

- Petrik, Andreas 2007: Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik. Opladen u.a.
- Petrik, Andreas 2010: Ein politikdidaktisches Kompetenz-Strukturmodell. In: Juchler, Ingo (Hrsg.): Kompetenzen in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 143-158.
- Proske, Matthias 2009: Das soziale Gedächtnis des Unterrichts: Eine Antwort auf das Wirkungsproblem der Erziehung? In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 5, S. 796-814.
- Reinhardt, Sibylle 2005: Politik-Didaktik. 3. Aufl. 2009 Berlin.
- Reinhardt, Sibylle 2006: Unterricht gegen „rechts“ – geht das? Der Fall EKO-Stahl. Vorschlag für eine Fallstudie zur Auseinandersetzung Lernender mit Ausländerfeindlichkeit. In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP), Heft 3, S. 417-429. Download: <http://www.zsb.uni-halle.de/didaktischer-koffer/unterrichtsreihen>
- Reinhardt, Sibylle 2008: Werte in die politische Bildung! Aber wie? In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik, Heft 2, S. 277-288.
- Reinhardt, Sibylle 2010a: Die domänenspezifische Kompetenz „Konfliktfähigkeit“ – Begründungen und Operationalisierungen. In: Juchler, Ingo (Hrsg.): Kompetenzen in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 128-141.
- Reinhardt, Sibylle 2010b: Fachdidaktische Prinzipien als Kern der Fachdidaktik „Politik“. In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik, Heft 4, S. 515-525.
- Reinhardt, Sibylle/Richter, Dagmar 2007: Einführung: Der didaktische Rahmen. In: dieselben (Hrsg.): Politik-Methodik. Berlin, S. 7-26.
- Reinhardt, Sibylle/Tillmann, Frank 2002: Politische Orientierungen, Beteiligungsformen und Wertorientierungen. In: Krüger, Heinz-Hermann/Reinhardt, Sibylle u.a., S. 43-74.
- Weinert, Franz E. 2001: Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: Rachen, Dominique Simone/Salganik, Laura Hersh (Hrsg.): Defining and Selecting Key Competencies. Seattle u.a., S. 45-65.
- Weißeno, Georg/Detjen, Joachim/Juchler, Ingo/Massing, Peter/Richter, Dagmar 2010: Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell. Schwalbach/Ts. und Bonn.
- Zurstrassen, Bettina (Hrsg.) 2011: Was passiert im Klassenzimmer? Methoden zur Evaluation, Diagnostik und Erforschung des sozialwissenschaftlichen Unterrichts. Schwalbach/Ts. (i.E.).

Autorengruppe Fachdidaktik

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

Sozialwissenschaftliche Basiskonzepte als Leitideen der politischen Bildung – Perspektiven für Wissenschaft und Praxis

Diese Streitschrift ist entstanden, weil wir eine offene, kritische Auseinandersetzung mit dem Band „Konzepte der Politik“ für notwendig halten. Dessen Verständnis des Politischen und dessen implizite Lerntheorie sehen wir als Rückschritt gegenüber dem Stand der Politikdidaktik an. Wir kritisieren an diesem Modell erstens die Einseitigkeit und Geschlossenheit der verwendeten Konzepte, die keinen multiperspektivischen sozialwissenschaftlichen Zugriff auf das Phänomen des Politischen erlauben, sondern unser Fachgebiet politikwissenschaftlich einseitig auf staatliches Handeln einengen. Wir kritisieren zweitens einen Rückfall in ein Lernverständnis, das die Subjektivität und Prozesshaftigkeit des Lernens aus dem Blick verliert. Mit der Folge eines instruktionsorientierten Unterrichtsverständnisses, das sich auf den Input „richtiger“ Basiskonzepte und den Output der Verwendung „richtiger Begriffe“ fokussiert, ohne sich um inner- und intersubjektive hermeneutische Prozesse zu kümmern.

