

Konzepte der politischen Bildung

Eine Streitschrift

Mit Beiträgen von

Anja Besand, Tilman Grammes,
Reinhold Hedtke, Peter Henkenborg,
Dirk Lange, Andreas Petrik,
Sibylle Reinhardt, Wolfgang Sander

2011



Bundeszentrale für politische Bildung

Schriftenreihe Band 1141

Wissen in der politischen Bildung

111

Peter Henkenborg

Wissen in der politischen Bildung – Positionen der Politikdidaktik

1. Problemstellung: Die Frage nach dem politischen Wissen

In der Politikdidaktik hat die Diskussion über Bildungsstandards, Kompetenzen

Abb. 1: Dimensionen des politischen Deutungswissens



Dimensionen des Wissens

In den Kognitionswissenschaften ist es üblich, zwischen unterschiedlichen Arten oder Dimensionen des Wissens zu unterscheiden. Ein klassisches Modell ist die Unterscheidung zwischen deklarativem Wissen (Wissen was), prozeduralem Wissen (Wissen wie) und konditionalem Wissen (Wissen wann) (Dubs 2009, 223). Ein weiteres klassisches Modell unterschiedlicher Dimensionen des Wissens findet sich bei Anderson & Krathwohl (2001). Sie unterscheiden zwischen Faktenwissen (a), prozeduralem Wissen (b), metakognitivem Wissen (c) und dem Konzeptwissen (d) (Hofmeister 2005; Kühlberger 2009; Henkenborg 2010).

- a) Das *Faktenwissen* gehört wie das Konzeptwissen zum deklarativen Wissen. Sicher ist politisches Faktenwissen alleine keine hinreichende Bedingung für ein tiefes Verständnis politischer Vorgänge und erst recht nicht für politisches Handeln. Allerdings folgt daraus nicht, dass Faktenwissen in einem kompetenzorientierten Unterricht bedeutungslos ist. Die empirische Wissens- und Einstellungsforschung in der Politikwissenschaft geht im Gegenteil davon aus, dass sich politische Konzeptbildung und politisches Faktenwissen gegenseitig verstärken. Konzeptbildung erleichtert einerseits den Erwerb von Faktenwissen. Umgekehrt fehlt der Konzeptbildung ohne Faktenkenntnisse die Grundlage (Henkenborg 2010, 222). Man kann zwei Arten des Faktenwissens unterscheiden: empirisches Faktenwissen und begriffliches Faktenwissen.

Politisches Faktenwissen (Kenntnisse über politische Sachverhalte)	
Empirisches Faktenwissen	Kenntnisse über Ausprägungen von Sachverhalten in der Realität – Was wisst ihr über Sigmar Gabriel? – Was bedeuten die Abkürzungen „SPD“, „CDU“, „FDP“?
Begriffliches Faktenwissen	Kennen von Definitionen und Worterklärungen – Was bedeuten die Begriffe „Sanktion“, „Integration“?

- b) Politisches *Anwendungswissen* oder *prozedurales Wissen* definiert Jarz als Kenntnis von Prozeduren zur Lösung eines Problems (Jarz 1997, 73). Prozedurales Wissen umfasst drei Elemente: Methodenwissen, Orientierungswissen und Verfügungswissen.

Politisches Anwendungswissen (prozedurales Wissen) (Wissen über Prozeduren zur Lösung von Problemen und Aufgaben)	
Methodenwissen	Wissen über Verfahren, Techniken, Methoden – Wo finde ich, wie bearbeite ich, wie präsentiere ich Informationen zum Thema Integration?
Orientierungswissen	Wissen über begründete Ziele von Problemlösungen – An welchen begründeten Zielen und Kriterien sollte sich eine Lösung von Integrationsproblemen orientieren?
Verfügungswissen	Wissen über Möglichkeiten politischen Handelns, das eine politische Bewältigung von Welt ermöglicht – Wissen über unterschiedliche Handlungskonzepte im Umgang mit Integrationsproblemen?

- c) Als *metakognitives Wissen* bezeichnen Anderson & Krathwohl (2001) jenes Wissen, das eine Person über ihre eigenen Denk-, Wahrnehmungs- und Verstehensprozesse besitzt. In der Politikdidaktik wird diese Wissensdimension bislang wenig beachtet. Zum metakognitiven Wissen zählen Bildungswissen, wissenschafts- und lernpropädeutisches Wissen (Henkenborg 2010, 227 f.).

Metakognitives politisches Wissen (Wissen über die eigenen politischen Denk-, Wahrnehmungs- und Verstehensprozesse)	
Bildungswissen	Selbstreflexives Wissen über die Bildungsbedeutsamkeit von Lerngegenständen (Viabilität) – Welchen Sinn und Nutzen hat die Auseinandersetzung mit dem Thema Integration für mich?

