

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

Konfliktorientierung	Problemorientierung	Handlungsorientierung
Fallprinzip	Zukunftsorientierung	Genetisches Prinzip: Politisch werden
Politisch-moralische Urteilsbildung	Wissenschaftspropädeutik	

Als Beispiel sei hier das Fallprinzip in seiner Dimensionierung angeführt (für alle Prinzipien vgl. Reinhardt 2010b):

Fallprinzip

- A) Normative Dimension: Das Ziel von Politik ist die Regelung des konkreten Zusammenlebens von Menschen, ihre Fälle sind ihr Sinn (sie ist nicht Selbstzweck oder einem transzendenten Zweck verpflichtet).
- B) Fachwissenschaftliche Zugänge: (je nach Fall)
- C) Alltägliche Zugänge: Politik begegnet (betrifft) Menschen als konkrete Fälle
- D) Berufswissen: Fallanalyse und Fallstudie als Methoden

Fallanalyse	Fallstudie
1) Außen-Betrachtung	1) Konfrontation mit dem Fall
2) Innen-Betrachtung	2) Information
3) Politische Urteilsbildung	3) Exploration und Resolution zum Handeln
4) Generalisierung	4) Disputation der Entscheidung
	5) Kollation mit der Wirklichkeit

3. Der Zusammenhang von Kompetenzen und Prinzipien

Früher wurden Qualifikationen und Lernziele formuliert, die dem Unterricht seine Richtung gaben, heute werden Kompetenzen formuliert, die das Ergebnis des Unterrichts angeben sollen (Umstellung von der Input-Seite auf die Output-Seite). Gemeinsam ist beiden Konzepten, dass es um die Bewältigung von Situationen bestimmter Art durch die handelnde Person geht, also um komplexe Fähigkeiten und Bereitschaften. Die Konzepte unterscheiden sich dadurch, dass Qualifikationen und Lernziele den Sinn des Unterrichts erfassen, während Kompetenzen auch operationalisierte Wege der Prüfung ihres Erreichens auf unterschiedlichen Stufen oder Niveaus ermöglichen müssen (vgl. Reinhardt 2005, 26).

Seit Jahren hält die Diskussion darüber an, welcher Kompetenz-Set für politische Bildung am besten geeignet ist. Die GPJE hat 2004 die Kompetenzbereiche Politische Urteilsfähigkeit, Politische Handlungsfähigkeit und Methodische Fähigkeiten (13) formuliert, Krammer/Kühberger/Windischbauer haben 2008 für Österreich Urteils-, Handlungs-, Methoden-, Sachkompetenz formuliert, und die Fachgruppe Sozialwissenschaften (Behrmann/Grammes/Reinhardt) hat 2004 der KMK diese domänenspezifischen Kompetenzen vorgeschlagen: Perspektiven-/Rollenübernahmefähigkeit, Konfliktfähigkeit, Sozialwissenschaftliches Analysieren, Politisch-moralische Urteilsfähigkeit, Partizipation/politische Handlungsfähigkeit. Ohne dass ich hier weitere Vorschläge anführe und ohne dass ich hier die Vorschläge gegeneinander abwäge (vgl. Petrik 2010; Reinhardt 2010a; Sander in diesem Band), orientiere ich mich im Folgenden an dem Fünfer-Set der Perspektivenübernahme, Konfliktfähigkeit, Analysefähigkeit, Urteilsbildung und Partizipation.

Wir können die fachdidaktischen Prinzipien daraufhin befragen, in welcher Gewichtung welche der Kompetenzen in ihnen aufscheinen, und zwar sowohl als Voraussetzungen wie auch als Ergebnisse des Lernens. Im Normalfall wird sich der/

die Lehrende auf die Beobachtungen im Unterricht stützen und eine Art praktischer Hermeneutik betreiben, möglicherweise stehen auch Instrumente für die Evaluation von Unterricht zur Verfügung (vgl. Zurstrassen 2011). Da die Kompetenzen das Lernen in der Domäne beschreiben und leiten sollen, darf der Unterricht nicht nur auf eine Kompetenz eingengt werden (und schon gar nicht auf eine Teilkompetenz wie das Begriffswissen bei Weißeno u.a.), auch wenn die fachdidaktischen Prinzipien sich in ihrem Kompetenzschwerpunkt und in ihrer Reichweite unterscheiden. So wird das Prinzip der politisch-moralischen Urteilsbildung der Kompetenz der Urteilsfähigkeit direkt zuzuordnen sein, aber daneben auch die Perspektiven- und Konfliktfähigkeiten bedingen und fördern und auch fachliche Konstrukte verwenden (vgl. die Konkretisierungen bei Reinhardt 2008), aber weniger die Kompetenz der Partizipation einschließen. Demgegenüber wird das Prinzip der Handlungsorientierung auf die Kompetenz der Partizipation/politischen Handlungsfähigkeit zentrieren, aber ebenfalls die anderen Kompetenzen einschließen.

