

Basiskonzepte, Brückenbildung, Kompetenzentwicklung? Dewey, Spranger, Wagenschein und Piaget!

Drei politikdidaktische Kontroversen und vier genetische Lösungsvorschläge

Andreas Petrik



Andreas Petrik

Zusammenfassung

Welche Basiskonzepte politisches Lernen bestimmen sollten, wie diese methodisch zu vermitteln und wie Lernprozesse zu evaluieren wären ist in der Politikdidaktik auf unproduktive Weise umstritten. Der Beitrag zeigt, inwiefern die „genetischen“ Klassiker Dewey, Spranger, Wagenschein und Piaget aktuelle Lösungsvorschläge bieten. Mit dem Unterrichtsmodell „Dorfgründung“ zum Basiskonzept „politische Grundorientierungen“ wird die praktische Umsetzung des genetischen Prinzip empirisch geprüft.

I. Drei aktuelle politikdidaktische Kontroversen

Die Begriffe Basiskonzepte, Brückenbildung und Kompetenzentwicklung markieren die drei wesentlichen gegenwärtigen Kontroversen der Politikdidaktik. Ohne einen Grundkonsens über diese konstitutiven Problemstellen kann sich kaum ein gemeinsames Forschungsparadigma entwickeln.

Auf welchen Konzepten basiert das Politische?

Die erste Kontroverse betrifft das *Gegenstandsproblem* der Politikdidaktik. Es umfasst die Schwierigkeit, einen bleibenden inhaltlichen Kern herauszuschälen. Einmal zeitlich, angesichts des zukunftsgerichteten und damit „austauschbaren“ (K.G. Fischer), also vergänglichen Charakters politischer Fälle. Zum anderen räumlich, angesichts des „unscharfen Orts der Politik“ (Ulrich Beck), also der zunehmenden Unklarheit darüber, *wo von wem* und mit *welchem Erfolg* wirksame Entscheidungen getroffen werden. Auch daher rührt die fortdauernde politikdidaktische Kontroverse um den kategorialen Kern des Politischen (vgl. Santer 2007). In der Folge leidet die Politikdidaktik unter einer Vielzahl scheinbar unvereinbar wirkender Kategoriensysteme.

Angesichts von Kerncurricula und Standardisierung wird zur Zeit die Frage verhandelt, ob man das Politische nicht doch in wenige Basiskonzepte fassen

könnte. Dagmar Richter (2007) geht für die Primarstufe z.B. von Autorität und Macht, Privat – Öffentlich, Repräsentation und Gemeinwohl – Gerechtigkeit aus. Georg Weißeno (2006) zählt 1. Freiheit, Gleichheit, Solidarität; 2. Öffentlichkeit; 3. Macht und Legitimation; 4. Interessen-Vermittlung und politische Willensbildung; 5. politisches System und 6. Plurabilität auf. Wolfgang Sander (2007) geht von Macht, Recht, System, Öffentlichkeit, Gemeinwohl und Knappheit aus. Peter Massing (in Richter 2007) fragt zu Recht, ob diese Klassifikationen tatsächlich einen Fortschritt gegenüber dem Politikzyklus darstellen. Hier ist Klärung erforderlich, weil die beiden folgenden Konstitutionsprobleme sich unmittelbar aus dem Gegenstandsproblem ableiten.

Wie überbrückt man die Kluft zwischen Mikro- und Makrowelt?

Die zweite Kontroverse berührt das Brückenproblem. Es kennzeichnet die methodischen Schwierigkeiten, eine Begegnung zwischen Lernenden und Gegenstand anzubahnen, die einerseits an alltägliche Erfahrungen und Gesellschaftsbilder von Lernenden anknüpft und andererseits deren kritische Prüfung und Entfaltung mithilfe wissenschaftlicher Kategorien ermöglicht. Leider stellen wir auf Seiten der SchülerInnen immer wieder „verständnislose Begriffsakrobatik“ fest. Untersuchungen zu Einzelstunden legen zwei Ursachen nahe: Erstens eine angesichts des Gegenstandsproblems verständliche Unklarheit vieler Lehrenden über den freizulegenden Kern des Politischen. In der §218-Stunde beispielsweise (vgl. Kuhn/Massing 1999) werden Kategorien wie Macht, Recht, Moral, politische Kultur etc. mit *politischen*, gegeneinander ausspielbaren Positionen verwechselt, anstatt sie als gleichberechtigte *sozialwissenschaftliche* Metawerkzeuge zu behandeln (vgl. ausführlich Petrik 2007: 55ff.). Zweitens bleiben diese Kategorien aus Schülersicht zumeist abstrakte, verdinglichte Begriffshülsen, weil ihre Herleitung aus historischer, sozialer und eigener gesellschaftlich-argumentativer Praxis undeutlich bleibt. Das Dilemma der kategorialen Politikdidaktik besteht darin, komplexe Wirklichkeit mit komplexen Kategorien erschließen zu wollen, die selbst einer Erschließung bedürfen. Kategoriales Lernen kann somit ungewollt zu einer affektiven Abwehr des Politischen beitragen.

Eine Antwort auf dieses Risiko versucht das bundesweite BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“ zu geben. Der kognitiven Analyse wird eine propädeutisch-experimentelle Phase projektartigen demokratischen Handelns im mikropolitischen Nahraum *vorgeschaltet*. SchülerInnen sollen Demokratie *zunächst* als Form des Zusammenlebens erleben, um sich dann erst der komplexeren institutionellen Politik zu widmen. Von einigen PolitikdidaktikerInnen wurde dieser Ansatz heftig kritisiert. Ihre Hauptsorge gilt einem verengten Politikbegriff, der „Parallelisierungsfalle“, in die man durch „Kurzschlüsse“ zwischen Mikro- und Makrowelt gerate, indem man Erfahrungen gelebter Harmonie oder mikropolitischer Entscheidungsstrukturen auf institutionelle Politik übertrage (vgl. z.B. Breit/Schiele 2004). Der Zugang zur Demokratie als Herrschaftsform würde damit nicht geöffnet, sondern blockiert.