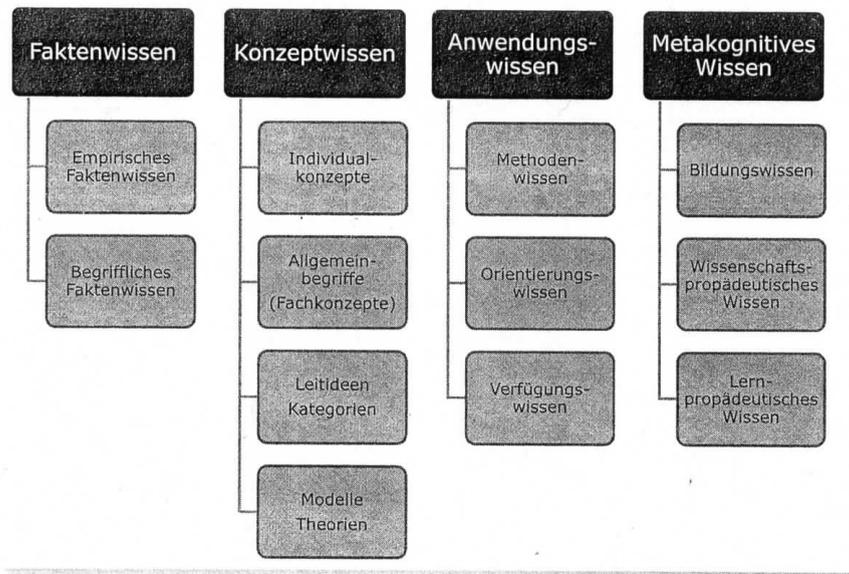
Wissenschaftspropädeutisches Wissen	Wissen über die Weltperspektiven, Geltungsansprüche, Möglichkeiten, Grenzen und Prinzipien der Sozialwissenschaften – Was unterscheidet eine politikwissenschaftliche von einer soziologischen oder geschichtlichen Auseinandersetzung mit dem Thema Integration? Welchen Erklärungswert und welche Erklärungsgrenzen haben die unterschiedlichen Wissenschaftsperspektiven?
Lernpropädeutisches Wissen	Wissen über die eigenen Lernmöglichkeiten und -schwierigkeiten – Was kann ich gut, was fällt mir schwer: Wo finde ich, wie bearbeite ich, wie präsentiere ich Informationen zum Thema Integration?

- d) In der Kognitionswissenschaft handelt es sich beim *Konzeptwissen* um ein komplexes und organisiertes Wissen, durch das „auf einer begrifflichen Ebene Ordnung, Struktur und Gesetzmäßigkeiten erkannt und dargestellt werden“ können (Hofmeister 2005, 8). Im Anschluss an einschlägige Unterscheidungen lassen sich vier Arten des Konzeptwissens unterscheiden: Individualkonzepte, Allgemeinbegriffe (Fachkonzepte), Kategorien (fundamentale Begriffe) sowie Modelle, Theorien und Prinzipien.

Politisches Konzeptwissen (Komplexes und strukturiertes begriffliches Wissen)	
Individualkonzepte	Anschauungen und sinnliche Eindrücke von Personen und Gegenständen – Ist euch Sigmar Gabriel sympathisch oder unsympathisch?
Allgemeinbegriffe (Fachkonzepte)	Wissen in der Form von abstrakten Begriffen – Welche Bedeutung haben die Begriffe „Sanktion“, „Integration“?
Kategorien	Strukturiertes, kategoriales Wissen – Welche Absichten, Ziele, Interessen etc. verfolgt Sigmar Gabriel?
Modelle, Theorien	Wissen über sozialwissenschaftliche Theorien und Modelle – Was sagen Theorien postmoderner Gesellschaften über Probleme von Multikulturalität oder Integration?

Vergleicht man dieses Modell unterschiedlicher Dimensionen des Wissens, so fällt auf, dass der Begriff des politischen Deutungswissens der GPJE – wie Konzepte kategorialer Bildung vielleicht auch – einem verkürzten Verständnis von Wissen folgt. Die Definition der GPJE unterschätzt erstens die Bedeutung des Faktenwissens und vernachlässigt zweitens das Anwendungswissen und das metakognitive Wissen. Drittens wird das Konzeptwissen auf Konzepte reduziert. Viertens bleibt in dem Entwurf eine entscheidende Frage offen: Was sind die Konzepte oder Kategorien, die den Kern des Konzeptwissens bilden?

Abb. 2: Dimensionen des politischen Deutungswissens



4. Kernideen, Leitideen oder Basiskonzepte als Elemente von Bildungsstandards

Der Begriff der *Basiskonzepte* in der Politikdidaktik lehnt sich an die Diskussion in den naturwissenschaftlichen Fachdidaktiken an. Dort entsteht er im Kontext der Diskussion über Bildungsstandards, Kompetenzen und kompetenzorientiertem Unterricht. Die „Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ ist gleichsam der Auslöser der Diskussion über Basiskonzepte. Die Expertise fordert:

„Bildungsstandards sollen die Kernideen der Fächer bzw. Fächergruppen besonders klar herausarbeiten. Zu diesen Kernideen gehören: Die grundlegenden Begriffsvorstellungen (z.B. die Idee der Epochen in der Geschichte, das Konzept der Funktion in der Mathematik [...]), die damit verbundenen Denkopoperationen (Bundesministerium 2003, 19).