Mit den folgenden abschließenden Überlegungen fassen wir in knapper Form zusammen, an welchen Punkten wir in Wissenschaft und Praxis Alternativen zu den bei Weißeno et al. entwickelten Vorstellungen für notwendig halten und in welche Richtungen solche Alternativen gehen sollten.

1. Bildung und Kompetenzen: Mündigkeit durch Kompetenzen statt durch träges Begriffswissen

Der Beitrag der politischen Bildung zur allgemeinen Bildung besteht darin, die politische Mündigkeit von Menschen durch Kompetenzentwicklung zu fördern. Politische Bildung soll Schülerinnen und Schüler darin unterstützen, sich selbst und die eigenen politischen Lebensbedingungen besser zu begreifen sowie mit sich selbst und der Welt besser zurechtzukommen als ohne politische Bildung. Darin liegt der Bildungssinn unseres Faches. In der Politikdidaktik gibt es unterschiedliche

Ansätze, die hierfür notwendigen Kompetenzen zu beschreiben. Der Entwurf für „Nationale Bildungsstandards“ der GPJE nennt z.B. die Kompetenzen „politische Urteilsfähigkeit“, „politische Handlungsfähigkeit“ und „methodische Fähigkeiten“. In ihrem Entwurf für ein Kerncurriculum Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe haben Behrmann, Grammes und Reinhardt die fünf Kompetenzen „Perspektivenübernahme“, „Konfliktfähigkeit“, „sozialwissenschaftliches Analysieren“, „politische Urteilsfähigkeit“ und „demokratische Handlungskompetenz“ vorgeschlagen. Das Modell von Weißeno et al. reduziert die Komplexität solcher politikdidaktischen Kompetenzmodelle in einer doppelten Weise. Es verkürzt Kompetenzentwicklung erstens auf eine „kognitive Politikkompetenz“, d.h. auf die Fähigkeit, „politische Fragen zu reflektieren“ (2010, 117). Die Idee einer politischen Handlungskompetenz wird in diesem vermeintlichen Kompetenzmodell nicht mehr formuliert. Zweitens wird Kompetenzentwicklung auf die Vermittlung von Begriffswissen reduziert. Damit wird der für die heutige Kompetenzorientierung fundamentale Zusammenhang von Wissen und Können aufgelöst. Insofern ist das Modell von Weißeno et al. aus unserer Sicht gerade kein Kompetenzmodell, sondern ein – zudem umstrittenes – Wissensmodell. Dieser Ansatz ist als bildungs- und kompetenztheoretischer Ausgangspunkt für Bildungsstandards ungeeignet. Bildungsstandards sollten sich am bisherigen Konsens im Fach orientieren, nach dem zumindest die Bereiche des politischen Analysierens, Urteilens und Handelns zentrale Kompetenzbereiche der politischen Bildung sind.

2. Das inhaltliche Fachprofil: Politische Bildung als sozialwissenschaftliches Integrationsfach statt „Konzepte der Politik“

Die *sozialwissenschaftliche Perspektive* der *politischen Bildung* liegt in einem fachlichen und didaktischen Blick auf menschliches Handeln und Zusammenleben in der Gesellschaft. Der Entwurf der GPJE bezieht die sozialwissenschaftliche Perspektive der politischen Bildung „auf die Regelung von grundlegenden Fragen und Problemen des gesamtgesellschaftlichen Zusammenlebens“ (ebd., 10). Durch diesen Bezug auf die Perspektiven der Sozialwissenschaften wird deutlich, dass die politische Bildung mehrere Fächer und Disziplinen umfasst, also nicht allein und exklusiv die Politikwissenschaft. Das Politische als gesamtgesellschaftlicher Prozess zur Herstellung allgemeiner Verbindlichkeiten muss notwendigerweise arbeitsteilig erschlossen werden. Die Grundfragen des konfliktträchtigen menschlichen Zusammenlebens über Wertebildung, Deutungsmuster, Deutungshoheiten, Machtbildungsprozesse und Herrschaftsausübung werden aus politik- und wirtschaftswissenschaftlicher, soziologischer und kulturwissenschaftlicher Perspektive

