragen der Machtübertragung, des Machtzugangs, der Machtbalance, der Machtkontrolle, usw.. Da aber nicht alle (teilweise widersprüchlichen) Erkenntnisse von Politikwissenschaft, Soziologie, Ökonomik, Recht über Macht im Unterricht diskutiert werden können, muss eine Auswahl getroffen werden. Es muss entschieden werden, welche Erkenntnisse von so grundlegender Bedeutung sind, dass jeder Bürger sich mit ihnen auseinandergesetzt haben sollte, wenn er politische Vorgänge verstehen will, sie sachgerecht und kritisch beurteilen will oder sich in das politische Geschehen aktiv einbringen will. Da diese Auswahl-Entscheidungen immer auf der Grundlage *bestimmter* Vorstellungen von Demokratie und der Rolle der Bürgerinnen und Bürger in ihr getroffen werden, kann es dabei keinen allgemeinen Konsens geben. Die Gründe für die Auswahl der Kategorien und der mit ihnen verbundenen fachwissenschaftlichen Deutungen sind allerdings offen zu legen.

3. Basiskonzepte politischer Bildung

An der „kategorialen Politikdidaktik“ wird vor allem kritisiert, dass der wissenschaftstheoretische Status der Kategorien ungeklärt sei, ihre Auswahl sei deshalb willkürlich und deshalb existierte auch eine Vielzahl von Kategoriensystemen. In letzter Zeit ist vor allem die „Inhaltsleere“ der kategorialen Politikdidaktik in den Mittelpunkt des Interesses gerückt. Diese Kritik kommt allerdings aus zwei unterschiedlichen Richtungen:

Wolfgang Sander merkt an, dass Kategorien von der Sachlogik des Politischen ausgehen und die Lernlogik, und damit die Vorstellungen, die die Lernenden in den Unterricht mitbringen, unberücksichtigt lassen. (Sander 2007, 85f.)

Georg Weißeno erhebt dagegen den Vorwurf, die Kategorien seien zu wenig fachspezifisch und könnten es deshalb gerade nicht leisten, den inhaltlichen Kernbestand des Unterrichts zu beschreiben. Sie wollten das Wesentliche des Politischen aufschließen, ohne das Wesentliche vorher festzulegen. (Weißeno 2006, 135)

Beide meinen, das Problem der Inhaltsauswahl könne durch Basiskonzepte der Politischen Bildung besser gelöst werden

Bei der Definition des Begriffs „Basiskonzept“ greift die Didaktik der politischen Bildung meist einen Vorschlag aus den Didaktiken der naturwissenschaftlichen Fächer auf:

„Basiskonzepte sind die strukturierte Vernetzung aufeinander bezogener Begriffe, Theorien und erklärender Modellvorstellungen, die sich aus der Systematik eines Faches zur Beschreibung elementarer Prozesse und Phänomene historisch als relevant herausgebildet haben.“ (Demuth u.a. 2005, 57)

Nach dieser Definition sind es also *bestimmte* Begriffe, Theorien und erklärende Modellvorstellungen, mit denen die Schülerinnen und Schüler sich im Unterricht auseinandersetzen sollen.

Die Ausarbeitungen der Basiskonzepte, die bisher für bestimmte Naturwissenschaften und die Geographie vorliegen, sind sehr unterschiedlich:

Chemiedidaktik	Physik	Biologie	Geographie
Basiskonzepte	Materie	System	<i>Hauptkonzept</i>
– zu Stoff-Teilchen- Beziehungen,	Wechselwirkung	Struktur	System
– zu Struktur-Eigenschafts- Beziehungen,	System	Funktion	<i>Basisteilkonzepte:</i>
– zur chemischen Reaktion	Energie	Entwicklung	Struktur
– zur energetischen Betrachtung bei Stoffumwandlungen			Funktion
			Prozess