Zunächst ist interessant, dass die Expertise den Begriff Basiskonzept gar nicht verwendet, sondern von Kernideen spricht und damit die grundlegenden Begriffsvorstellungen der Fächer meint. In der Mathematikdidaktik wird üblicherweise von „inhaltlichen Leitideen“ gesprochen. In der Biologie-, Physik- und Chemie-didaktik werden diese Kern- oder Leitideen auch als Basiskonzepte bezeichnet. Bis heute hat sich also in den Fachdidaktiken keine einheitliche Bezeichnung für das Konzeptwissen entwickelt. Dennoch teilen die unterschiedlichen Begriffe eine didaktische Grundidee, die in amerikanischen Curriculumsdiskussionen schon länger mit dem Begriff „key concepts“ verbunden wird: Ein kompetenzorientierter Unterricht im Sinne der Bildungsstandards soll Schülerinnen und Schülern solche Lerngelegenheiten bieten, in denen sie die Grundkompetenzen des jeweiligen Faches in herausfordernden Aufgabenstellungen erwerben können (Klieme & Rakoczy 2008, 223). Der Kompetenzbegriff bezieht sich dabei auf systematisches und kumulatives Lernen, das die Kernkonzepte eines Unterrichtsfaches fokussiert und das es Schülern dadurch ermöglicht, zunehmend komplexere Aufgabenstellungen oder Anforderungssituationen zu bewältigen (ebd.). Eine schon fast klassische Definition des Begriffs Basiskonzepte stammt aus der Chemiedidaktik. Dort versteht man unter Basiskonzepten

„die strukturelle 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. Die fachdidaktische und lerntheoretische Aufbereitung führt zu einer Auswahl und Rekonstruktion dieser Konzepte im Sinne der grundlegenden und für Lernende nachvollziehbaren Ausschnitte und damit zum Begriff der Basiskonzepte. Diese streben eine Eingrenzung und auf Schule und Unterricht bezogene Sichtweise der wissenschaftlichen Konzepte an. Basiskonzepte eröffnen Schülern auf diese Weise die spezifische naturwissenschaftliche Sicht auf die Welt“ (Demuth u.a. 2005, 57).

Ganz deutlich wird in dieser Definition: Auch Basiskonzepte sind nicht einfach gleichzusetzen mit fachwissenschaftlichen Konzepten, sondern sie sollen den Lernenden und Lehrenden eine „chemische Brille bei der Betrachtung, Erklärung und Beeinflussung von Phänomenen in ihrer Welt“ aufzeigen (ebd., 58). Insofern sind Basiskonzepte, wie Kategorien auch, fachwissenschaftlich abgeleitete und begründbare didaktische Konstruktionen.

Zusammengefasst versuchen Kernideen, Basiskonzepte oder Leitideen also die Phänomene zu erfassen, die man sieht, wenn man die Welt mit den Augen eines bestimmten Faches betrachtet (Blum u.a. 2006, 20). Mit dem Konzept der Basiskonzepte sind starke Erwartungen verbunden. Nach Klieme soll durch Kernideen

Leitideen und Basiskonzepte in der Mathematik und in naturwissenschaftlichen Fächern			
Mathematik	Chemie	Biologie	Physik
Zahl Messen Raum und Form Funktionaler Zusammenhang Daten und Zufall	Stoff-Teilchen-Konzept Struktur-Eigen-schafts-Konzept Chemische Reaktion Energie-Konzept	System Struktur und Funktion Entwicklung	Materie Wechselwirkung System und Energie

auf der Inhaltsebene erreicht werden, dass ein kompetenzorientierter Unterricht sich nicht, wie der traditionelle Unterricht, an „Stoff- und Inhaltskatalogen“ orientiert, sondern stattdessen an den „grundlegenden Zieldimensionen innerhalb eines Faches [...], in denen systematisch und über Jahre hinweg Fähigkeiten aufgebaut werden sollen“ (Klieme 2004, 12). Bildungstheoretisch sollen Basiskonzepte in einem kompetenzorientierten Unterricht einen „strukturierten Zugang zum Verstehen unserer Welt“ eröffnen und einen systematischen und strukturierten Wissenserwerb ermöglichen (Klieme 2004, 12).

Die Idee der Basiskonzepte in der Politikdidaktik

Diese Idee der Basiskonzepte ist zuerst von Georg Weißeno aus den Naturwissenschaften in die Politikdidaktik übertragen worden. Basiskonzepte sind für Weißeno – vorher hat er auch von Fundamentalkonzepten gesprochen – auf „einer basalen Ebene Kernbestände der Politikwissenschaft“ und sollen „allgemein den Kern des politischen Handelns und der politischen Analyse [...] beschreiben“, also die „Leitideen oder Ziele der Politik“ repräsentieren und „die Domäne Politik“ strukturieren (Weißeno 2006, 129). Nach Weißeno haben insbesondere Wolfgang Sander (2007), Dirk Lange (2008), Reinhold Hedtke (vgl. den Beitrag in diesem Band) und Andreas Petrik (vgl. den Beitrag in diesem Band) Modelle für Basiskonzepte in der politischen Bildung entwickelt.

