

Christoph Kühberger

Welches Wissen benötigt die politische Bildung?

Zur Problemlage

Unterschiedliche Bedeutungen des Konzepts „Wissen“	Bevor man überhaupt zu einer Verständigung darüber kommt, welches Wissen SchülerInnen im Laufe ihrer Pflichtschulzeit erwerben sollten, ist es notwendig, danach zu fragen, was denn unter „Wissen“ verstanden wird. Das Konzept „Wissen“ hat in der öffentlichen und wissenschaftlichen Diskussion ganz unterschiedliche Bedeutungen, sodass es nicht selten zu beobachten ist, wie Menschen aneinander vorbeireden. Die in der Gesellschaft wohl am weitesten verbreitete Vorstellung von „Wissen“ ist jene des kanonisierten Wissens. Darunter wird meist ein fixer und wenig wandelbarer Bestand an Daten, Fakten, Einsichten und Erklärungen verstanden, den man sich aneignen muss, um – so die Vorstellung – in allen Lebenslagen gewandt mitreden zu können. Konversationslexika, wie sie im 19. Jahrhundert Verbreitung fanden, und auch ihre aktuellen Versionen suggerieren, dass ein derartiger Bestand tatsächlich existiere, der die wissensbasierten Grundlagen des menschlichen Miteinanders auszumachen habe.
Kanonisiertes Wissen	
Illusion vom <i>homo universalis</i>	Die Vorstellung eines umfassenden und festschreibbaren Kanons gilt heute jedoch als Illusion einer historischen Epoche, die nach dem umfassend gebildeten Bildungsbürger (<i>homo universalis</i>) rief. Die Postmoderne hat uns gezeigt, dass statische Wissensbestände, wie sie noch vor einigen Jahrzehnten gelehrt wurden, eher einen bildungsbürgerlichen-enzyklopädischen Zweck erfüllten, in unserer Wissensgesellschaft mit ihrer immer schneller werdenden Dynamik jedoch den praktischen Wert einbüßten. Die sich beschleunigende Veränderung der Halbwertszeit des Wissens desavouiert eine derartige Vorstellung. Aus diesem Grund gilt es, im Sinn eines hinreichenden Wissensmanagements jene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften zu erwerben, um mit Wissen und seiner Veränderlichkeit umgehen zu können, wie dies etwa der Aufbau einer politischen Sachkompetenz anstrebt. Diese Kompetenz ermöglicht es, wie im österreichischen Kompetenzmodell für Politische Bildung in den dazugehörigen Teilkompetenzen ausdifferenziert, ¹ ausgewählte – und selbst auszuwählende – politische Phänomene zu erarbeiten, zu strukturieren, zu systematisieren, zu präsentieren und zu diskutieren. Dies geschieht mithilfe von sozial- und kulturwissenschaftlichen Begriffen und Konzepten (synchroner Zugang) und mit historischen (diachroner Zugang). ² Das meint, dass etwa der Begriff „Demokratie“ im heutigen Sprachgebrauch nicht eindeutig fixierbar ist. Er kennt ganz unterschiedliche Bedeutungen, die jeweils kontextspezifisch bzw. (inter-)kulturell entstehen. Zudem trägt der Begriff „Demokratie“ auch historische Bedeutungen in sich, weshalb man unser heutiges österreichisches Demokratieverständnis nicht ohne Weiteres auf die antike Demokratie in Athen übertragen kann! Solche Probleme sind bei allen sozial- und kulturwissenschaftlichen Begriffen und Konzepten gegeben (vgl. Armut, Herrschaft, Weiblichkeiten usw.).
Wissensmanagement	
Domänenspezifisches Wissen	Doch neben einer derartigen Kompetenz, die wohl lebenslang kultiviert werden muss, ist es die Aufgabe der Fachdidaktik, das domänenspezifische Wissen der politischen Bildung, welches im Rahmen des Unterrichts thematisiert wird, zu systematisieren, um qualitative Unterschiede zu beschreiben und um Bereiche zu identifizieren, die eine relative Stabilität

aufweisen. Da im Prozess der permanenten gesellschaftlichen Problemlösung wöchentlich bzw. täglich neue Themenfelder, teilweise mit hochspezialisiertem Fachwissen, auf die Agenda gesetzt werden, die jedoch nicht antizipierbar sind, ist es notwendig, nach dem Grundsätzlichen (dem „Herzstück“) des Politischen zu fragen. Dort ist jenes Wissen zu verorten, das als weit weniger variabel anzusehen ist als jene Wissensbestände, die jeweils anlassbezogen im Fluss sind.