(KMK 2004: Bildungsstandards im Fach Biologie für den Mittleren Schulabschluss, 8-10
 KMK 2004: Bildungsstandards im Fach Physik für den Mittleren Schulabschluss. 8f. KMK
 2004: Bildungsstandards im Fach Chemie für den Mittleren Schulabschluss. 8; DGfG 2007,
 10-12)

Einerseits dominieren sehr abstrakte Begriffe (System, Funktion, Struktur, Prozess), die die Inhalte des Fachs strukturieren sollen (DGfG 2007, 10). Das Hauptkonzept „System“ wird zum Beispiel in der Geographie-Didaktik durch die Basisteilkonzepte „Struktur“, „Funktion“ und „Prozess“ beschrieben, wobei die Elemente der Geofaktoren (z.B. Relief, Klima, Siedlung, Wirtschaft) in ihrer räumlichen Anordnung und Verbreitung die Struktur eines Systems bilden, deren einzelne Elemente in Beziehung zueinander stehen und deshalb Funktionen für jeweils andere Elemente haben. Jedes Element des Systems und das System als Ganzes verändern sich durch ständig ablaufende Prozesse. (DGfG 2007, 11). Andererseits beschreiben naturwissenschaftliche Basiskonzepte wie in der Chemiedidaktik konkrete Inhalte, die fachlich weiter ausdifferenziert werden und schließlich als Lehrplaninhalte formuliert werden. (Demuth 2005, 20)

3.1. Leistungen der Basiskonzepte

Basiskonzepte sollen vielfältige Funktionen erfüllen:

- Schüler verstehen mit Hilfe von Basiskonzepten Politik. Basiskonzepte reduzieren die Vielfalt der Erkenntnisse auf eine begrenzte Zahl übergeordneter Aspekte und Gesetzmäßigkeiten, die den Lernenden helfen, fachliches Wissen zu- und einzuordnen. Sie können Grundlagen systematischen Wissensaufbaus sein, weil das Einzelwissen den Basiskonzepten zugeordnet werden kann.
- Es gibt eine vertikale Vernetzung und horizontale Vernetzung: Basiskonzepte kehren in verschiedenen Unterrichtsthemen wieder und ermöglichen Vergleiche mit korrespondierenden Konzepten in den Nachbardisziplinen (Beispiel Energie in Chemie und Physik).
- Basiskonzepte werden in verschiedenen Themen konkretisiert, sie werden immer komplexer, die Schülerinnen und Schüler nutzen das Wissen zunehmend situationsunabhängig.
- Mit Basiskonzepten wird eine überschaubare Zahl von Fachkonzepten beschrieben, die ein Kerncurriculum für das Schulfach ausmachen und bei Auswahl und Strukturierung von Themen helfen, da sie zentrale Aspekte der Domäne fokussieren. (Richter 2008, 156f.)

Mit Basiskonzepten sollen also in erster Linie Zielsetzungen „exemplarischen Lernens“ verwirklicht werden.

3.2. Bestimmung und Beschreibung von Basiskonzepten

Äußerst problematisch und umstritten ist das Verhältnis von Basiskonzepten der Didaktik der politischen Bildung zu den Fachwissenschaften.

- Sander schließt die Ableitung von Basiskonzepten aus einer Fachwissenschaft aus, weil die politische Bildung auf unterschiedliche Sozialwissenschaften Bezug nehmen. (Sander 2007, 98, Anm. 99)
- Für Georg Weißeno beinhalten Kernkonzepte (=Basiskonzepte) die Grundkonzepte der Wissenschaft (=Politikwissenschaft). Die wissenschaftliche Begrifflichkeit ist verdichtet in Kernkonzepten. (Weißeno 2006, 135)
- Für Joachim Detjen repräsentieren Basiskonzepte die Grundvorstellungen eines wissenschaftsbasierten Unterrichtsfaches. Sie ergeben sich aber nicht automatisch aus einer Bezugswissenschaft, sie sind „Setzungen in Abhängigkeit von fachdidaktischen und lerntheoretischen Erwägungen.“ (Detjen 2008, 199)
- Für Dagmar Richter beschreiben sie die „Grundvorstellungen zur Domäne, die zwischen alltagsweltlichen Phänomenen und theoretischen Modellbildungen vermitteln.“ (Richter 2008, 156)

