

Christoph Kühberger

Lernen mit Konzepten –

Basiskonzepte in politischen und historischen Lernprozessen

Konzepte als zentraler Bestandteil des fachspezifischen Lernens

Lernen stellt immer einen subjektiven Prozess dar, bei dem eine individuelle Weltaneignung stattfindet. Dies gilt natürlich auch für ein gesellschaftliches Lernen im Zusammenhang mit dem Historischen und dem Politischen. Demnach wird hier dem Konstruktivismus als lerntheoretischem Paradigma gefolgt.

Erheben des Vorwissens

Lernen mit Konzepten in der Geschichts- und Politikdidaktik reagiert darauf, indem es das konzeptionelle Verständnis von SchülerInnen von und über das Historische bzw. Politische in den Mittelpunkt stellt. Das individuelle Verständnis von einzelnen Lernenden – etwa darüber, was „Demokratie“ bedeutet bzw. sein kann – wird dabei im Fachunterricht subjektorientiert aufgegriffen. Dies meint, dass sich die Lehrperson im Unterricht unmittelbar an die SchülerInnen wendet, um deren Vorstellungsmodi, welche durchaus auch als Vorwissen zu verstehen sind, kennen zu lernen. Nicht eine von außen gesetzte wissenschaftliche Begriffsdefinition, die zu reproduzieren ist, bestimmt damit den Unterricht, sondern die in einer Lerngruppe auffindbaren vielfältigen Vorstellungen und Verständnisse. Dazu ist es notwendig, unterrichtsmethodische Wege einzuschlagen, die es ermöglichen, das konkrete Denken von SchülerInnen offen zu legen (z.B. über Mind-Maps, Essays, LehrerIn-SchülerIn-Gespräche).¹

Schrittweise Vertiefung des Lernprozesses

Derartige Erhebungen des Vorwissens dürfen jedoch keine isolierten Bausteine des Unterrichts darstellen, sondern sollten in den weiteren Stundenverlauf verwoben werden. Auf diese Weise wird den SchülerInnen die Möglichkeit gegeben, neue Wissensbestände, die etwa in Form von Fallbeispielen (vielleicht auch nur als Teilaspekt) auftreten, in ihre Verständnisstruktur einzubauen. Ihr konzeptionelles Verständnis wird auf diese Weise erweitert, umgebaut oder vielleicht auch gegenüber einer bisher bestehenden Alltagstheorie korrigiert. Wird ein derartiger Prozess seitens der Lehrperson zu zentralen Bereichen (Basiskonzepte) systematisch angelegt, kann es gelingen, den Lernenden grundlegende Einblicke in das fachliche Denken bzw. zu fachspezifischen Konzepten zu bieten. Es kann jedoch nicht davon ausgegangen werden, dass SchülerInnen in der Primarstufe oder der Sekundarstufe I derartige Konzepte bei einer einmaligen Auseinandersetzung verstehen oder wissenschaftsorientiert umbauen. Vielmehr sollte hierbei der Prozesscharakter von historischem und politischem Lernen mit vielfältig einsetzbaren Konzepten über Jahre hinweg in den Blick genommen werden (siehe Kasten „Progression im Lernprozess“).

Vermittlung von „intelligentem Wissen“

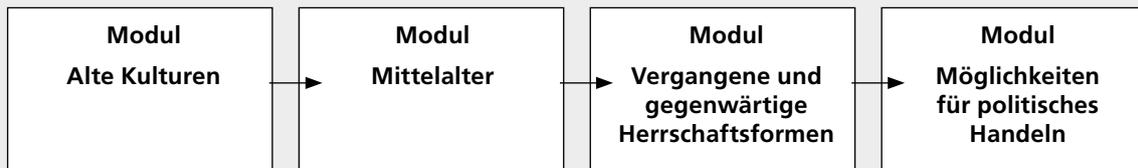
Nachdem vorerst nur von den Vorstellungen und Verständnissen der SchülerInnen die Rede war, ist es auch notwendig zu klären, welchen Beitrag die Bezugswissenschaften des Geschichts- und Politikunterrichtes leisten. Sie stellen nämlich letztlich den fachlichen Horizont dar, vor dem es gilt, historische und politische Einsichten zu ermöglichen. Gleichzeitig hat man sich aber in der Geschichts- und Politikdidaktik schon seit längerem von einer Abbilddidaktik der Bezugswissenschaften abgewandt.