Die hier aufgeworfene Problematik versucht also danach zu fragen, welche Arten von Wissen im Rahmen der politischen Bildung auftreten und wie diese hinsichtlich des konkreten Unterrichts bzw. des Lernens zu positionieren sind. Die Fachdidaktik als Wissenschaftsdisziplin fragt daher danach, welches Wissen den kompetenzorientierten Unterricht stützt und gleichzeitig eine Flexibilität hinsichtlich zukünftiger Anwendungssituationen besitzt. Es stellt sich daher die Herausforderung, neben einem domänenspezifischen Kompetenzmodell ein domänenspezifisches Wissensmodell zu entwickeln, das wissenschaftliche Begründungen anzuführen vermag, warum bestimmte Wissensbestände als notwendig zu erwerben angesehen werden sollten.

Welches Wissen?

Arten von Wissen

Ein jüngerer allgemeiner Versuch, der auch der deutschsprachigen Debatte in der Geschichts- und Politikdidaktik nicht fern ist, stammt von Lorin W. Anderson und David R. Krathwohl. Sie verwenden für ihre erziehungswissenschaftlichen Überlegungen vier Dimensionen, die unterschiedliche Typen von Wissen entlang der Kognitionswissenschaften systematisieren. Obwohl sie ein allgemeines Modell entwickelten, betonen sie, dass Wissen domänenspezifisch und kontextualisiert auftritt. Wer mit Wissen arbeitet, sollte daher den Gegenstandsbereich des Schulfaches (Domäne) reflektieren sowie die Rolle, die soziale Erfahrungen und Kontexte bei dessen Konstruktion spielen.³

Vier Dimensionen des Wissens

ÜBERBLICK ÜBER DIE TYPEN DER WISSENSDIMENSION

Faktenwissen

Dabei handelt es sich um leicht abgrenzbare Informationsteile. Es ist jedoch selbst für ExpertInnen unmöglich, alle Elemente des Faktenwissens zu er- und behalten. Dazu zählen etwa terminologisches Wissen (Fachsprache) sowie das Wissen um Details (z.B. 8.7.2008; Regierung Schüssel I; 183 österreichische Sitze im Nationalrat).

Prozedurales Wissen

Dabei handelt es sich um jenes Wissen, das eine Person benötigt, um fachspezifische Fähigkeiten, Techniken und Methoden ausführen zu können. Dazu zählt etwa das Wissen um Teilschritte einer bestimmten Analyseverfahren. Gleichzeitig fällt in diesen Bereich auch das Wissen darum, in welchen Fällen welche fachspezifischen Wege genutzt werden sollten.

Konzeptionelles Wissen

Dabei handelt es sich um komplexere und organisierte Wissensformen (Konzepte, Modelle, Theorien etc.). Sie stellen abstrakte Aspekte des Wissens dar. Ein Beispiel dafür ist das Konzept „politischer Protest“. Während das Konzept „politischer Protest“ nur klärt, was einen solchen Protest ausmacht bzw. was allen politischen Protesten gemein ist, werden spezielle Umstände nicht geklärt. Wissen um spezielle Proteste (z.B. zum Anti-Atom-Protest gegen Zwentendorf 1978) und dessen Ausprägungen sind Teil des Faktenwissens.

Metakognitives Wissen

Dabei handelt es sich um Wissen, das eine Person über ihre eigenen Denk-, Wahrnehmungs- und Verstehensprozesse besitzt. Wer also selbstreflexiv über sein Wissen und dessen Nutzung nachdenken kann, verfügt über diese Art des strategischen Wissens bzw. über ein Wissen über sich selbst.

Leicht adaptiert nach: Anderson, Lorin W./Krathwohl, David R. et al. (Hrsg.): A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York 2001, S. 38 ff.

Dieses allgemeine Modell macht bereits auf wichtige Dimensionen aufmerksam, wenngleich es nicht die Gewichtung der einzelnen Teile verdeutlichen und man diese auch nicht aus der Systematik ableiten kann.