Die kategoriale Politikdidaktik und die erfahrungsorientierte Demokratiepädagogik werfen sich also gegenseitig vor, mit ihrer Methodik Politikverdrossen-

heit zu verstärken. Auch diese Kontroverse kann nicht als befriedigend gelöst betrachtet werden.

Was sind und wie entwickeln sich politische Kompetenzen?

Die dritte Kontroverse beinhaltet das Evaluationsproblem. Empirisches Wissen über Alltagstheorien und ihre interaktive Entwicklung im Politikunterricht soll LehrerInnen darin unterstützen, angemessener an subjektive Deutungen anzuknüpfen. Die Erforschung politischer Lernprozesse stagniert jedoch vor allem deshalb, weil bisher keine Einigung über sinnvolle Analyse-Instrumente besteht. Umstritten ist bereits, wie Kompetenzen modelliert werden sollen, und dieser Dissens spiegelt sich in den neuen kompetenzorientierten Lehrplanentwürfen der Bundesländer wider. Das Kompetenzmodell der GPJE (2004), das eine politische Urteils-, Handlungs- und Methodenkompetenz unterscheidet, findet sich zum Beispiel im Lehrplan-Entwurf für das neue Fach Politik/Wirtschaft Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen (ergänzt um eine „Sachkompetenz“). Die Entwürfe des neuen Hamburger Rahmenplans für Politik – Gesellschaft – Wirtschaft (PGW) für beide Sekundarstufen orientieren sich am Kompetenzmodell der Fachgruppe Sozialwissenschaften (vgl. Behrmann/Grammes/Reinhardt 2004), das die Kompetenzen Perspektivenübernahme, Konfliktfähigkeit, sozialwissenschaftliche Analysefähigkeit, politisch-moralische Urteilsfähigkeit und Partizipation voneinander abgrenzt. Beide Kompetenzmodelle werden neuerdings wiederum als unbrauchbar zurückgewiesen, weil sie angeblich nicht domänenspezifisch seien (vgl. Richter 2007). Demnach solle sich die Politikdidaktik an den Naturwissenschaftsdidaktiken orientieren, die die vier Kompetenzbereiche „Fachwissen“ als Sach- und Analysekompetenz, „Kommunikation“ als interaktive Kompetenz, „Erkenntnisgewinnung“ als Methodenkompetenz und „Bewertung“ als Urteilskompetenz ausweisen. Diese Modell wiederum prägt den Entwurf für das Kerncurriculum Politik-Wirtschaft Sekundarstufe II in Niedersachsen. Damit hätten wir die dritte Kontroverse, die einer dringenden Klärung bedarf.

Didaktischer Konstruktivismus? Genetisches Prinzip!

Es kursieren zahlreiche Vorschläge, wie die Lehr-Lern-Probleme der Politikdidaktik zu lösen seien. Sie kumulieren in einer Orientierung an den Naturwissenschaftsdidaktiken, die wiederum seit einiger Zeit den didaktischen Konstruktivismus proklamieren, weil dieser von der kollektiven Herstellung des Gegenstands in Wissenschaft, im Unterricht und im Bewusstsein der Lernenden ausgeht und damit eine fachlich und lernpsychologisch produktive Verknüpfung von Gegenstand, Schülerdeutung und didaktischer Perspektive fördert. Leider jedoch verdeutlicht dieser prinzipiell sinnvolle Trend auch die Traditionsvergessenheit unserer Zunft. Ewald Terhart (1999) stellt fest, hinter dem angeblich „neuen“ didaktischen Konstruktivismus verberge sich bei genauer Betrachtung zumeist eine „alte Methodik“, eine „entkernte Prozess-Didaktik“, als Synthese aus *Dewey*, *Wagenschein* und *Piaget*, ohne dass deren Inhalte, Methoden und

Unterrichtsexempel konkret herangezogen würden. Die altbekannte reformpädagogische Erfahrungs-, Entdeckungs- und Handlungsorientierung wird proklamiert, ohne diese *fachdidaktisch* auszubuchstabieren und praktisch umzusetzen. Die Pointe ist eine doppelte: Dewey, Wagenschein und Piaget geben tatsächlich notwendige Impulse für eine Modernisierung der Didaktik. Zweitens ist die sozialkonstruktivistische Synthese dieser drei Theoretiker bereits bei *Spranger* auf den Gegenstand Politik bezogen vorgedacht. Allen vieren ist eine genetische Denkweise gemein.

II. Vier Quellen einer genetischen Politikdidaktik

John Dewey: Makrowelt braucht Mikrowelt

Sein revolutionärer Beitrag zur politischen Bildung betrifft die Erkenntnis, dass Demokratie nicht nur eine Herrschaftsform ist, sondern existenziell auf ihre Verankerung in Lebenswelt und Öffentlichkeit angewiesen. Dort wird sie über Wertebildung und Normsetzung immer wieder hergestellt, von dort gehen Impulse zu ihrer Evolution aus (vgl. Dewey 1993). Deweys Beitrag zum genetischen Prinzip besteht darin, Entwicklungs- und Stabilitätsbedingungen der Demokratie zum pädagogischen Prinzip zu erheben. Ähnlich wie die spätere systemtheoretische politische Evolutionstheorie (vgl. Wimmer 1996) versteht Dewey die Herausbildung einer kritischen Öffentlichkeit als „prime mover“ der Demokratisierung. Wie eine nominelle Demokratie aussehen kann, der die lebensweltliche und öffentliche Verankerung demokratischer Werte fehlt, zeigt die aktuelle Bürgerkriegssituation im Irak. Deweys Nahraum- und Erfahrungsorientierung ist also nicht nur, wie oft missverstanden, ein methodisches Prinzip, sondern eine ernst zu nehmende Demokratietheorie (vgl. Oelkers 1993). Keinesfalls ging es ihm jedoch darum, die Lebens- und Herrschaftsform gleichzusetzen, wie seine KritikerInnen es mit dem Schlagwort „Parallelisierungsfalle“ suggerieren: Die schulische und kommunale Demokratie als embryonic society beansprucht nicht, dass sich dort Demokratie eins zu eins spiegeln würde. Jedoch befördert demokratisches Handeln Kompetenzen, die die politische Identitätsentwicklung und eine Partizipation am komplexeren politischen Leben erleichtern.