PROGRESSION IM LERNPROZESS AM BEISPIEL DES BASISKONZEPTES „STRUKTUR“

Unter Progression versteht man den Versuch einer unterrichtlichen Anordnung von zu erwerbenden fachspezifischen Momenten in einem über mehrere Unterrichtseinheiten, aber auch über Lernjahre hinweg andauernden Lernprozess. Dabei wird – im Idealfall ausgehend von dem Vorverständnis der Lernenden – versucht, eine Schwierigkeits- und Komplexitätssteigerung zu erreichen.

Bezogen auf den Erwerb von Basiskonzepten bedeutet dies, dass im Geschichts- und Politikunterricht Basiskonzepte anhand unterschiedlicher Fallbeispiele wiederkehrend positioniert werden, um einerseits durch die sich daraus ergebende Wiederholung eine Festigung zu erreichen, und andererseits das Konzept hinsichtlich seines Bedeutungsumfangs zu erweitern oder zu relativieren.

Dies kann anhand des Lehrplans GSK/PB 2015/ 2. Klasse verdeutlicht werden:



In vier Modulen der 2. Klasse kann das Basiskonzept „Struktur“ verankert werden. Damit wird seitens des Lehrplanes an vier Stellen eine implizite oder explizite Beschäftigung mit dem Basiskonzept eingefordert.

Es geht dabei darum, Strukturen in gesellschaftlichen Zusammenhängen zu erkennen. Damit sind einerseits strukturelle Momente gemeint, welche die gesamte Gesellschaft betreffen (z.B. Sozial- oder Wirtschaftsstruktur), aber auch kleinräumige Strukturen, wie etwa jene in Subkulturen. Die vier Module bieten dazu verschiedene Möglichkeiten, dies umzusetzen. Man könnte etwa behandeln:

- ▶ strukturelle Beschaffenheit von Hochkulturen (z.B. Ausprägung einer spezifischen Gesellschaftsordnung durch Arbeitsteilung in komplexen Gesellschaften)
- ▶ Gesellschaftsordnung(en) im Mittelalter und ihre Begründung
- ▶ Gesellschaftsordnungen in verschiedenen Herrschaftsformen
- ▶ makrostrukturelle Zusammenhänge zwischen Gemeinde, Land, Nation und EU im Heute

Im Sinn der Progression sagen jedoch thematische Konkretisierungen noch wenig darüber aus, wie eine Progression hinsichtlich des Konzeptes „Struktur“ aussehen kann. Es wäre im hier besprochenen Beispiel jedoch denkbar, dass man im Bereich der „Alten Kulturen“ erstmals auf Strukturen im Sinn von gesellschaftlichen und politischen Ordnungen innerhalb von Gesellschaften hinweist. Damit soll ein Grundstein gelegt werden, um das Basiskonzept auch in anderen historischen und politischen Zusammenhängen auf ein anderes Fallbeispiel anwenden zu können. Wendet man sich im Zusammenhang mit dem Mittelalter wieder der Gesellschaftsstruktur zu, ist es von Vorteil, auf das bereits bekannte Beispiel einer Hochkultur zu verweisen, um anschließend nach Strukturmerkmalen einer feudalen Gesellschaft zu fragen. Ziel dabei wäre es, dass die SchülerInnen strukturelle Momente (z.B. Hierarchie, Abhängigkeiten), die immer auftreten, jedoch in verschiedenen Gesellschaften anders benannt und begründet werden, erkennen und damit ihr Basiskonzept ausdifferenzieren, was letztlich zu einer Komplexitätssteigerung im Umgang mit dem Konzept führen sollte. Gerade auch Vergleiche, wie sie etwa im Modul „Vergangene und gegenwärtige Herrschaftsformen“ realisiert werden können, könnten derartige Sichtweisen in systematisch vergleichender Absicht fortführen.