gleichermaßen untersucht. Bybees Konzept-Begriff, auf den sich Weißeno et al. beziehen, verlässt bewusst die engen Grenzen naturwissenschaftlicher Einzeldisziplinen zugunsten einer „(natural) science literacy“. „Konzepte der Politik“ erzeugt jedoch allenfalls *political science literacy*, also politikwissenschaftliches Wissen, im Gegensatz zu politisch-sozialem Wissen als *civic literacy*.

In der Praxis des Faches in der Bundesrepublik Deutschland zeigt sich die sozialwissenschaftliche Perspektive des Faches vor allem in folgenden Aspekten:

- Der Gegenstandsbereich der politischen Bildung umfasst in einer sozialwissenschaftlichen Perspektive mindestens die Bereiche Gesellschaft, Politik, Wirtschaft und Recht.
- Die Inhaltsfelder der politischen Bildung umfassen in einer sozialwissenschaftlichen Perspektive mindestens Aspekte wie „Individuum und Gesellschaft“, „Demokratie“, „Recht und Rechtsprechung“, „Internationale Beziehungen und Globalisierung“ und „Markt und Wirtschaftsordnung“.

Unsere Domäne lässt sich durch Grundprobleme charakterisieren, die grundlegende Fragen der politischen Bildung zusammenfassen:

- Wie ist gesellschaftliche Ordnung möglich?
- Wie wandeln sich Gesellschaften?
- Nach welchen Werten und Interessen soll unsere Gesellschaft gestaltet werden?
- Wer soll nach welchen Prinzipien und Regeln worüber entscheiden?
- Wie sollen materielle und nichtmaterielle Verwirklichungschancen gestaltet und verteilt werden?

Bildungsstandards und Lehrpläne der politischen Bildung sollten in Bezug auf Gegenstandsbereiche, Lernfelder und Grundprobleme die fachlichen Perspektiven der Sozialwissenschaften in den Gesamtzusammenhang der politischen Bildung einbringen.

Das reduzierte Gegenstandsverständnis des Modells „Konzepte der Politik“ betrifft aber auch das Politikverständnis selbst. Im Entwurf für „Nationale Bildungsstandards“ der GPJE heißt es, dass sich die politische Bildung auf einen „umfassenden Politikbegriff“ stützt. Dieser umfassende Politikbegriff schließt auch Politik im engeren Sinne ein: „Politik als ein kollektiver, konflikthafter und demokratischer Prozess zur Herstellung verbindlicher Entscheidungen“ (2004, 10). Dieser Blick auf Politik im „engeren Sinne“ darf in Bildungsstandards aber nicht dazu führen, politische Bildung auf den Staat und auf das Problem der Herstellung von Ordnung zu reduzieren. Politische Bildung sollte sich stattdessen an einem umfassenden Politikbegriff orientieren, der fundamentale lebensweltliche und gesellschaftliche Zugänge explizit einschließt.