Deweys Konzept ist an zwei anderen Stellen unvollständig: Erstens interessiert ihn kaum die Reflexion politisch-institutioneller Systeme, die er als zweitrangig oder überflüssig ansieht, weil er den sozialen und demokratischen Fortschritt von Gesellschaften in deren kultureller Sphäre verortet (vgl. Dewey 1993: 285ff.). In der Folge seiner Gemeinschaftsorientierung ignoriert er zweitens eine der wesentlichen *Parallelen* der Lebens- und Herrschaftsform: Das Konflikthafte.

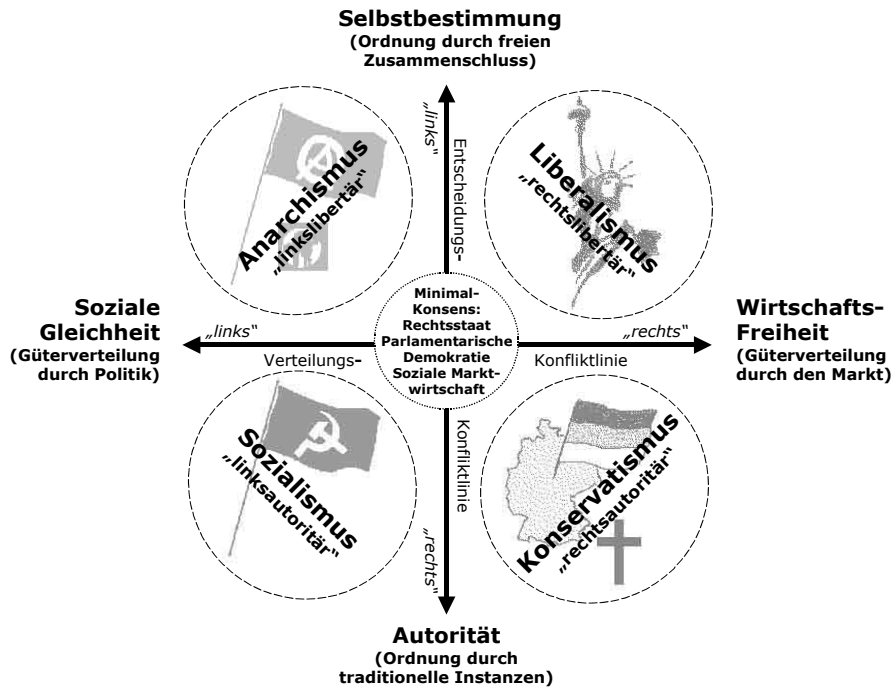
Eduard Spranger: Politische Elementarphänomene als Basiskonzepte

Der frühe Spranger war ein nationalkonservativer Bildungs- und Staats-Idealist und sorgte bereits 1915 dafür, dass Deweys angeblich „ökonomisch-technischer“ Ansatz ohne „deutsche Staatsidee“ in Deutschland nur rudimentär als „Projektmethode“ rezipiert wurde (vgl. Oelkers 1993). Nach dem Zweiten Weltkrieg wandelt sich Spranger zum Demokraten und formuliert mit seiner politischen Elementarlehre die Synthese aus Erfahrungs- und Reflexionsorientierung (vgl. Spranger 1963): Phänomene wie Kampf (Konflikt), Machtbildung und Rechts- bzw. Normsetzung bilden demnach Brücken zur staatlichen Sphäre, weil sie sich durch alle gesellschaftlichen Handlungskontexte ziehen. Daraus leitet Spranger zwei didaktische Konsequenzen ab, die über Dewey hinausgehen: Erstens lassen sich nahräumliche Konflikte in Familie, Schule, Betrieb oder in Gesellschaftsgründungs-Simulationen bereits *politisch* reflektieren. Genauer: Der *politisch-kontroverse* Generierungsprozess *demokratischer* Werte und Verfahren kann bereits im Nahraum nachvollzogen werden. Zweitens gewinnen Lernende so erfahrungsgesättigte und anpassungsfähige Kategorien, die ihnen die *analoge* (nicht gleichsetzende) Erschließung der transpersonalen politischen Makrowelt erleichtern.

Damit erfüllt Spranger die sinnvolle Definition von Basiskonzepten als „Grundvorstellungen zur Domäne, die zwischen den Phänomenen und theoretischen Modellbildungen vermitteln“ (Richter 2007: 39). Die derzeitige Debatte beschränkt sich jedoch hauptsächlich darauf, das Feld der institutionellen Politik *politikwissenschaftlich* abzustechen, ohne dem Phänomen-Gedanken ausreichend nachzugehen. Unter didaktischen Gesichtspunkten jedoch ist die *inhaltliche* (nicht: methodische!) Brückenfunktion der Basiskonzepte zwischen individuell wahrnehmbarem Phänomen und wissenschaftlicher Klärung zentral. Sie sollen nicht das zu bearbeitende Feld vollständig *erschließen*, sondern zunächst elementar *aufschließen*. Daher fasst Spranger seine Elementarphänomene nicht rein politikwissenschaftlich, sondern auch soziologisch: Sie wirken genau deswegen bildend, weil sie in vereinfachter Form auch in mikroweltlichen, inter-personalen Zusammenhängen erfahrbar sind.