Konzeptionelles Wissen der politischen Bildung

Faktenwissen dominiert nicht mehr	Das Faktenwissen hat aus den oben genannten Gründen seine hervorragende Funktion im Rahmen der politischen Bildung weitgehend verloren. Dies hängt damit zusammen, dass die in der politischen Bildung angestrebten Denkprozesse nicht mit der alleinigen Kenntnis eines terminologischen Wissens und auch nicht über die genaue Kenntnis vieler Details (Daten, Namen usw.) bewältigbar sind, da erstens nicht vorhersehbar ist, welche Faktenwissensbestände in den zukünftigen gesellschaftlichen Problemlösungsmomenten benötigt werden, und zweitens es unmöglich ist, über die reine enzyklopädische Anhäufung von Wissen Einsichten in Strukturen zu gewinnen.
Besondere Rolle des konzeptionellen Wissens	Es könnte daher argumentiert werden, dass das konzeptionelle Wissen eine besondere Rolle in der politischen Bildung einnehmen sollte, da erst durch Interpretation bzw. kategoriale Verortung verfügbarer enzyklopädischer Einträge ein adäquates (kategoriales oder eben konzeptionelles) Wissen entsteht. ⁴ „Für die politische Bildung ist – nicht anders als in anderen Fächern – in erster Linie konzeptionelles Wissen von Bedeutung, denn politische Urteile gründen sich nicht auf die bloße Kenntnis von Begriffen (wiewohl auch diese wichtig ist), sondern auf die Bedeutungen, die Menschen diesen Begriffen geben, und die Verständnisstrukturen, in die sie sie einbetten. Da Konzepte nicht anders als Schemata ineinander verschachtelt und auf verschiedenen Abstraktionsebenen angesiedelt sind, ist es für die politische Bildung von entscheidender Bedeutung, mit ihren Lernangeboten jene Konzepte zu erreichen, die für politisches Wissen strukturbildend sind.“ ⁵
Österreichische Debatte	Dies scheint auch angesichts der österreichischen Debatte zutreffend zu sein, da jene Bereiche, die Anderson und Krathwohl als Teile des prozeduralen und metakognitiven Wissens verorten, einerseits in den politikbezogenen Methodenkompetenzen als Fähigkeiten und Fertigkeiten, andererseits in der politischen Sachkompetenz, als Ort des metakognitiven Nachdenkens über unterschiedlichste Konzepte und Prinzipien, aufgehen. ⁶ Doch auch wenn in der fachdidaktischen Auseinandersetzung relative Einigkeit darüber besteht, dass ein wie auch immer ausgefülltes Faktenwissen nicht das „Herzstück“ der politischen Bildung darstellt, herrscht große Uneinigkeit darüber, wie ein domänenspezifisch konzipiertes konzeptionelles Wissen zu generieren und zu begründen sei.
Deutsche Debatte	In der deutschen Debatte zeigt sich, dass man sich erstmals vor allem auf Basiskonzepte verständigen möchte, die den inhaltlichen Kern des Unterrichtsfaches abbilden sollten und gleichzeitig ein strukturiertes Netz von aufeinander bezogenen Konzepten aufspannen, durch welches man grundlegende Einsichten in das Politische gewinnen kann. Damit sind solche Basiskonzepte zentraler als die vielen anderen Konzepte, die jeweils anlassbezogen in der politischen Öffentlichkeit auftauchen oder für das Durchdenken von bestimmten Fallbeispielen im Unterricht benötigt werden. Joachim Detjen geht dabei davon aus, dass derartige Basiskonzepte nicht naturwüchsig gegeben sind. ⁷ Es gibt ganz unterschiedliche Schlüsse darüber, wie man diese zentralen Knotenpunkte im Wissensnetz des politischen Denkens herleiten könnte (siehe Kasten unten).
Noch kein konsensfähiges Modell gefunden	Der Pluralismus der hier beispielhaft präsentierten Zugriffe auf das Problem deutet bereits an, dass bisher kein konsensfähiges Modell – nicht einmal für den inneren Kern des konzeptionellen Wissens (Basiskonzepte) – gefunden wurde. Dies hängt einerseits damit zusammen, dass die Politikdidaktik nicht in eine Abbilddidaktik ihrer Bezugswissen-

VERSCHIEDENE MODELLE VON BASISKONZEPTEN FÜR DIE POLITISCHE BILDUNG

Modell 1: Verfassungspolitische Konzeption (nach Detjen)

Wenn man sich auf die Suche nach Basiskonzepten macht, versucht man tendenziell solche Konzepte aufzufinden, deren Relevanz unabhängig von inhaltlichen Themenkonjunkturen ist. Aus diesem Grund könnte man auf die verfassungspolitischen Grundsätze einer Demokratie zurückgreifen, da diese keinen thematischen Konjunkturen unterworfen, also strukturell aktuell sind.¹ Joachim Detjen diskutiert daher, die Möglichkeit einer wertneutralen Position gegenüber der Benennung von Basiskonzepten vor dem Hintergrund des demokratischen Verfassungsstaates zurückweisend, die Grundwerte dieser politischen Ordnung (Gleichheit, Solidarität, Friede) sowie die Staatsfundamentalnomen, die die bundesdeutsche Verfassungsordnung kennzeichnen (Demokratie, Republik, Sozialstaat, Bundesstaat).²