Die Faszination, die von der Idee der Basiskonzepte in den Naturwissenschaften für die Politikdidaktik ausgeht, hat einen nachvollziehbaren Grund: Unter pragmatischen Gesichtspunkten der Reduktion, Selektion und Ordnung erscheinen einige wenige, zudem konsensfähige Basiskonzepte bei der Konstruktion von Bildungsstandards und Kerncurricula praktikabler als eine große, zudem umstrittene Zahl politikdidaktischer Kategorien. Dieses Problem hat auch der Diskurs über Basiskonzepte in der Politikdidaktik nicht gelöst. Im Unterschied zu den naturwissenschaftlichen Fachdidaktiken ist es der Politikdidaktik bislang nicht gelungen, sich auf wenige und gemeinsam geteilte Basiskonzepte zu verständigen. Allerdings

Kernideen, Leitideen und Basiskonzepte in der Politikdidaktik				
Weißeno u.a.	Sander	Lange	Petrik	Hedtke
Ordnung	System		System (Situationen, Regeln, Institutionen, Wirtschaft, Recht und Politik)	System Institutionen
Gemeinwohl	Gemeinwohl	Wertbegründung (Gerechtigkeit, Gleichheit, Frieden, Anerkennung, Freiheit)	Ordnungsvorstellungen (Bedürfnisse, Werte, Interessen, Programme, Theorien, Herrschaft, Inklusions- und Verteilungsprobleme)	
Macht	Macht Öffentlichkeit Recht		Machtbildungsprozesse (Geltungsansprüche, Rollen, Funktionen, Normsetzung, Gesetzgebung, Theoriebildung, Wandel)	Akteur
	Knappheit	Bedürfnisbefriedigung (Bedürfnis, Produktion, Wert, Verteilung, Konsum) Vergesellschaftung (Individuum, Heterogenität, Gesellschaft, Integration, Öffentlichkeit)		
				Diversität
		Gesellschaftswandel (Kontinuität, Entwicklung, Zeitlichkeit, Vergangenheit, Zukunft)		Wandel
		Herrschaftslegitimation (Interesse, Konflikt, Partizipation, Staatlichkeit, Herrschaft)		
				Kontingenz Aggregation.

kann man diese vermeintliche konzeptionelle Schwäche der Politikdidaktik auch anders deuten, nämlich als einen notwendigen Ausdruck der Grundbedingungen von gesellschaftlicher Integration, von Politik, von Sozialwissenschaften und damit von politischer Bildung in modernen Gesellschaften – also als Ausdruck von Kontingenzen und Pluralität.

In vielen Gesellschaftstheorien der Gegenwart wird die Erfahrung von Kontingenzen als ein Schlüsselmerkmal von modernen Gesellschaften beschrieben: Moderne Gesellschaften und Sozialwissenschaften zeichnen sich durch Erfahrungen von Ungewissheit und Offenheit, von Unschärfen und der Gleichzeitigkeit von Richtigem und Falschem aus. Die Wissenschaftstheoretikerin Mitchell fordert, dass die Sicht der Wissenschaften „auf die Welt, deren Komplexität und Kontingenzen widerspiegeln muss“ (2008, 99). Sie kritisiert eine reduktionistische Strategie der Welterkenntnis, die der Komplexität und Kontingenzen der Welt nicht gerecht wird. Stattdessen plädiert Mitchell für einen pluralistisch-realistischen Ansatz der Welterkenntnis:

„Das heißt nicht, dass es mehrere Welten gäbe, aber es gibt mehrere richtige Wege, unsere Welt zu analysieren [...]. Die Vorstellung, es gebe für die Welt nur eine einzige wahre Abbildung, die genau ihrem Wesen entspricht, ist vermessen. Jede Abbildung ist im besten Fall unvollständig, idealisiert“ (ebd., 23).

Dass dies gerade für Kategorien in sozialwissenschaftlichen Fächern gilt, zeigen auch die Diskussionen in den Kognitionswissenschaften. Nach Waldmann gilt gerade für abstrakte sozialwissenschaftliche Kategorien, dass sie sich definitiv gar nicht genau festlegen lassen, weil sie umstritten oder im hohen Grade von wissenschaftlichen Entwicklungen abhängig sind (Waldmann 2008, 381; vgl. Petrik in diesem Band).

Das jetzt von Weißeno u.a. vorgelegte Modell für Basis- und Fachkonzepte der politischen Bildung wird diesen Ansprüchen an Kontingenzen und Pluralität in den Sozialwissenschaften nicht gerecht. Dieses Modell lässt sich aus mindestens vier Gründen als ein politikwissenschaftlich-reduktionistischer Ansatz von Basiskonzepten bezeichnen:

- Sozialwissenschaftlich konzentriert sich der Ansatz ausschließlich auf die Politikwissenschaft als Bezugsdisziplin und vernachlässigt Aspekte der Soziologie, der politischen Soziologie oder der Wirtschaftswissenschaft (vgl. die Beiträge von Hedtke und Petrik).
- Politikwissenschaftlich repräsentiert dieses Modell ein Verständnis von Politik und politischer Bildung, das die „politische Differenz“ zwischen der Politik und dem Politischen vernachlässigt. Das Modell ist stark auf „Politik“ als Gesamtheit der Diskurse, Institutionen und Praktiken konzentriert, deren Sinn es ist, eine Ordnung herzustellen, die ein Zusammenleben von Menschen ermöglicht. Deshalb wird Politik auf die drei Basiskonzepte Gemeinwohl, Ordnung und Macht reduziert. Die Basiskonzepte dieses Modells vernachlässigen Aspekte des