Die fachdidaktischen Prinzipien zeigen Begründungen und Wege zu unterrichtlichen Strategien zur Förderung der Kompetenzen. Den häufig genannten sechs Merkmalen von Kompetenzen (vgl. Weinert 2001; Klieme u.a. 2003; Köller 2008; Klieme/Rakoczy 2008) können sechs Funktionen fachdidaktischer Prinzipien zugeordnet werden. Die Aufgabe der forschenden Wissenschaft wäre es, den Zusammenhang von Kompetenzen und Prinzipien empirisch zu untersuchen – davon sind wir allerdings Lichtjahre weit weg.¹

Merkmale von Kompetenzen	Leistungen der fachdidaktischen Prinzipien
1) Bewältigung der Realität	Exemplarische Bearbeitung
2) Lernen der Person	Lehr-Lern-Prozess artikulieren
3) Komplexes Konstrukt	Lernen der Personen, nicht des Stoffes
4) Stufen/Niveaus	Anpassung an die Lernenden
5) Operationalisierungen	Beobachtungen organisieren
6) Lernaufgaben (Standards)	Konkrete Lernaufgaben

Fachliches Lernen kann natürlich nicht direkt Realität bewältigen helfen, sondern es geht um die exemplarische Auseinandersetzung mit einem konkreten Thema, das normativ und fachlich für Demokratie-Lernen relevant ist und den Lernenden Sinn macht. Die fachdidaktischen Prinzipien betonen unterschiedliche Perspektiven auf den Gegenstand: geht es z.B. eher um die Politics-Dimension (Konfliktorientierung) oder die Policy-Dimension (Problemorientierung) oder

1 Deshalb halten Lehrer und Lehrerinnen die Umstellung von Qualifikationen auf Kompetenzen manchmal für überflüssige Sprachspielereien.

geht es um den handelnden Umgang der Lernenden mit Politik (Handlungsorientierung) usw.? Dieses Lernen findet im Gang einer Unterrichtsmethode statt, die klar artikuliert werden kann. Dabei geht es nicht um das Lernen des Stoffes, wie er z.B. von Fachwissenschaften definiert wird, sondern um seine Integration mit den Bedürfnissen und Alltagsvorstellungen der Lernenden (vgl. auch Hedtke und Lange in diesem Band). Zu beobachten ist, dass Methoden wie z.B. Planspiele sich den Möglichkeiten der Lernenden anpassen, d.h., dasselbe Vorgehen im Unterricht provoziert unterschiedliche Niveaus oder Stufen des Arbeitens, je nach Entwicklung der Lernenden.² Die fachdidaktischen Prinzipien helfen mit ihrer Kombination von Wissensformen, die Beobachtungen im Unterricht zu organisieren, denn natürlich können Instrumente (Tests u.Ä.) der empirischen Sozialforschung nicht umstandslos im Unterricht angewandt werden.³ Sowohl die Lernaufgaben im laufenden Unterricht als auch Prüfungen bzw. die Kriterien ihrer Bewertung müssen dem Unterricht angemessen werden, der durch Lehrende und Lernende zu einem Thema in einem bestimmten Zeitpunkt ko-konstruiert wird.

Diese soziale Ordnung des Unterrichts (vgl. Prose 2009) wird durch fachdidaktische Prinzipien erfasst, die das Handeln normativ, fachlich, lernerbezogen und pragmatisch begründen und beschreiben. Demgegenüber wird der sinnhafte Interaktionsprozess verfehlt in einer zu eng geführten Vorstellung von Unterricht, die handlungstheoretisch ganz auf die direkte Lehrersteuerung (oder die Steuerung durch Materialien) vertraut, die das Lernen einzig und allein auf das Individuum zentriert (und durch Tests abfragt) und nicht auch den Lehr-Lern-Prozess in seiner sozialen und zeitlichen Struktur einschließt (vgl. zu dieser Kritik an einem Teil der Unterrichtsforschung Prose 2009, 800 f., die auch durch die Wissensreduktion und die Reduktion der Schulklasse auf die statistische Aggregatgröße bei Weißeno u.a. noch einmal bestätigt wird). Mit den Prinzipien wird ein umfassendes Bild von Möglichkeiten entworfen, die jeweils über die Angabe der Methoden den Schritt in die Inszenierung der sozialen Ordnung des Unterrichts öffnen.