Auch eine Anwendung auf die eigene Lebenswelt und das Betroffensein von strukturellen Momenten (Mehr-Ebenen-Politik innerhalb der EU) sollte dazu einen Impuls liefern.

Durch verschiedene Fallbeispiele kann der Bedeutungsumfang eines gesellschaftlichen Basiskonzeptes (hier: „Struktur“), verstanden als Modell zur Analyse des menschlichen Zusammenlebens, erweitert werden. Durch ein systematisches Zurückkehren auf die immer gleichen zentralen, aber auch auf neue ähnliche Aspekte in der historischen und politischen Analyse, kann die Nützlichkeit eines Basiskonzeptes für ein Durchdenken des Historischen bzw. des Politischen hervorgehoben werden. Historische und auch politische Fallbeispiele stehen damit nicht mehr isoliert nebeneinander, sondern können in diesem Fall hinsichtlich des gesellschaftlichen Basiskonzeptes „Struktur“ progressiv miteinander verbunden werden. Dadurch entsteht eine Art „Grammatik“ des Faches.

Es geht nicht darum, die vielfältigen Konzepte der Soziologie, Kultur-, Wirtschafts-, Politik-, Rechts-, Geschichtswissenschaft etc. weiterzugeben, da damit ein selten bis nie zum Einsatz kommendes Wissen („träges Wissen“) bei den Lernenden angehäuft werden würde. Ziel muss es vielmehr sein, die Lernenden mit einem „intelligenten Wissen“ (F. E. Weinert) auszustatten, das in vielfältigen Situationen flexibel zum Einsatz gebracht werden kann.²

Zwei sich ergänzende Perspektiven

Betrachtet man daher Basiskonzepte einmal aus einer fachdidaktischen und einmal aus einer fachlichen Perspektive, so kann festgestellt werden, dass es sich dabei um zwei Seiten der gleichen Medaille handelt, die sich einander annähern (vgl. Kasten „Lernen mit Konzepten“). Es reicht demzufolge für die Lehrperson nicht aus, nur ein Interesse für das politische und historische Denken von SchülerInnen aufzubringen, sondern sie muss auch die fachwissenschaftlichen Einsichten zu den Basiskonzepten verstanden haben. Ziel dabei sollte es sein, Lern- bzw. Entwicklungsschritte im Umgang mit ihnen einzuleiten. Erst auf diese Weise kann es gelingen, zwischen den subjektiven konzeptionellen Wissensbausteinen der SchülerInnen und den systematisch wissenschaftlich erarbeiteten Gebäuden sinnvoll über Fallbeispiele zu vermitteln, mit den Lernenden um Einsichten ringend.

Es kann daher entlang einer Aufstellung von Thomas Goll festgehalten werden, dass ein Lernen mit Konzepten (a) subjektorientiert ist, da auf das Vorwissen und die dort lagernden (Prä-)Konzepte der Lernenden reagiert wird, (b) lebensweltorientiert ist, da damit auch auf „echte Kontexte“ verwiesen wird, im Idealfall auch aus der unmittelbaren Lebenswelt der SchülerInnen, (c) exemplarisch ist, da über die Basiskonzepte vor allem zentrale fachspezifische Grundvorstellungen fokussiert werden und (d) fachlich-systematisch ist, da damit nicht nur isolierte Beispiele vorgeführt werden, sondern durchaus etwa eine „Modellbildung“ angestrebt wird.³

Was sind Basiskonzepte?