3. Unterricht: didaktische Strukturierung und methodische Offenheit statt Instruktionpädagogik

Mit ihrem Fokus auf politikwissenschaftliche Schlüsselbegriffe fällt die Autorengruppe Weißeno et al. hinter eine lange Tradition wesentlich differenzierterer politikdidaktischer Zugänge zurück. Kein namhafter Politikdidaktiker hat sich politikwissenschaftlich dermaßen selbst beschränkt. In den klassischen politikdidaktischen Konzeptionen ist Didaktik inwendig bereits integrales Element der Bewegung der Sache selbst. Die Verfahren der Demokratie tragen eine Motivation in sich, sie haben eine ursprünglich eingeschriebene Vermittlungsleistung. Didaktik als Vermittlungswissenschaft wäre dann weder Instruktionpädagogik noch verschönerndes „Styling“ als nachträgliches Interessantmachen („Aufhübschen“) eines an sich trockenen Stoffs, der dann hinter den Motivationstricks als künstliches Schulwissen nur wieder verschwindet. Ob Spranger, Giesecke, Fischer, Sutor oder Hilligen, alle haben sie ihre Prinzipien und Kategorien hermeneutisch-beweglich konzipiert, als offene, häufig überarbeitete Listen und gerade nicht als fertige, abgeschlossene Einsichten. Alle haben sie die Unterrichtsmethode als zentrales Mittel zum Beweglichmachen und zur Ermöglichung der Begegnung alltäglicher und wissenschaftlicher Vorstellungen gesehen.

Umso erstaunlicher, dass ausgerechnet das Unterrichtsbeispiel von Weißeno et al. jegliche Methodik vermissen lässt: Eine klare Problem- oder Konfliktorientierung als inhaltlicher Fokus ist nicht zu erkennen, der Inhalt wird rein politikwissenschaftlich als Institutionenzusammenhang modelliert. Die Aufgaben sind nicht kompetenzorientiert, sondern regen die pure Reproduktion von Begriffen an. Individuelle Suchbewegungen werden nicht provoziert. Zwar wird Urteilen gefordert, doch kein Urteilswissen zur Verfügung gestellt: Über divergierende wirtschaftspolitische Vorstellungen im CO₂-Konflikt der EU erfahren wir nichts. Die angekündigte Fallanalyse wird auf wenige Polity-Kategorien reduziert, die an die alte Institutionenkunde erinnern. Interaktion zwischen Lernenden kommt nicht vor, Aushandlung von Bedeutung findet nicht statt, Identitätsbezüge werden ausgeblendet. Kurz: ein Unterricht, der Politikverdrossenheit bei all denen verstärken muss, die Politik nicht wie Vokabellisten lernen wollen.

4. Lernen und Konzeptwissen: Subjektive Konzepte als Ausgangspunkt politischer Lernprozesse statt Begriffsdidaktik

Nach dem heutigen Forschungsstand der Lern- und Kognitionspsychologie werden Konzepte nicht mehr als durch klare Definitionen und eindeutige Abgrenzbarkeiten konstituiert betrachtet. Ein Konzept wie zum Beispiel „Macht“ vereint erstens verschiedene Machttheorien und zweitens verschiedene subjek-

tive Vorstellungen von Macht unter seiner begrifflich-kategorialen Oberfläche. Lernpsychologisch betrachtet sind Konzepte und Kategorien kein Gegensatz: Es sind flexible, kontextübergreifende Begriffe, deren Beweglichkeit durch verschiedene Bedeutungsebenen oder Anschauungsinhalte erzeugt wird. Erst durch die Spannungsverhältnisse ihrer Konnotationen werden Kategorien und Konzepte zu Deutungshilfen zwischen konkret erlebbaren exemplarischen Phänomenen und wissenschaftlicher Abstraktion.

Der Band „Konzepte der Politik“ wiederholt dagegen seine politikwissenschaftliche Begriffszentriertheit auf lernpsychologischer Ebene: Zentrale kompetenzorientierte Vokabeln werden formal aufgegriffen, ohne deren konzeptionellen Anspruch inhaltlich aufzunehmen. „Konzeptorientierung, Netzwerk und Kompetenz“ wird behauptet, „Abbilddidaktik, Begriffscluster und Begriffslernen“ kommen dabei heraus. Quantitative Messbarkeit von Schülerantworten rangiert vor dem vorsichtigen und methodisch komplexeren Versuch, konzeptuelles Lernen in seiner Prozesshaftigkeit abzubilden. Es drängt sich hier der Eindruck auf, nicht die Psychometrie sei eine Hilfswissenschaft zur Erfassung komplexer Lernprozesse, sondern umgekehrt müsse sich das Lernen den Anforderungen der Testbarkeit anpassen. Definitionen und „richtige“ Begriffe sind leichter quantitativ zu überprüfen als mehrdeutige Konzepte, die erfordern, dass wir methodisch-hermeneutisch zwischen die Zeilen und unter die begriffliche Oberfläche schauen. Eine bloße Addition von Begriffen macht noch kein Konzept aus, bildet weder Verständnis noch Vorstellungen ab.