4. Methoden als Berufswissen

Die allgemeine Didaktik hat – gestützt auf die lange Geschichte von Unterricht und theoretischen Überlegungen dazu – unterschiedliche Modelle von Abläufen im Unterricht gezeigt und diskutiert. Die einzelnen Schritte in dieser Abfolge werden auch als Phasen oder Stufen bezeichnet, sodass sie zusammen den Lernweg artikulieren.

2 Beispielsweise gehen Lernende unterschiedlicher Jahrgänge mit dem Planspiel „Wir suchen eine Wohnung“ unterschiedlich konkret bzw. abstrakt um und ziehen für sich den je angemessenen Gewinn daraus (vgl. Reinhardt 2005, 162 f.).

3 Diesem Missverständnis begegnet May (2010, 2011) mit der didaktischen Gelenkstelle „der Anforderungssituationen.“

„Stufen- und Phasenschemata modellieren den methodischen Gang des Unterrichts. Sie leisten durch die Variation und Akzentuierung der Unterrichtsschritte eine je spezifische Vermittlung der subjektiven Bedürfnisse und Lernvoraussetzungen der Schüler mit den objektiven Ansprüchen der gestellten Lernaufgabe und den Handlungsmöglichkeiten des Lehrers“ (Meyer 1987, 156).

Diese Verknüpfung unterschiedlicher Wissensformen bezeichnet zugleich die innere Dynamik der Methode. Sie geht im günstigen Falle über das hinaus, was Hilbert Meyer als Anspruch an Unterricht formuliert, „dass er für Lehrer und Schüler einen einsichtigen, nachvollziehbaren Aufbau erhält“ (ebd.). Eine dynamische Unterrichtsmethode treibt die Bearbeitung aus sich heraus weiter, indem die jeweils folgende Phase sich auch den Lernenden als schlüssige Fortsetzung aufdrängt. Diese Eigendynamik erzeugt einen sich selbst tragenden Unterricht (Analogie zum Konjunkturaufschwung), ohne dass der Lehrer ständig dirigieren und umsteuern muss. Beispiele hierfür können Planspiele und Fallstudien sein. Hilbert Meyer fasst die von ihm zitierten Schemata in einem einzigen abstrakten Schema zusammen: Einstiegsphase – Erarbeitungsphase – Schlussphase (ebd., 191). Die erste Phase dient der Motivation, die zweite der Kompetenzentwicklung und die dritte der Ergebnissicherung. Diese Abstraktion ist höchst unbefriedigend, denn dieses Schema stimmt dann für alles und jedes, unbeschadet des Gegenstandes und der Lernenden.⁴

Auf der Ebene der Fachdidaktik ist konkreteres und präziseres Arbeiten möglich. Die Transformation der normativen, wissenschaftlichen, alltäglichen und beruflichen Wissensformen zu einem Unterrichtsprozess kann in unterschiedlichen Dynamiken verlaufen – diese Dynamik muss eine Unterrichtsmethode in ihren Phasen ausweisen können. (Innerhalb der einzelnen Phasen können sehr unterschiedliche Interaktionen, Sozialformen und Medien genutzt werden.) Eine Fallstudie hat einen anderen Verlauf als eine Fallanalyse (s.o., Teil 1) und ein Planspiel ist keine Problemstudie. Die Phasen sollten deshalb die Art der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand benennen (statt „Einstieg“ zum Beispiel „Konfrontation“) und auch dadurch den Gang zur nächsten Phase plausibel erscheinen lassen bzw. diesen Fortschritt sogar provozieren. Wenn in einer Fallstudie in der ersten Phase Fragen zum Fall formuliert werden, drängt sich die Fortsetzung zur Klärung bzw. Beantwortung dieser Fragen auf. Wenn die Lernenden sich mit einer selbstläufigen Methode mit dem Gegenstand verwickeln, ist Interesse leichter gegeben, ohne dass aufgesetzte motivationale Anreize gesucht werden müssen.