- *Politischen*: der öffentlichen Kultur, der antagonistischen Konflikte, der Unterbrechung politischer Ordnung, der sozialen Kraft des Gemeinsamseins unter den Bedingungen von Pluralität (Bedorf 2010; vgl. den Beitrag von Hedtke).
- Kognitionstheoretisch werden Basis- und Fachkonzepte in dem Konzept gleichsam wie ein objektiver Lexikoneintrag an Schülerinnen und Schülern vermittelt. So schreiben Weißeno u.a.: „Konzepte sind hingegen per definitionem richtig, d.h. sie entsprechen den hier ausgeführten Definitionen und wissenschaftstheoretischen Erläuterungen“ (Weißeno u.a. 2010, 50). Diese Sicht ist nicht nur aus einer sozialwissenschaftlichen Sicht, sondern auch aus der Perspektive der Kognitionswissenschaften problematisch. Hier hat die zunehmende Einsicht der unscharfen Grenzen von abstrakten sozialwissenschaftlichen Kategorien zu einer Abkehr von der heute als überholt geltenden klassischen Theorie von Konzepten und Kategorien geführt (vgl. den Beitrag von Petrik). Diese klassische Sicht ging davon aus, dass Begriffe klare Grenzen haben und durch eine Liste notwendiger und hinreichender Merkmale oder Definitionen repräsentiert und strukturiert werden.
- Lerntheoretisch birgt das Konzept die Gefahr, die für politische Bildung konstitutive Spannung zwischen der Sachlogik einerseits und der Lernlogik der Schülerinnen und Schüler andererseits aufzulösen. Die Lernlogiken der Schülerinnen und Schüler müssen sich der Sachlogik als dem scheinbar per Definition „richtigen Wissen“ unterordnen. Denn fragwürdig ist jedenfalls, dass in dem Modell im Grunde eine klare Unterscheidung von falschen Konzepten von Lernenden und von richtigen Konzepten aus der Wissenschaft unterstellt wird. In der politischen Bildung, so die richtige Kritik dieses Denkansatzes durch Sander und Lange, gebe es zwar auch falsches Wissen und problematische Konzepte, aber viele Konzepte von Lernenden ließen sich nicht eindeutig als richtig oder falsch klassifizieren (Sander 2007, 102; Lange 2008, 246).

5. Zusammenfassung und Ausblick: Kategorien als Elemente politischen Deutungswissens

Eine Ausgangsfrage war, was an der Idee der Basiskonzepte im Vergleich zum kategorialen Paradigma der politischen Bildung eigentlich neu ist. *Wissenschaftstheoretisch* kann man festhalten, dass beide Ansätze einen gemeinsamen Ausgangspunkt haben, den man mit Sutor so zusammenfassen kann: „Jede Wissenschaft muss im Versuch, Erklärungen (Theorien) ihres Gegenstandes zu erarbeiten, Grundbegriffe entwickeln, die dem Gegenstandsbereich angemessen sind“ (Sutor 2004, 57). Im Sinne von kognitionstheoretischen Theorien der Wissensrepräsentation kann man solche Grundbegriffe in der Form von Kategorien, Basiskonzepten oder Leitideen auch als eine besondere Form von Allgemeinbegriffen bezeichnen.

„Wenn wir uns auf den Abstraktionsebenen nach oben bewegen, kommen wir irgendwann an die Spitze. An dieser Stelle – wohlgermerkt: stets im Rahmen einer Domäne – ist kein weiterer Abstraktionsschritt möglich. Diese Top-Begriffe stellen die domänenspezifischen Kategorien dar“ (Stock 2008, 57).

Sowohl die Kategorien in Modellen kategorialer Bildung als auch die heute diskutierten Basiskonzepte bewegen sich auf dieser Ebene. Walter Gagel verwendet dafür die Bezeichnung *fundamentale Begriffe* (2000, 196). Wissenschaftstheoretisch handelt es sich bei Basiskonzepten und Kategorien also um – aus der Systematik der Bezugswissenschaften der politischen Bildung entnommene – „fundamentale Begriffe“ mit dem Ziel, die Komplexität von Gesellschaft, Politik, Recht und Wirtschaft in didaktischer Absicht zu reduzieren und zu ordnen.

Fachdidaktisch gesehen sind Kategorien wie Basiskonzepte Instrumente der Ordnung und Reduktion von Komplexität. Insofern beschreiben sie zunächst keineswegs die Vorstellungen, mit denen Schülerinnen und Schüler die politische Welt wahrnehmen, im Gegenteil: Basiskonzepte und Kategorien sind Begriffe, mit denen Politikdidaktiker versuchen, die Welt des Politischen in politikdidaktischer Absicht begründet wahrzunehmen, zu ordnen und zu reduzieren. Basiskonzepte, Leitideen und Kategorien sind „Elemente einer didaktischen Konstruktion“ (vgl. den Beitrag von Grammes).