Konzepte, die begrifflich als eindeutig definiert verstanden werden, unterstützen zugleich eine didaktische Defizitorientierung. Fehlkonzeptionen werden damit wieder zu „auszumerzenden“ Fehlern, anstatt sie als offene Suchbewegungen zu verstehen, als notwendige, weil identitätsstiftende Annäherungen: Wie soll man sich Natur ohne animistische Vorstellungen oder eine politische Identität ohne die „Illusion der Homogenität“ aneignen? Konzeptwechsel ist damit ein Konzeptwandel als *Ergänzung* neuer Register für neue Anwendungskontexte, keinesfalls aber eine Unterdrückung oder Eliminierung des subjektiven „Vorwissens“.

Ein wirklich konzeptuell verstandener Ansatz würde solche Deutungsvarianten in ein Aushandlungsverhältnis setzen. Graduierung als idealtypische Lernprogression kann dann nicht mehr hierarchisch von der „überlegenen“, weil schon „elaborierten“ Sache aus gedacht werden, sondern von sich wandelnden und weitenden subjektiven Perspektiven von Individuen auf Gesellschaft. In einer politikdidaktischen Tradition lässt sich dieses Verständnis von politischem Lernen als „pragmatisches Paradigma der politischen Bildung“ (Grammes) oder auch als Deutungslernen bezeichnen: Politische Bildung kristallisiert sich in einer kommunikativen Praxis offener und demokratischer Verständigung, in der Verhandlung der politischen Konzepte und Deutungsmuster von Schülerinnen und Schülern durch „Interaktion“, „Be-

gegnung“, „Dialog“. Nicht die Vermittlung von Stoff oder von Normen soll im Zentrum politischer Bildung stehen, sondern die Bedürfnisse und Erfahrungen, die individuellen Konzepte und Deutungsmuster, die subjektiven Lernthemen und Lernauffassungen, die Schülerinnen und Schüler in ihrer Auseinandersetzung mit den Themen politischer Bildung selbst hervorbringen. Erst auf dieser Basis sind wir in der Lage, die Entwicklung subjektiver Konzepte als Lernwege von Werten und Deutungsmustern über Denk- und Argumentationsfiguren bis hin zu Theorien und Disziplinen nachzuvollziehen und zu unterstützen.

5. Basiskonzepte als Leitideen: Offenheit für sozialwissenschaftliche Vielfalt und Pluralität

In der politischen Bildung spielen die Aspekte von Kontingenz, von „gesellschaftlicher Konstruktion der Wirklichkeit“ und von Pluralität offensichtlich eine stärkere Rolle als z.B. in den Naturwissenschaften. Entscheidungen über Basiskonzepte oder, wie es in der Mathematik heißt, über Leitideen des Faches stehen deshalb vor einem nicht einfach zu lösenden Problem: Sie müssen einerseits den Ansprüchen an Pluralität und Kontingenz gerecht werden und andererseits unter dem Gesichtspunkt von Praktikabilität zugleich auch eine didaktische Fokussierung, Reduktion und Ordnung von Gegenständen ermöglichen. Dies ist die didaktische Grundintention der heutigen Diskussion von Basiskonzepten oder Leitideen der Unterrichtsfächer. Der Politikdidaktik ist es bis heute nicht gelungen, sich auf ein in der Disziplin geteiltes Konzept für solche Basiskonzepte oder Leitideen zu einigen. Warum wir den Ansatz von Weißeno et al. zur Lösung dieses Problems für nicht tauglich halten, ist in den Beiträgen dieser Streitschrift ausführlich dargelegt worden. Die aus unserem Kreis in diesem Buch und an anderen Stellen vorgestellten Alternativen zeigen aber, dass es – trotz aller Unterschiede – zwischen unseren Ansätzen auch grundlegende Gemeinsamkeiten gibt.