⁴ Ähnlich abstrakt sind Schemata bei Jank und Meyer (1991, 267, 317, 363) und bei Kaiser/Kaiser (2001, 214), die die Abfolge mit den Phasen Kontakt – Fragestellung – Erarbeitung – Präsentation – Festhalten/Übertrag angeben. Nach meinen Erfahrungen mit vielen Unterrichtsplanungen von Referendaren und Studenten lädt besonders das abstrakteste Dreier-Schema zum systematischen Lehrgang ein, dessen innere Dynamik nicht weiter geklärt wird. Die Aneinanderreihung von didaktisch reduzierten Wissensbeständen ergibt eine statische Struktur, sodass der Lehrer vorantreiben muss.

Als „Choreographien des Unterrichts“ bestimmt Fritz Oser diesen Zusammenhang zwischen Lehren und Lernen. Er unterscheidet zwischen Sichtstrukturen des Unterrichts und Basismodellen des Lernens und kann über die Metapher der Choreografie Brücken zwischen Lehren und Lernen bauen (Oser/Baeriswyl 2001, 1040 f.). Mit Sichtstrukturen werden die Angaben recht konkreter Abläufe im Unterricht bezeichnet (sie sind stark stoffgebunden und erinnern an viele Unterrichtsplanungen, die eine Reihung von Gegenstandselementen mit der Angabe von z.B. Interaktionen und Sozialformen und Medien sowie dem Zeitverbrauch darstellen), als Basismodelle werden die tief liegenden Strukturen der Verwicklung der Schüler mit einem Gegenstand bezeichnet. Basismodelle kennzeichnen die Operationen, die die Lernenden ausführen, und ihre Abfolge. Die ersten vier Basis-Modelle seien angeführt: Modell 1: Lernen durch Eigenerfahrung, Modell 2: Entwicklungsförderndes Lernen, Modell 3: Problemlösen, Modell 4: Wissensaufbau (Begriffsbildung) (Oser/Sarasin 1995, 4), 2001 unterscheidet Oser insgesamt zwölf Basismodelle (vgl. Oser/Baeriswyl 2001).

Die hier vorgeschlagene Konzeption von „Methode“ hat dasselbe Ziel: Der Vorgang des Lernens soll über die Eigenart der Verwicklung der Lernenden mit dem Gegenstand (ihre innere Dynamik) beschrieben werden, und zugleich gibt die Methode die Lehrstrategie an, also die Inszenierung des Unterrichts. „Methode“ soll Lehren und Lernen zusammenbringen, soll also die Sichtstruktur des Unterrichts und das Basismodell des Lernens verklammern und damit die Choreografie für den Tanz (Oser/Baeriswyl 2001, 1043), die innere Dynamik des Geschehens im Unterricht bezeichnen.⁵

Die Angabe von acht fachdidaktischen Prinzipien mit einer noch größeren Zahl von Methoden (vgl. Reinhardt 2010b) belegt die hohe Variabilität von Vorgehensweisen und Lernmodellen im Politik- und Sozialwissenschaftsunterricht. Henkenborg (2009, 111 f.) hat in den von ihm analysierten Unterrichtsstunden in Sachsen vornehmlich das Modell 4 „Wissensaufbau“ gefunden, kaum aber die für Demokratie-Lernen wichtigen Modelle „Entwicklungsförderndes Lernen“, „Wert- und Identitätsaufbau“ oder „Problemlösen“. Solches „eingegengtes Lern- und Kompetenzverständnis“ (ebd.) wird allerdings durch Unterrichtsplanungen wie die von Weißeno u.a. (die zudem nicht den Kriterien von Osers 4. Modell entsprechen) nicht nur nicht erweitert, sondern noch einmal reproduziert.

⁵ Bei Oser wird der Begriff „Methode“ in einem engeren Sinne verwandt, nämlich als einzelnes methodisches Verfahren, nicht als übergreifende Kennzeichnung der Bewegung von Lernen und Inszenierung (Oser/Patry 1994, 138; Oser/Baeriswyl 2001, 1041). In dieser Art wird der Begriff häufig benutzt, oft sogar als zusammenfassender Begriff für den Ablauf, die Sozialform, die Medien usw., während ich „Methode“ nur für die Grobstruktur der Unterrichtsreihe verwende (vgl. Reinhardt 2005; Reinhardt/Richter 2007).

und die juristischen Kontexte von Arbeits- und (Jugend-)Strafrecht. Ein Teil dieser Bezüge hat sich im Verlauf der Konstruktion der Fallstudie ergeben und ist nicht von vornherein „gesetzt“ gewesen. Der zweite Strang der Fachwissenschaft, die Forschungen zur politischen Sozialisation, ist für die Planung, aber nicht direkt für die Lernenden wichtig gewesen. Auch dies zeigt, dass hier – ganz anders als bei Weißeno u.a. – nicht von einer Fachwissenschaft her geplant worden ist, sondern zu einem Problem dieser Gesellschaft!