Modell 2: Gesellschaftstheoretische Konzeption (nach Massing)

Weit weniger an eine staatskundliche und formalpolitische Vorstellung angelehnt, könnte man die Basiskonzepte für die politische Bildung, die ihre Domäne letztlich aus ganz unterschiedlichen Teilbereichen unterschiedlichster Bezugswissenschaften zusammensetzt (u.a. Politologie, Soziologie, Geschichts-, Rechtswissenschaft), von den Grundfunktionen ableiten, die zum Bestehen einer Gesellschaft beitragen. Peter Massing beruft sich dabei auf gesellschaftswissenschaftliche Konzeptionen von Talcott Parsons und Thomas Meyer und gruppiert um das ins Zentrum gestellte Konzept „Politik“ die Konzepte „Wirtschaft“, „Kultur“, „Gemeinschaft“ und „Recht“.³

Modell 3: Erfahrungsbezogene Konzeption (nach Sander)

In einer solchen Konzeption werden Basiskonzepte als grundlegende Vorstellungen beschrieben, von denen aus Menschen ihre Erfahrungen mit Politik strukturieren und interpretieren.⁴ Basiskonzepte sollten daher als erste Konkretisierungsstufen von konzeptionellem Wissen des Politischen verstanden werden.⁵ Wolfgang Sander leitet seinen Vorschlag zu den Basiskonzepten (Macht, System, Recht, Gemeinwohl, Öffentlichkeit, Knappheit) nicht von politik- oder sozialwissenschaftlichen Modellen ab, sondern bekennt sich primär zu einer politikdidaktischen Perspektive, die in einer abstrakten Form versucht, „grundlegende Perspektiven zu identifizieren, unter denen Wissen sich auf menschliches Zusammenleben bezieht, um politisches Wissen zu sein, und von denen zugleich angenommen werden kann, dass die Vorstellungen, die Menschen sich von diesen Perspektiven machen, ihre Wahrnehmung, Deutung und Beurteilung alltäglicher Politik vorformen“⁶.

1 Detjen, Joachim: Verfassungspolitische Grundsätze der freiheitlichen Demokratie. Ein fruchtbares Reservoir für Basiskonzepte der politischen Bildung, in: Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat, hrsg. v. G. Weißeno. Bonn 2008, S. 199–212, hier S. 204.

2 Ebd., S. 202 f.

3 Massing, Peter: Basiskonzepte für die politische Bildung, in: Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat, hrsg. v. G. Weißeno. Bonn 2008, S. 184–198, hier S. 193ff.

4 Sander, Wolfgang: Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung. Schwalbach/Ts. 2007/2, S. 97 f.

5 Sander, Wolfgang: Was ist der „Kern“ des Fachunterrichtes in der politischen Bildung?, in: kursiv. Journal für politische Bildung 3/2008, S. 60–74, S. 72.

6 Sander, Politik entdecken, S. 99.

schaften (u.a. Politik- und Sozialwissenschaft, Rechtswissenschaft) zurückfallen möchte, zugleich aber dazu antritt, anhand von plausiblen und intersubjektiv nachvollziehbaren Kriterien im Sinn der Wissenschaftlichkeit danach zu fragen, wie dieses Wissen auszugestalten und zu begründen sei. Alle hier angeführten Konzeptionen sind sich einig, dass die in den Basiskonzepten zu identifizierenden Einzelkonzepte auch in didaktischer Hinsicht dafür geeignet sein müssen, „einzelne Phänomene und Prozesse der zur Domäne gehörenden Wirklichkeit einzuordnen, zu verstehen und zu erklären“⁸.

Arbeitswissen

Unabhängig von dieser Debatte positioniert das österreichische Kompetenzmodell das sogenannte „Arbeitswissen“. Dies meint keinen feststehenden Wissenskanon, den die SchülerInnen im Laufe der Schullaufbahn zu erwerben haben, sondern jene Wissensbestände, auf die man zurückgreift, um ein politisches Thema, Phänomen oder Problem zu

Wissensbestände, um das Politische zu erschließen

erschließen. Es handelt sich um ein anlassbezogenes Wissen, das instrumentellen Charakter besitzt und politische Lernvorgänge ermöglicht, die zur Entwicklung von politischen Kompetenzen notwendig sind.⁹ Arbeitswissen kann nur anhand eines konkreten Fallbeispiels oder zu bearbeitenden Problems benannt werden. Es liegt quer zu allen anderen Dimensionen des Wissens, da es sowohl Fakten- als auch konzeptionelles Wissen umfasst.