Die Uneinigkeit setzt sich fort bei der Herleitung und Beschreibung der Basiskonzepte:

- Georg Weißeno will Inhaltsangaben der Einführungen von Politikwissenschaft überprüfen und aus den Gemeinsamkeiten Basiskonzepte konstruieren (Weißeno 2006, 135).
- Joachim Detjen arbeitet Verfassungsprinzipien heraus, aus denen er Basiskonzepte ableitet. (Detjen 2008, 203-206)
- Peter Massing legt die Systemanalysen (Wirtschaft, Gemeinschaft, Kultur, Recht, Politik) von Thomas Meyer und Talcott Parsons zugrunde und kommt über die Handlungslogik, Medien, Ziele und Grundbegriffe dieser Systeme zu Basiskonzepten. (Massing 2008, 193-196)
- Dirk Lange stützt sich auf seine Annahmen über das Bürgerbewusstsein (Lange 2008, 248-251)
- Wolfgang Sander sucht nach Vorstellungen, die sich auf die Grundlage des Politischen beziehen: Auf welche Weise wollen wir als Gesellschaft(en) zusammenleben? (Sander 2007, 98; Sander 2008, 72f.)
- Dagmar Richter verweist auf das US-amerikanische Curriculum „Foundations of Democracy“ und John J. Patricks „Concepts at the Core of Education for Democracy“ (Richter 2008, 161f.)

Wolfgang Sander	Georg Weißeno	Curriculum Foundation of democracy	John J. Patrick	Peter Massing	Joachim Detjen	Dirk Lange
System Öffentlichkeit Macht Gemeinwohl Recht Knappheit	Politische Systeme Öffentlichkeit Macht und Legitimität Freiheit, Gleichheit, Solidarität, Frieden Interessenvermittlung und politische Willensbildung Pluralität	Authority Responsibility Justice Privacy	representative/electoral democracy (republicanism) civil society (communitarianism) citizenship (civism) human rights (liberalism) rule of law (constitutionalism) market economy (capitalism)	Politik <i>Handlungslogik:</i> Entscheidungen <i>Zentrales Medium:</i> Macht <i>Ziel:</i> Gemeinwohlorientierte verbindliche Regelungen <i>Grundbegriffe:</i> Öffentlichkeit, Pluralismus, Demokratie usw. Gemeinschaft <i>Hl:</i> Sozialisation <i>ZM:</i> Affekte <i>Z:</i> Solidarität, Loyalität <i>Gb:</i> Interaktion, Erwartungen, Anerkennung usw. Kultur <i>Hl:</i> Diskursive Begründungen <i>ZM:</i> Sinn <i>Z:</i> Geltung <i>Gb:</i> Deutungen, Normen, Werte, Legitimität usw. Recht <i>Hl:</i> Rechtsprechung <i>ZM:</i> Recht <i>Z:</i> Rechtsbindung/ Verpflichtung <i>Gb:</i> Rechtsquellen, Gesetze, Verwaltungsvorschriften usw. Wirtschaft <i>Hl:</i> Tausch <i>ZM:</i> Geld <i>Z:</i> Erzeugung von Gütern und Dienstleistungen zur Sicherung von Bedürfnissen <i>Gb:</i> Güter, Dienste, Markt, usw.	Volkssouveränität Repräsentation Wahlen Mehrheitsprinzip Opposition Gewaltenteilung Herrschaft des Rechts Grundrechte Gesellschaftlicher Pluralismus	Vergesellschaftung Individuum Heterogenität Gesellschaft Integration Öffentlichkeit Wertbegründung Gerechtigkeit Gleichheit Frieden Anerkennung Freiheit Bedürfnisbefriedigung Bedürfnis Produktion Wert Verteilung Konsum Gesellschaftswandel Kontinuität Entwicklung Zeitlichkeit Vergangenheit Zukunft Herrschaftslegitimation Interesse Konflikt Partizipation Staatlichkeit Herrschaft