Die beobachtende Evaluation durch den Lehrer/die Lehrerin wie auch eine systematische qualitative Auswertung anhand von Interaktions-Transkripten können sich durch die angeführten Kompetenzen und ihre Graduierung helfen lassen. In den quantitativen Forschungstraditionen zur politischen Sozialisation finden sich zahlreiche Instrumente, die für die Messung der Wirkung des Unterrichts bei größeren Schülerzahlen genutzt werden und die eventuell zu Aufgabenstellungen für den Unterricht anregen könnten.⁸

Der Bericht über diesen Planungsprozess sollte demonstrieren, dass die Orientierung an den vier Wissensformen die Arbeit integrieren hilft. Denn Planen ist kein linearer Prozess, sondern ein Hin und Her von Einfällen, Funden, Reflexionen, Recherchen, Pausen, Frustrationen, Konstruktionen und – seltener – Aufschreiben (vgl. auch May 2010, 80). Erst das Aufschreiben ist ein linearer Prozess, der nicht die Entstehung spiegelt, sondern eine Ordnung vorspiegelt, ohne die Kommunikation nicht möglich ist. Aber auch der häufig recht sprunghafte Planungsvorgang braucht Haltepunkte, damit sortiert und beurteilt werden kann. Somit sind die vier Wissensformen der fachdidaktischen Prinzipien die Haltepunkte in der eher „wilden“ Planung und die Gliederungspunkte in der schriftlichen Planung.

Literatur

- Backhaus, Kerstin/Moegling, Klaus/Rosenkranz, Susanne 2008: Kompetenzorientierung im Politikunterricht. Kompetenzen, Standards, Indikatoren in der politischen Bildung der Schulen. Baltmannsweiler.
- Behrmann, Günter C./Grammes, Tilman/Reinhardt, Sibylle 2004: Politik. Kerncurriculum Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe. In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Kerncurriculum Oberstufe II: Biologie, Chemie, Physik – Geschichte, Politik. Expertisen im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister. Weinheim u.a., S. 322-406.
- Grammes, Tilman 1994: Der Anspruch der Politikdidaktik, Allgemeine Didaktik zu sein. In: Meyer, Meinert A./Plöger, Wilfried (Hrsg.): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht. Weinheim und Basel, S. 165-183.

⁸ Die Tauglichkeit von Kompetenzen, Standards und Indikatoren für Unterrichtsplanung und -evaluation (auf der Ebene konkreter Themen durch die unterrichtenden Lehrer/-innen) demonstrieren Backhaus/Moegling/Rosenkranz 2008.