Ein Beispiel für ein solches Basiskonzept, das auch Spranger andeutet, hat Karl Mannheim (1952) mit seinen „historisch-sozialen Bewusstseinstypen“ konzipiert. Sie wurden durch das Modell des Parteienforschers Herbert Kitschelt (1992) modernisiert und empirisch evaluiert, das wiederum zentrale Befunde der Cleavage- und Milieuforschung integriert. Es handelt sich um die vier kontroversen Grundorientierungen bzw. Ordnungsvorstellungen des Liberalismus, Konservatismus, Sozialismus und Anarchismus, die den Horizont des Politischen zwischen autoritären und libertären Organisationsvarianten auf der einen sowie zwischen marktlogischen und staatlichen bzw. gesellschaftlichen Verteilungsvarianten auf der anderen idealtypisch abstecken:

Abb. 1: Basiskonzept politische Grundorientierungen



(Petrik 2007, S. 200)

Die vier Grundorientierungen repräsentieren zentrale Umsetzungsvarianten der Prinzipien Freiheit, Gleichheit und Solidarität. Indem sie auf *historische* Konfliktlinien zurückgehen, *soziale* Bewegungen und *politische* Parteiprogramme beeinflussen, *individuelle* politische Urteile zumindest latent prägen und eine historisch *variable* Grundstruktur besitzen, stellen sie politische Elementarphänomene dar. Das Basiskonzept „Grundorientierungen“ ist somit ein wesentlicher Bestandteil politischer Urteilsbildung: Mit seinen „ultimativen“ Wertmaßstäben (Kitschelt) stellt es einen *politischen Kompass*, eine Orientierungshilfe dar.

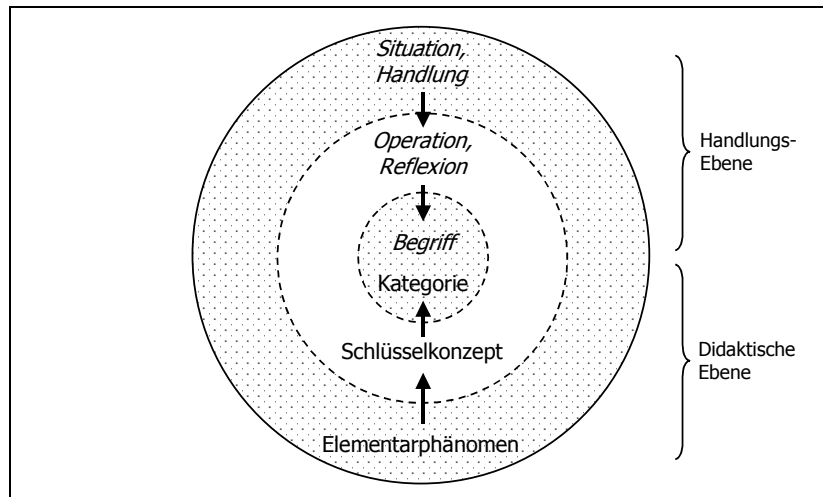
In manchen Lehrplänen und Lehrwerken wird der Anarchismus weggelassen. Damit fällt jedoch *systematisch* diejenige Variante des politischen Ideenspektrums weg, die a) Gleichheit *antiautoritär* denkt, b) *historisch* die Warnung vor einer möglichen autoritären Zukunft des Marxismus ausgesprochen hat und c) *aktuell* eine zentrale Quelle libertär-postmateriellen Denkens ist.

Mit Rückgriff auf Aebli lässt sich eine kategoriale Bildung konzipieren, welche die Genese des Denkens aus dem Handeln hervortreten lässt (vgl. Aebli 1994: 23ff., 181ff.).

Elementarphänomene verkörpern die Ebene des Handlungswissens, die realen, sinnlich-erlebnishaften Erscheinungsweisen des Gegenstands – beispielsweise Situationen, in denen Macht erfahren werden kann. *Basis-* oder *Schlüsselkonzepte* (wie die auf Wagenschein basierende Lehrkunstdidaktik sie nennt, vgl. Berg/Schulze 1995 u. Leps 2007) beschreiben Ursachen- und Wirkungszusammenhänge des erfahrbaren Erkenntnis-Gegenstands als theoretische „Operatio-

nen“, z.B. als Theorie der Machtbildung (Popitz). Eine *Kategorie* ist demnach der komplexe Begriff, hier „Macht“, auf den eine elementare Erkenntnis schließlich gebracht werden kann und muss.

Abb. 2: Von der Erfahrung zur Begriffsbildung



Elementarphänomene sind die primäre Erkenntnisform einer genetischen Politikdidaktik, weil die beiden anderen Erkenntnisformen sich abstrahierend aus ihr ableiten. Als heuristischen Rahmen für Basiskonzepte schlage ich daher sieben konzeptionell und phänomenologisch ausgestaltete Kernkategorien des Politikzyklus vor (vgl. ähnlich Sander 2007). Sie stellen gleichermaßen erlebbare politische Phänomene und zentrale sozialwissenschaftliche Forschungsfelder dar und bilden einen Minimalkatalog zur Analyse mikro- und makropolitischer Konflikte:

1. *Pluralität* oder *Konflikt* (darin: Problem, Konflikt/Pluralität, Bedürfnis, Knappheit, Ungleichheit, Betroffenheit, Bedeutsamkeit, Privatheit – Öffentlichkeit, Interdependenz, Alternativen),
2. *Politische Grundorientierungen* (darin: Werte, Ideologie, Utopie, Legitimität, Freiheit, Gleichheit, Solidarität)
3. *Interessenvermittlung* (darin: politische Willensbildung, Medien)
4. *Machtbildung* (darin: Autorität, Partizipation),
5. *Demokratische Verfahren* (darin: Argumentation, Abstimmung, Institution, Repräsentation, System),
6. *Norm- und Rechtssetzung* (darin: Entscheidung, Effizienz, Verfassung, Allgemeinverbindlichkeit, Allgemeinwohl, Gerechtigkeit),
7. *Handlungsfolgen* (darin: Nebenfolgen, Nicht-intendierte Folgen, Unwissenheit, Risiko, Zukunft)

Martin Wagenschein: In Ursprungssituationen systematisieren lernen

Wir wissen nicht genau, was den alten Spranger zu seinem Wandel vom nationalkonservativen Bildungsidealismus zur pluralistischen Subjekt- und Erfahrungsorientierung bewogen hat. Sicher ist: Seine Tübinger Nachkriegs-Freundschaft mit Martin Wagenschein gehört dazu. Wagenscheins genetisches Verfahren möchte ein „authentisches Bild der lebenden Wissenschaft“ vermitteln und dadurch die „angeborene Denk- und Lernlust“ von Jugendlichen herausfordern (Wagenschein 1991: 113):

„Nun ist die Entdeckung des Systems (besser: der Systemisierbarkeit eines Gegenstandsreiches) psychologisch und pädagogisch gesehen, etwas ganz anderes als die Kenntnisnahme (...) der dem Fachmann vorliegenden (...) fertigen Strukturen (...). Dieses darlegende Lehren ist vergleichbar der Führung durch eine geordnete Ausstellung der Funde einer abgeschlossenen Expedition.“ (ebenda, 79f.)