Wenn wir die verschiedenen Vorschläge unserer Autorengruppe für politische Basiskonzepte oder Leitideen vergleichen, stellen wir keine substanzuell unvereinbaren Gegensätze fest, sondern kategorial unterschiedliche Zuschnitte. So gehen einige von politischen Grundfragen bzw. Basisthemen aus, andere von den politischen Dimensionen policy, politics und polity, die jedoch stets sozialwissenschaftlich erweitert und zumeist um die Dimension „Akteure“ ergänzt werden. Auf diese Weise lässt sich unseres Erachtens eine „konsensuelle“ Schnittmenge herausarbeiten, die eine Grundlage für weitere Arbeiten bildet. Alle Vorschläge sind auf mehrere gesellschaftliche Teilsysteme bezogen, handlungstheoretisch fundiert und multidisziplinär begründet.

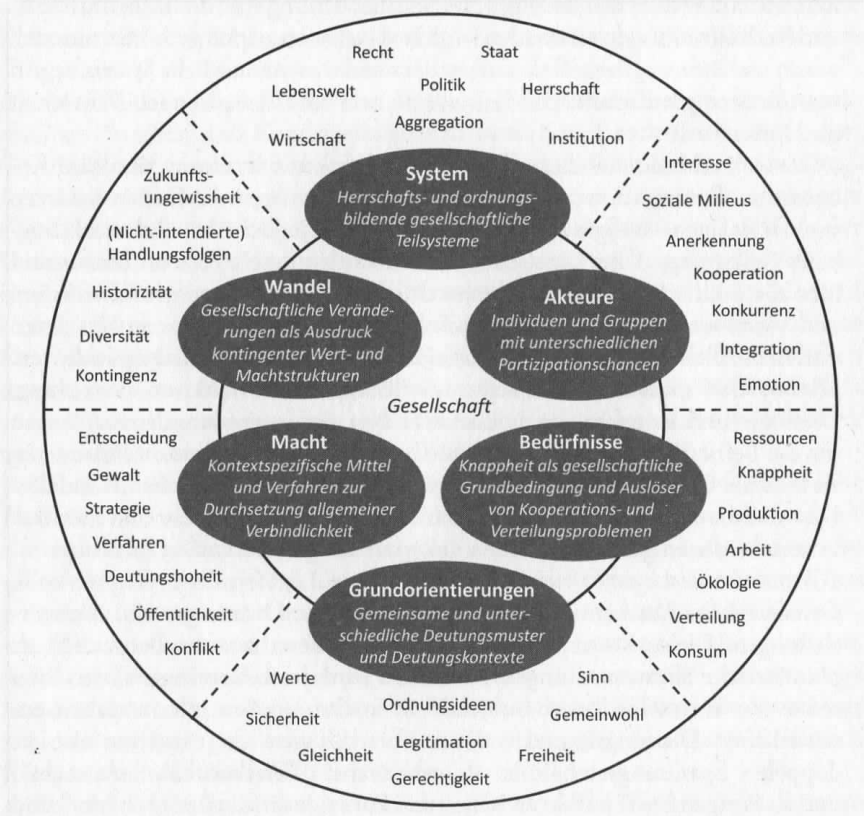
Bei der folgenden Zusammenstellung gilt es, deren Werkstattcharakter zu beachten und die gewählten Oberbegriffe nicht als enge Definitionen, sondern