Mein Modell ist als ein *integratives, sozialwissenschaftliches Modell* konzipiert, das sich auf Gesellschaft, Politik und Ökonomie beziehen lässt. Die vier Dimensionen „Handeln“, „Systeme“, „Prozesse“ und „Sinnvorstellungen“ umfassen die

Abb 3: Dimensionen und Kategorien der politischen Bildung

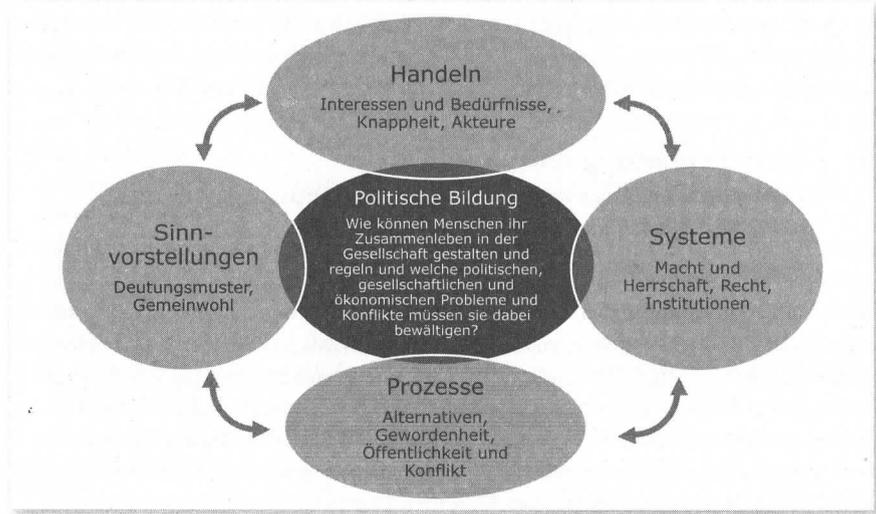
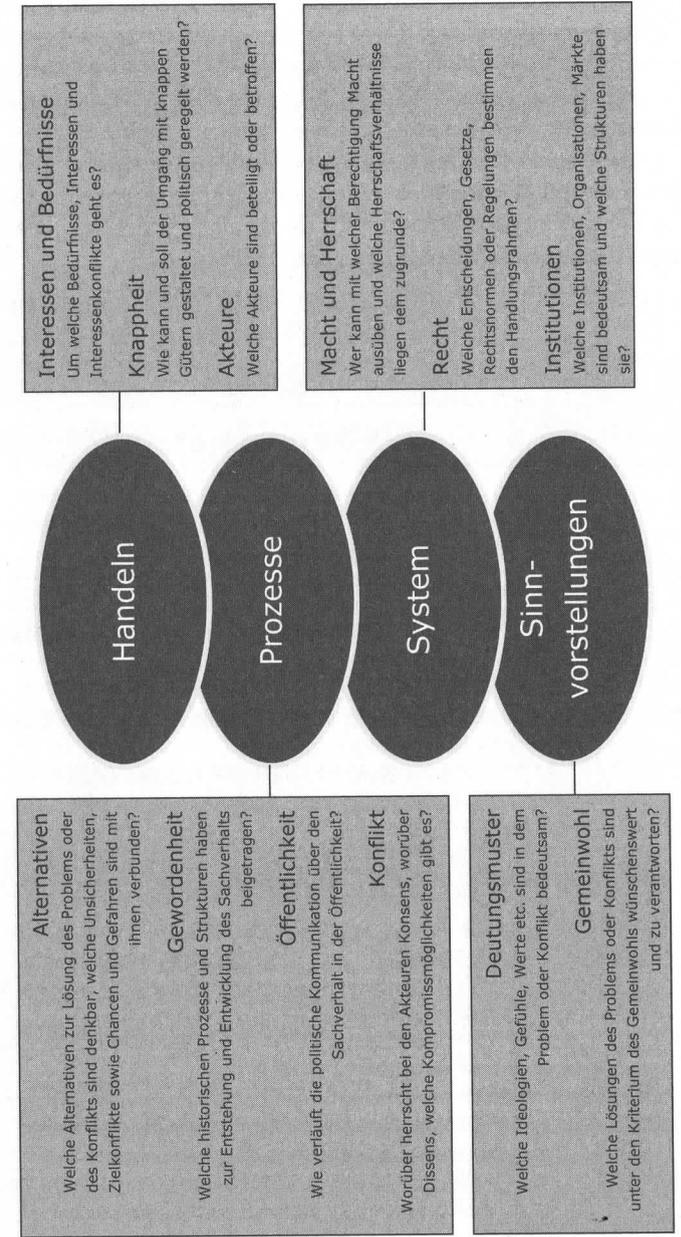


Abb. 4: Kernfragen der politischen Bildung



relevanten Aspekte von Gesellschaft, Politik und Wirtschaft, die für politische Bildung grundlegend sind. Diese vier Dimensionen erschließen die *Grundfrage der politischen Bildung*: „Wie können Menschen ihr Zusammenleben in der Gesellschaft gestalten und regeln und welche gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Probleme und Konflikte müssen sie dabei bewältigen?“

Diese Grundfrage der politischen Bildung lässt sich auf das Beispiel am Anfang beziehen: Wie regelt eine Gesellschaft Integrationsprobleme und -konflikte? Das Politische dieses Zeitungsartikels lässt sich mit diesen Leitideen und ihnen zugeordneten Kernfragen erschließen.