Wagenschein lässt Lernende auf den Spuren von Forschern wie Galileo experimentieren, die wissenschaftliche Basiskonzepte (hier die Fallgesetze) *generiert* haben. Die *Exempeln* (wie Galileos Fallexperimenten) innewohnenden *Auslöse-momente* werden im Unterricht „in Handlungen zurückverwandelt“ (Roth), um SchülerInnen selbstständig den Gegenstand erforschen, entdecken und entwickeln zu lassen, anstatt ihnen kategorial verdichtete Ergebnisse vorzusetzen. Ähnlich wie die Naturwissenschaftsdidaktiken geht die Lehrkunsdidaktik dabei von einer „Analogie zwischen der Wissensentwicklung in der Wissenschaft und im lernenden Individuum“ aus (vgl. Duit 1996: 150): Die Motivation wissenschaftlicher Pioniere, unerforschte Zusammenhänge zu ergründen, korrespondiert mit der Neugier von Jugendlichen, verblüffende Rätsel zu lösen. In seinem letzten Aufsatz plädiert Spranger daher für eine politische Propädeutik, die die Entstehung des Politischen im Individuum und in der Gesellschaft zur didaktischen Grundlage macht. Er schlägt eine Simulation vor, bei der SchülerInnen auf eine einsame Insel auswandern und einen Staat gründen. Damit liefert er die praktische Synthese aus Deweys nähräumlicher Erfahrung und Wagenscheins sokratisch angeleiteter System-Entdeckung. Die Dorfgründungssimulation (vgl. Petrik 2007, 2008) greift diese Synthese auf: Jugendliche stellen sich vor, sie würden ein verlassenes Bergdorf in Südfrankreich neu besiedeln. Mangels etablierter politischer Strukturen werden sie angeregt, ihre Wertehaltungen argumentativ auszuhandeln, theoretisch auszubauen und ein möglichst demokratisches Gemeinwesen zu errichten.

Jean Piaget: Kompetenzentwicklung als Konzeptwechsel in produktiven Krisen

Deweys, Sprangers und Wagenscheins genetischen Ansätzen liegt die gleichnamige Erkenntnis- und Lerntheorie Jean Piagets zugrunde (vgl. Montada 2002: 440). Piaget verdanken wir die Einsicht, dass Lernen keine passive Aufnahme externen Wissens ist, sondern eine aktive, konzeptgeleitete Auseinandersetzung mit der Außenwelt. Ein Individuum *assimiliert* solange wahrgenommene Phä-

nomene an bereits entwickelte eigene Konzepte, bis diese in einer Krise *perturbiert*, also empfindlich gestört werden. Unter günstigen Bedingungen *akkommodieren* diese Konzepte, passen sich also neuen Erkenntnissen an bzw. integrieren diese (vgl. Piaget 1974). Die Naturwissenschaftsdidaktiken haben vier Bedingungen herausgearbeitet, unter denen ein solcher Konzeptwechsel stattfinden kann: Das Individuum muss *unzufrieden* mit seinen alten Denkstrukturen sein und die potenziellen neuen Konzepte müssen ihm *verständlich, plausibel und praktikabel* erscheinen (vgl. Duit 1996). Da Piaget davon ausgeht, dass wir die Welt durch Interaktion im Kopf (re)konstruieren, gilt er als einer der Väter des sozialen Konstruktivismus.

Mit Piaget lässt sich darüber hinaus das genetische Prinzip lernpsychologisch fundieren: Das Konzept der Elementarphänomene beruht auf dem *räumlichen* Zusammenhang, dass das menschliche Bewusstsein seine Wahrnehmungs- und Handlungskonzepte zunächst im interpersonalen Nahraum auf ihre Realitätstauglichkeit prüft und elaboriert, um sie dann erst sukzessive, über hilfreiche und fehlschlagende Analogiebildungen, auf transpersonale Kontexte zu übertragen. Die genetische Methode greift auf den *zeitlichen* Aspekt des Lernens zurück, darauf, „dass der Schüler die wissenschaftlichen Erkenntnisse wiederentdecken muss, statt verbale Formeln zu wiederholen“ (Piaget 1974: 116). Frühere – und damit elementare – Stufen der Wissensentwicklung, die durch „echte Aktivität“ (ebenda: 114) erschlossen werden, entsprechen eher dem geistigen Horizont von Lernenden.