4. Kategorien und Basiskonzepte: Zur Auswahl fachwissenschaftlichen „Deutungswissens“

Es wird deutlich: Basiskonzepte bringen wenig Verbesserungen gegenüber den Kategorien politischer Bildung. Sie sind äußerst heterogen, ihre Herleitung ist umstritten. Dies hängt auch damit zusammen, dass grundlegende Streitpunkte der Didaktik der politischen Bildung in den Basiskonzepten wieder auftauchen. Es ist umstritten, auf welche Bezugswissenschaften sich die Didaktik der politischen Bildung stützen soll, welchen Stellenwert diese haben, mit welchen Zielsetzungen politische Bildung verbunden werden soll, inwieweit überhaupt noch verbindliche Zielsetzungen formuliert werden können. Auch hier zeigt sich die enge Verwandtschaft von Basiskonzepten und Kategorien (Siehe auch Henkenborg 2008).

Allerdings hat die Diskussion um die Basiskonzepte wieder stärker die Aufmerksamkeit auf das Vorwissen der Schüler gelenkt, das diese in den Unterricht mitbringen und auf das sich Unterricht beziehen muss. Nach unterschiedlichen Konzepten der kognitivistischen Lerntheorie nehmen die Schüler das im Unterricht Dargebotene nicht einfach auf, sondern passen es in ihr bestehendes Wissensnetz ein. Dieses besteht aus Schemata (Einordnung von Sinneswahrnehmungen in Strukturen), Propositionen (geben Beziehungen zwischen Schemata wieder), Skripts (beschreiben typische Folgen von Handlungen, um bestimmte Probleme zu lösen), Konzepten (Deutung und Erklärung von Phänomenen) und mentalen Modellen (inneres Bild eines Realitätsbereichs). Lernen ist Veränderung oder Erweiterung dieses Netzwerks. Dies geschieht aber nur, wenn die Lernenden mit ihren alten Konzepten nicht zufrieden sind, eine plausible alternative Erklärung zur Verfügung steht, sich Widersprüche (kognitiver Konflikt) zwischen alter und neuer Konzeption auftun und sich die neue Konzeption bewährt, weil sie Beobachtungen schlüssig erklären und zukünftige Ereignisse vorhersagen kann. Neue Konzepte werden in vorhandene grundlegende kognitive Konzepte (Schemata, Skripts, etc.) aufgenommen und entsprechend angepasst. Es verändern sich die eigenen Schemata und/oder die neu aufgenommenen Schemata, so dass Widerspruchsfreiheit hergestellt werden kann. Wenn dies nicht möglich ist, wird das neue Konzept entweder vollständig verdrängt oder es kommt zu einem *conceptual change*: das alte Konzept wird durch das neue ersetzt. Letzteres geschieht besonders dann, wenn sich das neue Konzept bei der Problemlösung als überlegen erweist. (Schnotz 2006, 77-82)

Für die politische Bildung stellen sich hier vor allem zwei Probleme:

- Eine befriedigende „Erklärung“ politischer Sachverhalte und Prozesse ist auch mit einem „fehlerhaften“ Konzept möglich. Das Konzept, dass Politiker faul und korrupt sind, sich nicht um die Meinung der Bevölkerung kümmern und in Wahlkämpfen die Wählerschaft in erster Linie belügen, funktioniert prächtig. Wie alle Vorurteile können sich diese Urteile auf Einzelbeobachtungen berufen, die unkritisch verallgemeinert werden, sie bieten zudem einfache „Problemlösungen“, die eigene Anstrengungen, politische Sachverhalte zu verstehen und zu beurteilen, überflüssig machen.