- GPJE 2004: Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. Schwalbach/Ts. (Autoren: Detjen, Joachim/Kuhn, Hans-Werner/Massing, Peter/Richter, Dagmar/Sander, Wolfgang/Weißeno, Georg).
- Grammes, Tilman 1998: Kommunikative Fachdidaktik. Politik, Geschichte, Recht, Wirtschaft. Opladen.
- Henkenborg, Peter 2009: Demokratie-Lernen zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: Oberreuter, Heinrich (Hrsg.): Standortbestimmung politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 93-116.
- Jank, Werner/Meyer, Hilbert 1991: Didaktische Modelle. Frankfurt/M.
- Kaiser, Arnim/Kaiser, Ruth 2001: Studienbuch Pädagogik. Grund- und Prüfungswissen. 10., überarbeitete Auflage. Berlin.
- Klieme, Eckhard/Avenarius, Hermann/Blum, Werner/Döbrich, Peter/Gruber, Hans/Prenzel, Manfred/Reiss, Kristina/Riquarts, Kurt/Rost, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar/Vollmer, Helmut J. 2003: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin.
- Klieme, Eckhard/Rakoczy, Katrin 2008: Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 2, S. 222-237.
- Köller, Olaf 2008: Bildungsstandards – Verfahren und Kriterien bei der Entwicklung von Messinstrumenten. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 2, S. 163-173.
- Krammer, Reinhard/Kühberger, Christoph/Windischbauer, Elfriede 2008: Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Wien.
- Krüger, Heinz-Hermann/Reinhardt, Sibylle/Kötters-König, Catrin/Pfaff, Nicole/Schmidt, Ralf/Krappidel, Adrienne/Tillmann, Frank 2002: Jugend und Demokratie – Politische Bildung auf dem Prüfstand. Eine quantitative und qualitative Studie aus Sachsen-Anhalt. Opladen.
- May, Michael 2010: Planung kompetenzorientierten Unterrichts. In: Wochenschau – Sonderausgabe, S. 74-87.
- May, Michael 2011: Kompetenzorientiert unterrichten – Anforderungssituationen als didaktisches Zentrum politisch-sozialwissenschaftlichen Unterrichts. In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP), Heft 1, S. 123-134.
- May, Michael/Dietz, Andreas 2005: Thema „Rechtsextremismus“ im Unterricht: Verstehen vs. Moralisieren. Soziologische Reflexionen im Lernfeld Soziologie der gymnasialen Oberstufe. In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP), Heft 2, S. 221-230. Download; <http://www.zsb.uni-halle.de/didaktischer-koffer/unterrichtsreihen>
- Meyer, Hilbert 1987: Unterrichtsmethoden II. Praxisband. Frankfurt/M.
- Nyhan, Brendan/Reifler, Jason 2010: When Corrections Fail: The Persistence of Political Misperceptions. In: Political Behavior, S. 303-330.
- Oser, Fritz K./Baeriswyl, Franz J. 2001: Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning. In: Richardson, Virginia (ed.): Handbook of Research on Teaching. Fourth Edition. Washington, S. 1031-1065.
- Oser, Fritz/Patry, Jean-Luc 1994: Choreographien unterrichtlichen Lernens. In: Olechowski, Richard/Rollett, Brigitte (Hrsg.): Theorie und Praxis. Aspekte empirisch-pädagogischer Forschung. Frankfurt/M. u.a., S. 138-146.
- Oser, Fritz/Sarasin, Susanna 1995: Basismodelle des Unterrichts: Von der Sequenzierung als Lernerleichterung. <http://pub.ub.uni-potsdam.de/zsr/11f/11f0.htm>

- 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 Werte, 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 substanziiell 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.

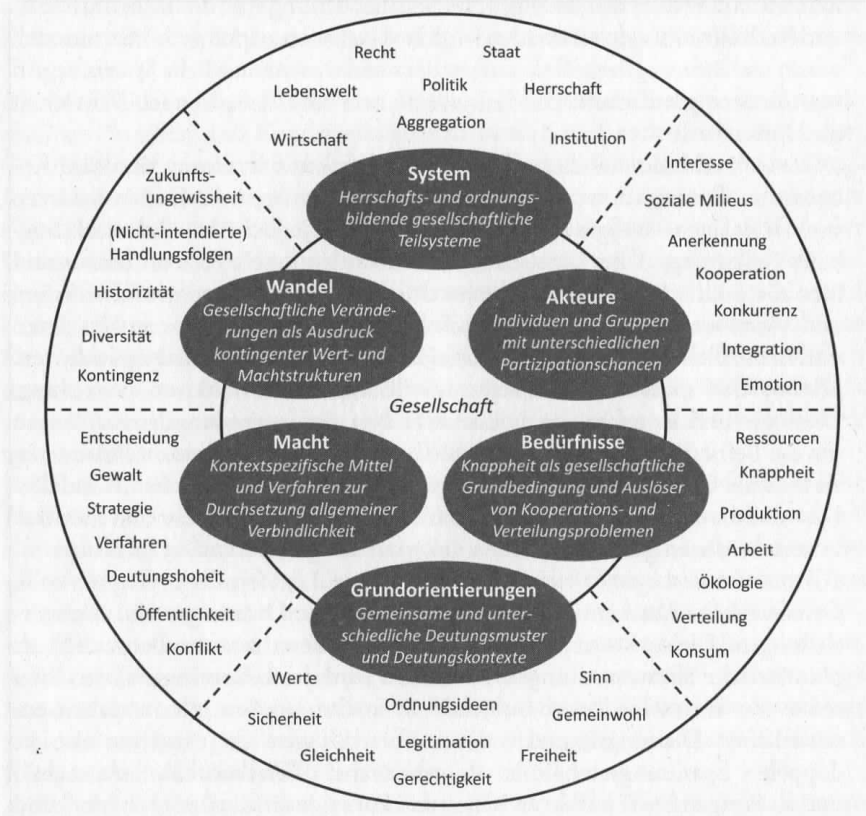
Bei der folgenden Zusammenstellung gilt es, deren Werkstattcharakter zu beachten und die gewählten Oberbegriffe nicht als enge Definitionen, sondern

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.