In der aktuellen Suche nach Instrumentarien zur Lernprozessanalyse spielt Piaget bisher nur eine marginale Rolle. Zwar wird Lernen häufig als „Veränderung mentaler Modelle“ gekennzeichnet (vgl. z.B. Weißeno 2006, Sander 2007), doch Piaget – anders als in vielen naturwissenschaftsdidaktischen Beiträgen – nicht als zentraler Urheber genannt oder kritisiert und als z.T. veraltet bezeichnet. Im Fokus der Kritik steht Piagets Auffassung einer linearen, altersabhängigen Lernentwicklung, die sein Schüler Kohlberg noch zugespitzt hat. Somit steht Piaget scheinbar im Gegensatz zu aktuellen Theorien, die Kompetenzentwicklung als situativen, kontextabhängigen Prozess modellieren. Schon Piaget hat jedoch bei Lernprozessen Regressionen nicht ausgeschlossen und heute sprechen viele ForscherInnen in Kohlberg-Tradition von Lernniveaus als altersunabhängigen, aber stark kontextgeprägten „Urteilsermöglichungen“ (vgl. Beck/Parche-Kawik 2004). Das heißt, auch ein Erwachsener kann, wenn ihm ein Thema sehr nahe geht, egozentrische Sichtweisen vertreten. Umgekehrt muss auch die personale, autoritätsorientierte Perspektive von Kindern als eine eigenständige Aneignung der Realität wahrgenommen werden: Sie unterscheiden durchaus nach Status, Erfahrung und Wissen von Autoritätspersonen, welchen ihrer Ideen sie folgen wollen (vgl. Richter 2007: 42). Diese berechtigten Differenzierungen und Erweiterungen ändern nichts an der grundlegenden Bedeutung Piagets für die Konzeptwechsel-Theorie.

Ein bildungsgangorientiertes Kompetenzmodell

Das Kompetenz-Modell der Fachgruppe Sozialwissenschaften (Behrman/Grammes/Reinhardt 2004, erweitert und operationalisiert in Petrik 2007) ist bisher das einzige in der Politikdidaktik, dessen Graduierung dem Entwicklungs- und Konzeptwechsel-Gedanken Piagets Rechnung trägt und zugleich auf Alterszuschreibungen und Linearität verzichtet. Es bestimmt als wesentliches Unterscheidungskriterium für politische Urteils-Niveaus (bzw. Urteils-Konzepte) die Perspektive auf Politik:

- Auf Stufe 1, der privaten *Abgrenzung*, urteilt ein Mensch privat, personenbezogen und zumeist unbegründet. Unter gleichgesinnten Familien- oder Claqueurmitgliedern genügt diese Darstellungsweise der eigenen Gedankenwelt, um Anerkennung zu erlangen. Sie stößt an ihre Grenzen, wo Andersdenkende, Anderslebende und öffentliche Belange ins Spiel kommen.
- Auf Stufe 2, dem öffentlichen *Austausch*, beginnen Individuen nach Gründen zu suchen und beziehen fremde und öffentliche Interessen mit ein, um zumindest ein gegenseitiges Verständnis, einen „begründeten Dissens“ zu ermöglichen.
- Auf Stufe 3, der institutionellen *Koordination*, suchen sie demokratische Verfahren zur möglichst gerechten Vereinbarkeit der divergierenden Interessen, entwickeln ein „institutionelles Ordnungsbild“.
- Auf Stufe 4, der *theoretischen (Selbst-) Reflexion*, können Lernende schließlich sozialwissenschaftliche Modelle heranziehen, die den demokratischen Koordinationsprozess erklären und kritisieren.

Die fünf Kompetenzen des Modells umfassen die Kenntnisse, Fähigkeiten und Bereitschaften, die aus didaktischer Sicht notwendig erscheinen, um einen kritisch-konstruktiven, demokratischen Umgang mit dem kontroversen Charakter des Politischen zu fördern: Ich muss einen politischen Konflikt mithilfe sozialwissenschaftlicher Instrumente auf seine Zusammenhänge untersuchen können (Sozialwissenschaftliche Analysekompetenz). Ich muss dabei in der Lage sein, die verschiedenen Perspektiven der Konfliktparteien auseinander zu halten und probeweise einzunehmen (Perspektivenübernahme). Ich muss professionelle Urteile über den Fall heranziehen können, um mein eigenes Urteil zu finden, zu fundieren und zu reflektieren (Urteilskompetenz). Ich muss dazu fähig sein, in Auseinandersetzungen meine Position zu einem Konflikt argumentativ zu vertreten und auf Gegenargumente adäquat zu reagieren (Konfliktfähigkeit). Ich muss *einschätzen* können, mit welchen Verfahren ich meine Position angemessen und wirkungsvoll in den öffentlichen und politischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozess einspeisen *könnte* (Partizipationsfähigkeit).

Vor dem Hintergrund dieser Kompetenzstruktur erscheint mir der Vorschlag nur noch von „Fachwissen“, „Kommunikation“, „Erkenntnisgewinnung“ und „Bewertung“ zu sprechen (vgl. Richter 2007: 38f.), aus mehreren Gründen als domäne-*un*-spezifischer Rückschritt. Dass Kompetenzen wie Perspektivenübernahme oder Konfliktbewältigung nicht domänenspezifisch seien, weil sie auch im Deutsch- oder Religionsunterricht gebraucht würden, ist unplausibel. Vielmehr manifestieren sich in diesen Kompetenzen zwangsläufige Überschneidungen der

gesellschaftsbezogenen Domänen. Die Naturwissenschaften zeichnen sich durch analoge Gemeinsamkeiten aus. Domäneübergreifende Kompetenzen dürfen keinesfalls als Teil-, Sub- oder Hilfskompetenzen klassifiziert werden, wenn sie wesentlich zur Erschließung der Logik einer Domäne beitragen:

Die unhintergehbare Pluralität des Politischen macht Perspektivenübernahme zu unabdingbaren politischen Kernkompetenz. Der aus Pluralität resultierende Konflikt ist *das* Paradigma, um das Phänomen des Politischen zu beschreiben: Die Transformation von Konflikt – als Interessen- und Ideenstreit – in Konsens, beispielsweise demokratische Verfahren (Benjamin Barber; Thomas Meyer). Eine Kompetenz „Kommunikation“ erscheint zwar in den Naturwissenschaftsdidaktiken sinnvoll, um die interaktive Dimension der Auseinandersetzung mit Naturphänomenen zu betonen, die der Gegenstand „Natur“ an sich noch nicht hergibt. Für politische Zusammenhänge ist dieser Begriff jedoch wesentlich unspezifischer als das Konzept „Konflikt“, das die domänenspezifische *Art* der Kommunikation in den Vordergrund rückt, sei es in alltagspolitischen oder gesellschaftlichen oder institutionellen Zusammenhängen. Insbesondere zur Analyse von offenen, schülerzentrierten und handlungsorientierten Lernumgebungen ist die Konfliktkompetenz unabdingbar.