- Außerdem sind „Fehlkonzepte“ im politischen Bereich nicht so einfach zu identifizieren. In politischen Sachverhalten ist eine Pluralität unterschiedlicher Deutungen zulässig. Was ein Fehlkonzept ist, kann politisch oder wissenschaftlich umstritten sein. Schüler müssen deshalb lernen, mit mehreren Konzepten umzugehen und die Reichweite ihrer Erklärungen einzuschätzen. (Sander 2007, 102, Anm. 104).

Für Wolfgang Sander sind Basiskonzepte deshalb „Vorstellungsräume“, die das Denken über politische Vorgänge strukturieren. Die Schülerinnen bringen bestimmte Vorstellungen über diese Basiskonzepte mit. Sie sollen im Unterricht mit fachwissenschaftlichen Basiskonzepten konfrontiert werden, so dass am Schluss wissenschaftlich „vertretbare“ Konzepte entstehen. (Sander 2008, 72; kritisch gegen eine ältere Darstellung des Sachverhalts bei Sander: Henkenborg 2008, 82f.). Die Unterrichtenden müssen allerdings selbst entscheiden, welche fachwissenschaftlichen Deutungen besonders geeignet sind, die Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler zu verändern und zu erweitern. Sander lässt dies offen (Sander 2007, 104). Dazu müssen die Lehrkräfte alle wissenschaftlichen Konzepte der Sozialwissenschaften (mindestens also Politikwissenschaft, Soziologie, Ökonomik) zu den betreffenden Basiskonzepten kennen. Dies wird sie überfordern, auch weil sich die Basiskonzepte Wolfgang Sanders auf so allgemeine Fragestellungen beziehen wie:

Wer kann mit welcher Berechtigung Macht ausüben? (Macht)

Wie entsteht Recht und wie lässt sich das Verhältnis von Recht und Gerechtigkeit verstehen? (Recht)

Was ist gut für das Gemeinwesen und nach welchen Maßstäben kann dies beurteilt werden? (Gemeinwohl)

Was kennzeichnet das Zusammenleben in modernen Gesellschaften sowie zwischen Gesellschaften in Europa und weltweit? (System)

Was unterscheidet menschliches Handeln im öffentlichen und privaten Bereich? (Öffentlichkeit)

Wie kann und soll der Umgang mit knappen Gütern gestaltet und politisch geregelt werden? (Knappheit) (Sander 2008, 73)

Auch wenn Sander seine Basiskonzepte weiter mit Fachkonzepten „vernetzt“, hinter diesen Fragestellungen verbergen sich „Stoffmassen“, die die Lehrkräfte nur mit Hilfe der Fachdidaktik bewältigen können. Diese muss genauere Hinweise für die Auswahl der fachwissenschaftlichen Deutungen geben, mit denen die Lernenden sich auseinandersetzen sollen. Orientieren kann man sich dabei an den Didaktiken der Naturwissenschaften (Kattmann/Duit/Gropengießer/Komorek 1997; Siehe auch Lange 2008).

- Bei den Basiskonzepten politischer Bildung wird man sich an den Grundbegriffen, Begriffszusammenhängen und Theorien der Politikwissenschaft, Soziologie und der Ökonomik orientieren. Diese sind aber didaktisch zu durchdenken. D.h. es ist zu fragen, welches Wissen, welche Fähigkeiten,

welche Einstellungen braucht der urteils- und handlungsfähige Bürger in einer demokratischen Gesellschaft, aber auch: welches Wissen, welche Fähigkeiten, welche Einstellungen braucht die Demokratie, wenn sie „funktionieren“ soll. Dabei werden Diskussionen um die Funktionen politischer, gesellschaftlicher und ökonomischer Institutionen und um Steuerungsmöglichkeiten der Politik in Wirtschaft und Gesellschaft im Zusammenhang mit „epochaltypischen“ Schlüsselproblemen im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stehen. Am Ende steht eine erste Auswahl fachwissenschaftlicher Inhalte, mit denen die Auseinandersetzung lohnend erscheint.