Arbeitswissen als Hilfe- stellung

Das Arbeitswissen ist aber nur als Vehikel anzusehen, dessen Präsentation nicht den Unterricht dominiert oder auswendig gelernt werden muss, sondern Hilfestellung bietet hinsichtlich der benötigten Sachverhalte (Daten, Fakten, Zusammenhänge etc.) sowie zur Erschließung und Ausdifferenzierung von Konzepten des Politischen und der Erkenntnistheorie. Ein derartiges Konzept des Arbeitswissens gibt nur Hinweise auf den Umgang mit Wissen im Politikunterricht, es kann die oben angestoßene Diskussion nicht lösen. Es ist jedoch eindeutig, dass neben einem noch zu benennenden Fakten- und/oder Konzeptwissen immer auch ein Arbeitswissen notwendig ist, das sich die SchülerInnen selbst beschaffen oder das ihnen zur Verfügung gestellt wird, um die anlassbezogenen gesellschaftlichen Probleme im Sinn einer kompetenzorientierten Politischen Bildung bearbeiten zu können.¹⁰

Christoph Kühberger, Prof. Dr. phil.

Geboren 1975. Studium an der Universität Salzburg und an der Università degli Studi di Perugia. 2002–2004 Forschungsassistent am Institut für Philosophie der Universität Salzburg, 2004–2006 Geschichtsdidaktiker am Historischen Institut der Universität Greifswald, 2006–2008 Mitarbeiter an der Zentralen Arbeitsstelle für Geschichtsdidaktik und Politische Bildung am Fachbereich Geschichte der Universität Salzburg, seit 2008 Professor für „Vergleichende Neuere und Neueste europäische Kulturgeschichte“ unter Berücksichtigung der Didaktik des historisch-politischen Lernens am Institut für Geschichte der Universität Hildesheim.

- 1 Vgl. Krammer, Reinhard/Kühberger, Christoph/Windischbauer, Elfriede et al.: Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell. Wien 2008. Siehe auch die Onlineversion des Themenheftes „Kompetenzorientierte Politische Bildung“ der Informationen zur Politischen Bildung unter www.politischebildung.com.
- 2 Hier adaptiert nach Borries, Bodo von: Historisch Denken Lernen – Welterschließung statt Epochenüberblick. Geschichte als Unterrichtsfach und Bildungsaufgabe. Opladen 2008, S. 231f.
- 3 Anderson, Lorin W./Krathwohl, David R. et al. (Hrsg.): A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York 2001, S. 41.
- 4 Vgl. Kühberger, Christoph/Sedmak, Clemens: Welches Wissen erzeugt die Geschichtswissenschaft, in: Salzburger Jahrbuch für Philosophie XLVI/XLVII – 2001/2002, S. 239–251, hier S. 246.
- 5 Sander, Wolfgang: Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung. Schwalbach/Ts. 2007, S. 157f.
- 6 Vgl. Krammer/Kühberger/Windischbauer et al., Kompetenzen.
- 7 Detjen, Joachim: Verfassungspolitische Grundsätze der freiheitlichen Demokratie. Ein fruchtbares Reservoir für Basiskonzepte der politischen Bildung, in: Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat, hrsg. v. G. Weißenö. Bonn 2008, S. 199–212, hier S. 199
- 8 Detjen, Grundsätze, S. 199.
- 9 Krammer, Reinhard: Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell, in: Forum Politische Bildung (Hrsg.): Kompetenzorientierte Politische Bildung (= Informationen zur Politischen Bildung 29). Innsbruck–Bozen–Wien 2008, S. 5–14, hier S. 6.
- 10 Vgl. Kühberger, Christoph: Das österreichische Kompetenzmodell für die Politische Bildung, in: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule 4/2008, S. 32–35, hier S. 34f.



ONLINEVERSION

In der Onlineversion der Hefte 29 und 30 der *Informationen zur Politischen Bildung* auf www.politischebildung.com finden Sie Arbeitswissen und entsprechende Unterrichtsbeispiele zu verschiedenen Themen:

Heft 29

- ▶ Arbeitswissen zum Themenschwerpunkt Medien: zur Analyse von Werbung, von Nachrichtensendungen, von Filmen und Dokumentationen
- ▶ Arbeitswissen zu Kategorien von Teilurteilen
- ▶ Arbeitswissen zum Umgang mit Konflikten (Mediation, Konfliktarten, Konflikteskalation)
- ▶ Arbeitswissen zu wichtigen PhilosophInnen der Aufklärung

Heft 30

- ▶ Arbeitswissen zur Geschichte der Politischen Kultur der Zweiten Republik
- ▶ Arbeitswissen zu Demonstrationen (siehe auch idB)