- a) Die Dimension „*Handeln*“ bezieht politische Bildung auf die Kategorien und Kernfragen „Bedürfnisse und Interessen, Knappheit und Akteure“.

Handeln	
Bedürfnisse und Interessen	Um welche Bedürfnisse, Interessen und Interessenkonflikte geht es? – Welche Ziele verfolgt Sigmar Gabriel mit seiner Intervention? – Aus welchen ökonomischen und demografischen Gründen braucht Deutschland Zuwanderung?
Akteure	Welche Akteure sind beteiligt oder betroffen? – Wer verweigert sich wie und warum der Integration? – Wer kritisiert Integrationsverweigerer?
Knappheit	Wie kann und soll der Umgang mit knappen Gütern gestaltet und politisch geregelt werden? – Welche ökonomischen und sozialen Gründe sprechen für eine Steuerung von Zuwanderung?

System	
Macht und Herrschaft	Wer kann mit welcher Berechtigung Macht ausüben und welche Herrschaftsverhältnisse liegen dem zugrunde? – Wer entscheidet über den Umgang mit Integrationsverweigerern? – Welche sozialen, ethnischen Ursachen haben Zuwanderungskonflikte?
Recht	Welche Entscheidungen, Gesetze, Rechtsnormen oder Regelungen bestimmen den Handlungsrahmen? – Welche rechtlichen Regelungen gibt es zum Umgang mit Integrationsverweigerern und Hasspredigern?

Institutionen	Welche Institutionen, Organisationen, Märkte sind bedeutsam und welche Strukturen haben sie? – Wer entscheidet über die Abschiebung von Hasspredigern und Integrationsverweigerern?
---------------	--

- b) Die Dimension „*System*“ konzentriert politische Bildung auf die Kategorien und Kernfragen „Macht und Herrschaft“, „Recht“, „Institutionen“.

- d) Die Dimension „*Sinnvorstellungen*“ zielt in einer konstruktivistischen Perspektive auf die grundlegende Rolle von Deutungsmustern für die Integration von Gesellschaft. Zu diesen Sinnvorstellungen gehört die Kategorie „Deutungsmuster“ in der Form von Ideologien, Werten oder Gefühlen, aber auch die Kategorie „Gemeinwohl“ als Frage nach dem Sinn des Gemeinwesens.

Sinnvorstellungen	
Deutungsmuster	Welche Ideologien, Gefühle, Werte etc. sind in dem Problem oder Konflikt bedeutsam? – Welche Emotionen lösen Integrationsverweigerer und der Begriff „Integrationsverweigerung“ aus? – Welche Gesellschaftsbilder, welche Werte stehen hinter der Erwartung der Integration?
Gemeinwohl	Welche Lösungen des Problems oder Konflikts sind unter dem Kriterium des Gemeinwohls wünschenswert und zu verantworten?

- c) Die Dimension „*Prozesse*“ mit den Kategorien und Kernfragen „Alternativen“, „Gewordenheit“, „Öffentlichkeit“, „Konflikt“ unterstreicht zunächst die Bedeutung des Politischen im Sinne von Offenheit und Kontingenz, von antagonistischen Konflikten und von diskursiven Räumen. Die Kategorie „Gewordenheit“ soll zweitens die Aspekte der historischen Entwicklung, des Wandels und der Zeitlichkeit von politischen Sachverhalten erschließen.

Prozess	
Alternativen	Welche Alternativen zur Lösung des Problems oder des Konflikts sind denkbar, welche Unsicherheiten, Zielkonflikte sowie Chancen und Gefahren sind mit ihnen verbunden? – Welche Konzepte zur Integration von Migranten gibt es in anderen Ländern? Was lässt sich daraus für den Umgang mit Integrationsverweigerern in Deutschland lernen?

Gewordenheit	Welche historischen Prozesse und Strukturen haben zur Entstehung und Entwicklung des Sachverhalts beigetragen? – Welcher Zusammenhang besteht zwischen Prozessen der Globalisierung und Migrationsproblemen?
Öffentlichkeit	Wie verläuft die politische Kommunikation über den Sachverhalt in der Öffentlichkeit? – Wer kann „Integrationsverweigerung“ zum politischen Thema machen?
Konflikt	Worüber herrscht bei den Akteuren Konsens, worüber Dissens, welche Kompromissmöglichkeiten gibt es?