Und schließlich zeichnet sich der Kompetenzbegriff nach Weinert und Klieme doch gerade dadurch aus, dass der Umgang mit sozialwissenschaftlichen Methoden konsequenterweise nicht als eigenständige Kompetenz festgelegt wird, sondern als Teilkompetenz jeder anderen Kompetenz aufgefasst, als inhaltsabhängig und gegenstandskonstitutiv. Methodische Fähigkeiten müssen demzufolge dort spezifiziert werden, wo sie benötigt werden: Argumentieren als Bestandteile der Konfliktlösungskompetenz; kategoriale Analyse, Schaubild-Interpretation und Interviewführung als Mittel zur sozialwissenschaftlichen Analyse; Durchführung eines Rollenspiels zur Perspektivenübernahme usw. Mit den Kompetenzbereichen Fachwissen, Kommunikation, Erkenntnisgewinnung und Bewertung ginge ausgerechnet das zentrale Vorhaben verloren, die Eigenlogiken der Domänen auszugestalten.

III. Ausblick: Der idealtypische politische Lernprozess

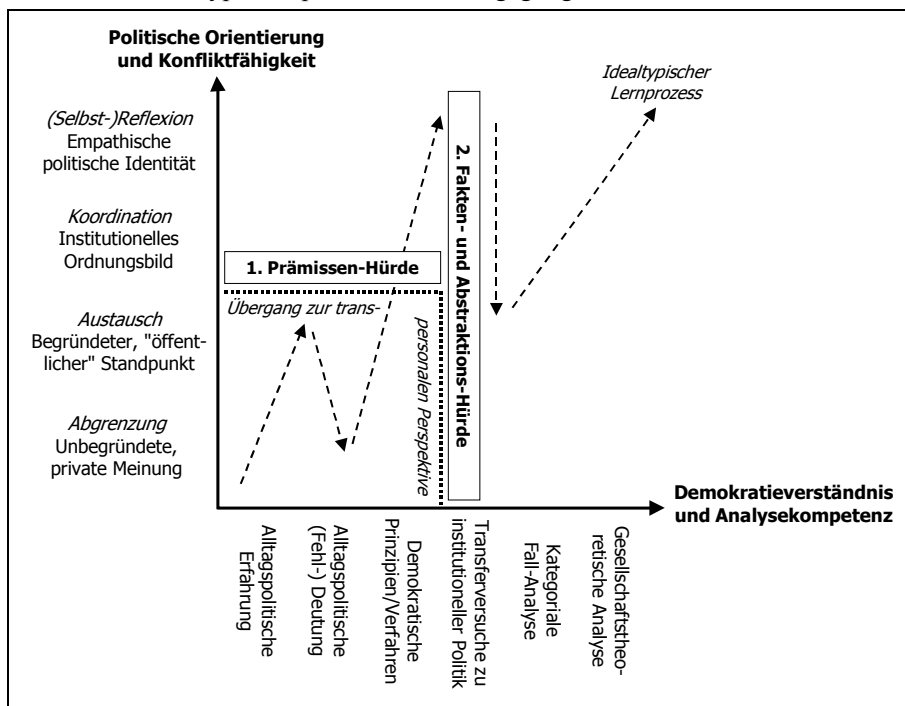
Ich schließe mit einem Ausblick auf die unterrichtspraktische Umsetzung der Erkenntnisse Deweys, Sprangers, Wagenscheins und Piagets. Es handelt sich um verallgemeinerte Hypothesen zum idealtypischen Verlauf politischer Bildungsprozesse, die ich aus einer explorativen Fallanalyse der Dorfgründungssimulation gewonnen habe (vgl. Petrik 2007). Im Mittelpunkt stand die Entwicklung der Konflikt- und Urteilskompetenz ausgewählter SchülerInnen. Auf der y-Achse sind die vier Niveaus des oben skizzierten Kompetenzmodells aufgetragen, die x-Achse zeigt zunehmend komplexe Politik-bezogene Handlungs- und Reflexionsformen (s. Abb. 3).

Interpersonale bzw. mikropolitische gesellschaftliche Konflikte ermöglichen demnach fruchtbare Zugänge zum transpersonalen Charakter des Politischen, wenn sie Deutungskrisen und Handlungsschwierigkeiten erzeugen, die SchülerInnen dazu verleiten, nach elementaren demokratischen Prinzipien und Verfah-

ren zu suchen. Diese Lernchance liegt darin begründet, dass in der Mikrowelt empirische Zusammenhänge, insbesondere die Macht- und Reichtumsverteilung, sinnlich zugänglich oder zumindest überschaubar sind. Unmittelbarer als bei einer komplexen Fallanalyse stehen verschiedene Werteorientierungen sowie demokratische und undemokratische Vermittlungsversuche der SchülerInnen selbst im Mittelpunkt der Auseinandersetzung. Dieser Prozess wird, wie die anfänglich sinkende Lernkurve zeigt, zunächst Frust und Machtkämpfe auslösen, weil liebgewonnene und identitätsstiftende Überzeugungen in Frage gestellt werden. Der entstehende politische Rechtsfertigungsdruck ermöglicht es ihnen jedoch, ihre Haltung auf Argumente, verborgene Prämissen und Fehlkonzeptionen zu prüfen und gegebenenfalls zu verändern, um im Idealfall schließlich zu ambiguitätstoleranten Positionen zu gelangen. Zumeist wächst dabei auch das Verständnis für das „langsame Bohren dicker Bretter“:

„Insbesondere die letzte Diskussion hat mir gezeigt, dass hinter unserem System viele Überlegungen stecken, über die ich mir vorher wenig im Klaren war. Viele Menschen beschwerten sich über die ewigen Tagungen der Politiker, doch wir sind mit 22 Leuten kaum zu Ergebnissen gekommen.“ (Petra)

Abb. 3: Der idealtypische politische Bildungsgang



Diesen ersten Lernetappe nenne ich die *Überwindung der Prämissenhürde*. Die argumentative Stabilisierung des politischen Denkens und die Kenntnis und Akzeptanz demokratischer Spielregeln erleichtern zunächst die analoge Annäherung an makropolitische Fälle. Die neu erworbenen Kompetenzen müssen jedoch beim Übergang zu transpersonalen Deutungs-Räumen überprüft werden.