als kontextübergreifende Formulierungen zu lesen, die auf zahlreiche sozialwissenschaftliche Konzepte verweisen. Unsere Auswahl an assoziierten Teilkonzepten bzw. Teilkategorien verkörpert dementsprechend keine eindeutige und abschließende Zuordnung, schon gar nicht im Sinne einer „abzuarbeitenden“ Liste. Vielmehr verweisen diese Begriffe auf bestimmte Dimensionen eines Basiskonzepts oder einer Leitidee, die auch für andere Basiskonzepte bzw. Leitideen relevant werden können. Wir wollen dazu anregen, diese Begriffe als Orientierungshilfen für die multiplen sozialwissenschaftlichen Bezüge des Politischen zu nutzen. Damit wäre unseres Erachtens der Anspruch von Basiskonzepten erfüllt: den analytischen Blick für *gemeinsame Foci verschiedener sozialwissenschaftlicher Zugänge* zu öffnen und diese koordinieren zu helfen:

- „*System*“ bezieht sich auf Konzepte bzw. Kategorien wie Staat, Institutionen, Recht und Aggregation. Dieses Konzept beschreibt den systemischen Handlungsrahmen, unter dem die jeweilige Herrschaftsordnung mit ihren Institutionen und Rechtsgrundlagen verstanden wird. Im Gegensatz zu politisch-institutionell verengten Ordnungsbegriffen umfasst der sozialwissenschaftliche Systembegriff verschiedene gesellschaftliche Teilsysteme, wie zum Beispiel auch Wirtschaft und Lebenswelt.
- „*Akteure*“ verbindet handlungsbezogene Aspekte wie Interesse, Konflikt, Kooperation, Partizipation und Emotion. Akteure werden nicht in allen Ansätzen explizit als eigenständiges Basiskonzept betrachtet, jedoch überall als unabdingbares Teilkonzept. Über klassische politisch-institutionelle Akteure hinaus sind hier alle politisch relevanten lebensweltlichen, öffentlichen, wirtschaftlichen und sozialwissenschaftlichen Akteurinnen gemeint. Im Fokus stehen deren unterschiedliche gesellschaftliche Partizipations- und Integrationsmöglichkeiten.
- „*Bedürfnisse*“ umfasst Teilkonzepte wie Knappheit, Produktion, Verteilung, Ökologie und Konsum. Im Fokus steht hier das interessen geleitete Ringen um die Befriedigung materieller Bedürfnisse angesichts begrenzter Ressourcen als zentrale Grundlage und Auslöser menschlichen und politischen Handelns. Die resultierenden Koordinationsprobleme und Verteilungskonflikte werden in verschiedenen gesellschaftlichen Teilsystemen gleichermaßen lokalisiert.
- „*Grundorientierungen*“ vereint Kategorien wie Legitimation, Gemeinwohl, Gerechtigkeit, Anerkennung, Freiheit, Gleichheit, Ordnungs- und Sinnvorstellungen. Dieses Konzept berücksichtigt die Wertebasis des Politischen als pluralistische Sinnvorstellungen. Als zentral wird deren Kontingenz betrachtet sowie die unterschiedlichen subjektiven, institutionellen oder sozialwissenschaftlichen Deutungskontexte dieser Vorstellungen. Sie existieren also als doppeltes Spannungsverhältnis: als inhaltlicher Wertekonflikt („cleavages“) und als Perspektivenkonflikt zwischen den Polen „individuelle Sinnbilder“ und „sozialwissenschaftliche Theorien“.