- Kinder und Jugendliche bringen vielfältige Vorstellungen über diese Basiskonzepte in den Politikunterricht mit. Empirische Forschung der Didaktik der politischen Bildung sollte helfen, typische Vorstellungen zu identifizieren, mit denen Lehrerinnen und Lehrer rechnen müssen. Dabei ist nach Widersprüchen und Entsprechungen zwischen Alltagsvorstellungen und den didaktisch durchdachten und ausgewählten wissenschaftlichen Begriffen, Theorien und Modellvorstellungen zu fragen, Es ist nach typischen Fehlverständnissen („alternativen Verständnissen“) zu suchen (Siehe dazu Reinhardt 2005, 47-52).
- Diese Überlegungen führen zu einer weiteren Eingrenzung der notwendigen Unterrichtsinhalte. Es besteht die Chance, dass sich typische Fehlverständnisse (alternative Verständnisse) korrigieren oder erweitern lassen, wenn sie mit bestimmten fachwissenschaftlichen Deutungen konfrontiert werden. Die Fachdidaktik Politische Bildung sollte den Unterrichtenden wenigstens eine Auswahl wissenschaftlicher Deutungen präsentieren können, mit denen die Beschäftigung lohnend erscheint. Abgestimmt auf Situation und Lerngruppe können die Lehrkräfte dann weitere Auswahlentscheidungen treffen.

Fazit:

Kategorien und Basiskonzepte der politischen Bildung beinhalten also die gleiche Problematik. Sinnvoll kann mit ihnen nur gearbeitet werden, wenn angegeben wird, mit welchen fachwissenschaftlichen Inhalten und Deutungen sie verbunden werden sollen. Die Auswahl der Kategorien oder Basiskonzepte und des mit ihnen verbundenen Deutungswissens ist immer auch eine normative Entscheidung, und damit wird es weiterhin unterschiedliche Modelle geben, die nebeneinander existieren.

Die kategoriale Ausrichtung der Politikdidaktik entwickelt Kategoriensysteme, die sich für die Analyse politischer Konflikte und Probleme eignen. Basiskonzepte rücken eher Grundvorstellungen der Lernenden über Grundfragen des Politischen in den Mittelpunkt des Unterrichts und versuchen sie mit grundlegenden Konzepten der Bezugswissenschaften der politischen Bildung zu konfrontieren. Beide Konzeptionen scheinen sich eher zu ergänzen als sich zu widersprechen. Die Analyse aktueller Konflikte und Probleme mit Hilfe von Kategorien und die (kontroverse) Deutung grundlegender demokratischer Strukturen und Werte, die sich in Basiskonzepten verdichten lassen, sind unverzichtbare Bestandteile demokratischer politischer Bildung.

Anmerkung

- 1 Zum Gebrauch der Begriffe „konzeptuelles Deutungswissen“ und „kategoriales Deutungswissen“ siehe auch Henkenborg 2008, 81. Der Begriff „konzeptuelles Deutungswissen“ ersetzt auch deshalb den Begriff der „Einsichten“, weil er darauf verweist, dass meist mehrere (möglicherweise auch widersprüchliche) Konzepte vorliegen, um den „Sinnegehalt und die innere Logik von Institutionen, Ordnungsmodellen und Denkweisen der Sozialwissenschaften – einschließlich der wesentlichen damit verbundenen Kontroversen – [...]“ (GPJE 2004, 14) zu beschreiben.