Dabei müssen die SchülerInnen nicht unbedingt ihre zuvor gewonnene oder stabilisierte politische Position inhaltlich verändern. Vor allem geht es nun darum, transpersonale Zusammenhänge einzubeziehen. Das nenne ich die *Überwindung der Faktenhürde*. Kurz: Die Klärung des „demokratischen Selbst“ (Reichenbach) im Nahraum kann eine zunehmende Urteilssicherheit gegenüber institutioneller Politik befördern.

Fazit: Der auf unproduktive Weise kontroversen Politikdidaktik fehlt ein gemeinsames Paradigma zur Koordinierung ihrer Forschung. Ein wichtiger Schritt dorthin wäre eine Rückbesinnung auf solche didaktischen Klassiker, die fachliche Konzepte auf ihre sozialen Entstehungs- und Vermittlungsbedingungen untersuchen und diese Prozesse wiederum zur Grundlage ihrer Unterrichtsverfahren und Lernprozessmethodik machen. Das genetische Denken Deweys, Wagenscheins, Sprangers und Piagets ist unabdingbar für die Lösung aktueller politikdidaktischer Kontroversen, weil es immer schon die Herausbildung wissenschaftlichen Wissens mit der Entwicklung des individuellen Bewusstseins verknüpft. Ich plädiere dafür, auf der Basis dieses Denkens Basiskonzepte zu entwickeln, diese zu Unterrichtsmodellen auszugestalten und mithilfe eines konzeptwechsel-orientierten Kompetenzmodells empirisch zu prüfen.

Literatur

- Aebli, Hans: Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Stuttgart: Klett-Cotta, 4. Aufl. 1994.
- Beck, Klaus/ Parche-Kawik, Kerstin: Das Mäntelchen im Wind? Zur Domänenspezifität moralischen Urteilens. In: Zeitschrift für Pädagogik 50/2004: 244-265.
- Behrmann, Günter C.; Grammes, Tilman; Reinhardt, Sibylle: Politik: Kern-Curriculum Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe. In: Tenorth, Heinz-Helmar (Hg.): Kerncurriculum Oberstufe II: Biologie, Chemie, Physik – Geschichte, Politik. Weinheim/Basel: Beltz 2004: 322-406.
- Berg, Hans Christoph/ Schulze, Theodor: Lehrkunst – Lehrbuch der Didaktik, Neuwied-Kriftel-Berlin: Luchterhand 1995.
- Breit, Gotthard/ Schiele, Siegfried (Hg.): Demokratie braucht politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau 2004: 166-180.
- Dewey, John: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Hrsg. und mit einem Nachw. von Jürgen Oelkers. Weinheim/Basel: Beltz 1993 (1916).
- Duit, Reinders: Lernen als Konzeptwechsel im Naturwissenschaftlichen Unterricht. In: Ders./ von Rhöneck, Christoph (Hg.): Lernen in den Naturwissenschaften. Kiel: IPN 1996: 145-162.
- GPJE – Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (Hg.): Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der politischen Bildung an Schulen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau 2004.
- Kitschelt, Herbert: The Formation of Party Systems in East Central Europe. In: Politics & Society 20, 1/1992: 7-50.
- Kuhn, Hans-Werner/ Massing, Peter: Politikunterricht. Kategorial und handlungsorientiert. Ein Videobuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau 1999.
- Leps, Horst: Lehrkunst im Politikunterricht. In: GWP 2/07, S. 275-284
- Mannheim, Karl: Ideologie und Utopie. Frankfurt a.M.: Schulte-Bulmke, 3., verm. Aufl. 1952 (1929).
- Montada, Leo: Die geistige Entwicklung aus der Sicht Jean Piagets. In: Oerter, Rolf/ Montada, Leo (Hg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim u.a.: Beltz, 5. vollst. üb. Aufl. 2002: 418-442.

- Oelkers, Jürgen: Nachwort zur Neuausgabe. Dewey in Deutschland – ein Missverständnis. In: Dewey 1993: 497-517.
- Petrik, Andreas: Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik. Studien zur Bildungsgangforschung Bd. 13. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich 2007.
- Petrik, Andreas: Regiebuch zum Lehrstück Dorfgründung. Ein praxiserprobtes Simulationsspiel zur Einführung in das demokratische und wirtschaftliche System, politisches Argumentieren und Debattieren sowie politische Theorien. Für Sek. I u. Sek. II. Schwalbach/Ts.: Wochenschau 2008, i.V.
- Piaget, Jean: Theorien und Methoden der Erziehung. Frankfurt a.M.: Fischer 1974 (1964/1969).
- Richter, Dagmar (Hg.): Politische Bildung von Anfang an. Demokratie-Lernen in der Grundschule. Schwalbach/Ts.: Wochenschau 2007.
- Sander, Wolfgang: Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau 2007.
- Spranger, Eduard: Gedanken zur staatsbürgerlichen Erziehung. Erw. Ausg. Bochum: Kamp⁴1963.
- Terhart, Ewald: Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik? In: Zeitschrift für Pädagogik 5/1999: 629-647.
- Wagenschein, Martin: Verstehen lehren. Genetisch – sokratisch – exemplarisch. Weinheim/Basel: Beltz⁹1991 (1968).
- Weißeno, Georg: Kernkonzepte der Politik und Ökonomie – Lernen als Veränderung mentaler Modelle. In: Ders. (Hg.): Politik und Wirtschaft unterrichten. Bonn 2006: 120-142.
- Wimmer, Hannes: Evolution der Politik. Von der Stammesgesellschaft zur modernen Demokratie. Wien: WUV 1996.