- „*Macht*“ beschreibt Aspekte wie Deutungshoheit, Öffentlichkeit, Konflikt, Verfahren, Gewalt und Entscheidung. Dieses Konzept umfasst die soziokulturellen Auseinandersetzungsprozesse zur Durchsetzung allgemeiner Verbindlichkeiten. Verfügbare Machtmittel und Strategien variieren abhängig von gesellschaftlichen Teilsystemen und gesellschaftlichen Rollen und Funktionen der Akteure.
- „*Wandel*“ verdeutlicht die Kontingenzen, Diversität, historische Gewordenheit und Zukunftsungewissheit gesellschaftlichen Handelns. Dieses Konzept erschließt eine prozessbezogene Vorstellung von Stabilität und Wandel gesellschaftlicher (Teil-)Systeme. Historizität, Gewordenheit und Zukunftsunsicherheit stellen unumgehbare Handlungskonditionen dar.

Diskussionsstand: Sechs Basiskonzepte als Leitideen der politischen Bildung und ausgewählte Teilkonzepte bzw. Teilkategorien



Ob diese Gemeinsamkeiten durch die fachdidaktische Diskussion zu einem breiteren fachdidaktischen Konsens weiterentwickelt werden können, ist eine offene Frage. Auf jeden Fall verlangt eine konsensfähige Liste von Basiskonzepten der politischen Bildung aber Offenheit für die Pluralität der Sozialwissenschaften und für die Komplexität des Phänomens des Politischen.

Sibylle Reinhardt

Fachdidaktische Prinzipien als Brücken zwischen Gegenstand und Methode: Unterrichtsplanung

1. Das Theorie-Praxis-Problem

Die Beziehungen zwischen der universitären Fachdidaktik und Lehrerinnen und Lehrern sind schwierig: Lehrende in der Schule haben leicht den Eindruck, dass Fachdidaktiker unpraktische Reflexionen anstellen, die dem Praktiker wenig nützen, und Fachdidaktiker haben leicht den Eindruck, dass Praktiker am liebsten Rezepte erhalten wollen, die ihr tägliches Handeln unter Zeitdruck fördern. Es ist sicher so, dass Fachdidaktik leicht überhöht wird in eine „Postulate-Didaktik“, die – meist aus normativen oder wissenschaftlichen Gründen – den Praktikern zwar viel abverlangt, aber keine realistischen Wege aufzeigt. Es ist sicher auch so, dass Praktiker häufig Unterrichten als routiniertes Handwerk (was auch sein muss) betreiben und deshalb keine theoretisch angeleitete Interpretation von Situation und Handeln, also ein professionelles Verständnis ihres Berufs, verfolgen. Die schwierige Beziehung zwischen theoretischem und praktischem Arbeiten wird nicht gefördert durch die „Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung“ in dem Buch „Konzepte der Politik“ (Weißeno/Detjen/Juchler/Massing/Richter 2010). Das misslungene Beispiel (kommentiert in Teil 2) verfehlt die Anforderungen an die Planung von Unterricht.

Hier wird eine Brücke vorgeschlagen. Theoretische und praktische Reflexionen können über die Angabe fachdidaktischer Prinzipien (z.B.: Konfliktorientierung, politisch-moralische Urteilsbildung; vgl. Reinhardt 2005) verknüpft werden. Diese Prinzipien entwerfen von der Angabe normativer Vorstellungen über den Hinweis auf fach(wissenschaft)liche Erkenntnisse und mit Blick auf alltägliche Vorstellungen von Lernenden schließlich das Berufswissen, nämlich die Angabe von Lernwegen (Methoden wie das Planspiel). Jedes Prinzip erfasst also vier Wissensformen (einer Anregung von Grammes 1994, 1998 folgend), die für die Planung von Unterricht konstitutiv sind: normatives, fachliches, alltägliches und berufliches Wissen. Die Prinzipien sind nicht deduziert worden in dem Sinne, dass aus einem normativen Grundsatz die weiteren Dimensionen entwickelt wurden, sondern sie formulieren einen in sich stimmigen Zusammenhang von Reflexion und Erfahrung, der sich in der Didaktik- und der Berufsgeschichte nach dem Zweiten Weltkrieg herauskristallisiert hat:

Autorengruppe Fachdidaktik

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