Literatur

- Breit, Gotthard (2005): Problemorientierung. In: Wolfgang Sander (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts. 3. Aufl. S. 108-125
- Demuth, Reinhard/Ralle, B./Parchmann, I. (2005) Basiskonzepte – eine Herausforderung an den Chemieunterricht. Chemie konkret. CHEMKON: Forum für Unterricht und Didaktik 12, 2005, H. 2, S. 55-60
- Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG) (2007): Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss. Mit Aufgabenbeispielen. 3. Aufl. http://www.geographie.de/docs/geographie_bildungsstandards_aufg.pdf
- Detjen, Joachim (2007): Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland. München [u.a.]
- Detjen, Joachim (2008): Verfassungspolitische Grundsätze der freiheitlichen Demokratie. Ein fruchtbares Reservoir für Basiskonzepte der politischen Bildung. In: G. Weißeno (Hrsg.). S. 199-212
- Fischer, Kurt Gerhard (1993): Das Exemplarische im Politikunterricht. Beiträge zu einer Theorie politischer Bildung. Schwalbach/Ts.
- Gagel, Walter (1983): Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts. Opladen
- GPJE (2004): Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. 2. Auflage
- Giesecke, Hermann (1973): Didaktik der politischen Bildung. München 8. Aufl. (zuerst 1965)
- Grammes, Tilman (2005): Exemplarisches Lernen. In: Wolfgang Sander: Handbuch Politische Bildung. Schwalbach. 3. Aufl. S. 99-107.
- Henkenborg, Peter (2008): Kompetenzorientierter Unterricht und kognitives Lernen. Zum Streit über kategoriale Bildung und Basiskonzepte der Politikdidaktik. In: kursiv 2008, H. 3, S. 76-91
- Jank, Werner/Meyer, Hilbert (1991): Didaktische Modelle. Frankfurt/M.
- Kattmann, Ulrich, Duit, R., Gropengießer, H. & Komorek, M. (1997). Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften 1997, H. 3, S. 3-18.
- Klafki, Wolfgang (1993): Exemplarisches Lehren und Lernen. In: Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Basel 3. Aufl. S.141-161
- Kultusministerkonferenz (KMK) 2004:
 Bildungsstandards im Fach Biologie für den Mittleren Schulabschluss
 Bildungsstandards im Fach Physik für den Mittleren Schulabschluss
 Bildungsstandards im Fach Chemie für den Mittleren Schulabschluss
<http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards/dokumente.html>
- Lange, Dirk (2008): Kernkonzepte des Bürgerbewusstseins. Grundzüge einer Lerntheorie der politischen Bildung. In: G. Weißeno (Hrsg.). S. 245-258
- Massing, Peter (1999): Welche Angebote machen Schülerinnen und Schüler im Politikunterricht? In: Hans-Werner Kuhn/Peter Massing (Hrsg.): Politikunterricht kategorial + handlungsorientiert. Ein Videobuch. Schwalbach/Ts. S. 137-148

- Massing, Peter (2008): Basiskonzepte für die politische Bildung. Ein Diskussionsvorschlag. In: G. Weißeno (Hrsg.). S. 184-198
- Meyer, Meinert A./Meyer, Hilbert (2007): Wolfgang Klafki. Eine Didaktik für das 21. Jahrhundert? Weinheim/Basel
- Reinhardt, Sibylle (2005): Politik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2005
- Richter, Dagmar (2008): Kompetenzdimension Fachwissen. Zur Bedeutung und Auswahl von Basiskonzepten. In: G. Weißeno (Hrsg.). S. 152-168
- Sander, Wolfgang (2007): Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung. Schwalbach/Ts. 2. Aufl.
- Sander, Wolfgang (2008): Was ist der „Kern“ des Fachunterrichts in der politischen Bildung? In: kursiv 2008, H. 3, S. 60-73
- Schnotz, Wolfgang (2006): Conceptual change. In: Detlef H. Rost (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim/Basel/Berlin . 3. Aufl. S. 77-82
- Sutor, Bernhard (1984): Neue Grundlegung politischer Bildung. Bd. II: Ziele und Aufgabefelder des Politikunterrichts. Paderborn
- Weißeno, Georg (2006): Kernkonzepte der Politik und Ökonomie-Lernen als Veränderung mentaler Modelle. In: Ders. (Hrsg.): Politik und Wirtschaft unterrichten. Bonn. S. 120-142
- Weißeno, Georg (Hrsg.) (2008): Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat. Bonn.