In der Wissenschaft kommt es immer wieder vor, dass identische Probleme mit neuen, modischen Begriffen beschrieben werden. Die Chance der neuen Zauberwörter liegt darin, dass mit neuem Wein in alten Schläuchen erneut das angestoßen werden könnte, was kategoriale Bildung bildungstheoretisch immer schon wollte: Der Politikunterricht soll Schülerinnen und Schülern ein geordnetes, strukturiertes und anwendungsfähiges Wissen vermitteln, das ihnen einen „strukturierten Zugang zum Verstehen unserer Welt“ (Klieme) ermöglicht und dadurch Chancen auf Bildung eröffnet.

Literatur

- Ackermann, Paul u.a. 1994: Politikdidaktik kurzgefasst. Planungsfragen für den Politikunterricht. Bonn.
- Anderson, Lorion W./Krathwohl, David R. u.a. (Hrsg.) 2001: A Taxonomie for Learning, Teaching and Adressing. A Revision of Bloom's Taxonomie of Educational Objectives. New York.
- Bedorf, Thomas 2010: Das Politische und die Politik – Konturen einer Differenz. In: Derselbe/Röttgers, Kurt (Hrsg.): Das Politische und die Politik. Frankfurt/M., S. 13-37.
- Blum, Werner/Drüke-Noe, Christina/Hartung, Ralph/Koller, Olaf (Hrsg.) 2006: Bildungsstandards Mathematik: konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichts Anregungen, Fortbildungsideen. Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) 2003: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn.
- Demuth, Reinhard/Ralle, Bernd/Parchmann, Ilka 2005: Basiskonzepte – eine Herausforderung an den Chemieunterricht. In: Chemkon 2/2005.
- Dubs, Ralf 2009: Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht. Stuttgart.
- Eckes, Thomas 1996: Begriffsbildung. In: Hoffmann, Joachim/Kintsch, Werner (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie Bd. 7, Lernen. Göttingen, S. 273-319.
- Eisler, Rudolf 1930: Begriff. In: Derselbe: Kant-Lexikon. Berlin.

- Gagel, Walter 2000: Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts. Opladen.
- GPJE 2004: Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der politischen Bildung an Schulen. Schwalbach/Ts.
- Henkenborg, Peter/Krieger, Anett 2005: Deutungslernen in der politischen Bildung – Prinzipien didaktischer Inszenierungen. In: kursiv – Journal für Politische Bildung 1/2005.
- Henkenborg, Peter 2008: Kompetenzorientierter Unterricht und kognitives Lernen. Zum Streit über kategoriales Lernen und Basiskonzepte in der Politikdidaktik. In: kursiv – Journal für Politische Bildung 3/2008, S. 76-91.
- Henkenborg, Peter 2010: Wissen und Wissensvermittlung im Politikunterricht. Schwalbach/Ts., S. 218-232.
- Hofmeister, Wiebke 2005: Erläuterung der Klassifikationsmatrix zum ULME-Kompetenzstufenmodell. Unter: www.bwpat.de
- Jarz, Ewald M. 1997: Entwicklung multimedialer Systeme. Planung von Lern- und Masseninformati onssystemen. Wiesbaden.
- Klafki, Wolfgang 2002: Kategorien als Leitbegriffe für ein nachhaltig ausgerichtetes Bildungskonzept. Unter: <http://www.fb1.unilueneburg.de/fb1/BBS/wirtschaft/downloads/WDF%2B109%2BKlafki-Kategorien%2BLeitbegriffe%2BNachhalti.pdf> (Zugriff 11.11.2010).
- Klieme, Eckhard 2004: Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? In: Pädagogik 6/2004.
- Klieme, Eckhard/Rakoczy, Katrin 2008: Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. Zeitschrift für Pädagogik. 2/2008, S. 222-237.
- Klix, Friedhart 1984: Über Wissensrepräsentation im menschlichen Gedächtnis. In: Derselbe (Hrsg.): Gedächtnis – Wissen – Wissensnutzung. Berlin.
- Kühberger, Christoph 2009: Welches politisches Wissen benötigt die politische Bildung. In: Informationen zur politischen Bildung. H. 30/2009, S. 52-56. Unter: www.politischebildung.com
- Lange, Dirk 2008: Kernkonzepte des Bürgerbewusstseins. Grundzüge einer Lerntheorie der politischen Bildung. In: Weißeno, Georg (Hrsg.): Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat. Wiesbaden.
- Medin, Douglas L./Rips, Lance J. 2005: Concepts and Categories: Memory, Meaning, and Metaphysics. In: Holyoak, Keith J./Morrison, Robert G. (eds.): The Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning. Cambridge u.a.
- Mitchell, Sandra 2008: Komplexitäten. Warum wir erst jetzt anfangen, die Welt zu verstehen. Frankfurt/M.
- Murphy, Gregory L. 2004: The Big Book of Concepts. Cambridge.
- Patzelt, Werner 2001: Einführung in die Politikwissenschaft. Passau.
- Reimer, Ulrich 1991: Einführung in die Wissensrepräsentation. Stuttgart.
- Richter, Dagmar 2008: Kompetenzdimension Fachwissen. Zur Bedeutung und Auswahl von Fachwissen. In: Weißeno, Georg (Hrsg.): Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat. Wiesbaden.
- Sander, Wolfgang 2007: Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung. Schwalbach/Ts.