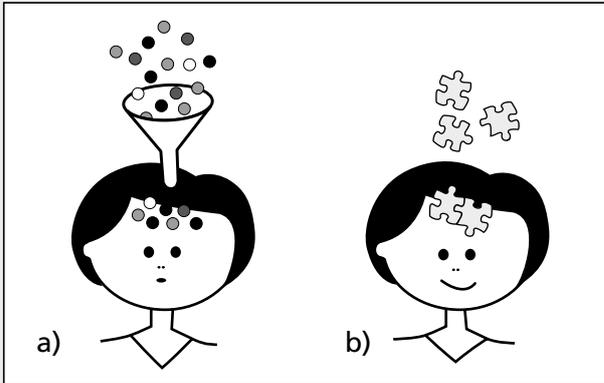
In den vergangenen Jahren gab es in der deutschsprachigen Politikdidaktik eine breite Diskussion über Basiskonzepte und verschiedene Vorschläge, wie diese zu fassen wären.⁴ Die Wurzeln dieser Auseinandersetzung reichen in die naturwissenschaftlichen Fächer⁵ und haben sich auch in die Geschichtsdidaktik verschleppt.⁶ Begriffe und die in ihnen ruhenden Konzepte sind auch Teil des österreichischen Kompetenzmodells für Politische Bildung. So gilt es im Rahmen der historischen bzw. politischen Sachkompetenz, einen kritischen Umgang in der Nutzung und Erweiterung von (Basis-)Konzepten anzubahnen.⁷

Basis-konzepte zur Strukturierung des Lernprozesses

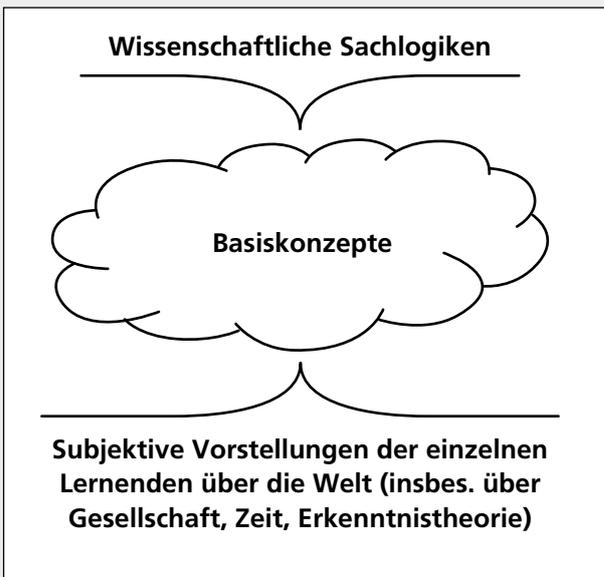
Die fachdidaktische Idee, die hinter den Basiskonzepten liegt, geht davon aus, dass es grundlegende Vorstellungen gibt, die das historische Denken bzw. das politische Denken und Handeln entscheidend mitbestimmen. Neben der Vielzahl an Wissensbeständen, die bei einer historischen oder gegenwärtigen Beschäftigung mit Herausforderungen des menschlichen Zusammenlebens auffindbar sind (*case knowledge*), bieten Basiskonzepte die Möglichkeit, diese Fallbeispiele über fundamentale Momente zu strukturieren, zu erschließen und zu interpretieren.⁸ Damit handelt es sich um fachdidaktische Konstrukte, die zentrale Konzepte eines Bereichs – in diesem Fall des Fächerbündels „Geschichte und Sozialkunde/Politischen Bildung“ – identifizieren, um eine Systematik für fachspezifisches Lernen anzubieten. In der hier präsentierten Form folgen die Basiskonzepte nicht einem gesellschaftswissenschaftlichen Konzept,⁹ sondern vielmehr einer geschichts- und politikdidaktischen Perspektive. Aus dieser heraus wird versucht, jene Basiskonzepte zu positionieren, die (a) dazu im Stande

LERNEN MIT KONZEPTEN ZWISCHEN BEZUGSWISSENSCHAFTEN UND SUBJEKTIVEN VORSTELLUNGEN

Ziel eines Lernens mit Konzepten ist es, Lernprozesse primär an den Lernlogiken der SchülerInnen auszurichten, nicht an den Sachlogiken der Bezugswissenschaften. Wird nur einer Sachlogik des Faches gefolgt, ist das präsentierte fachliche Wissen nicht anschlussfähig (a).



Werden subjektive Vorstellungen und die damit verbundene Lernlogik der SchülerInnen berücksichtigt und mit neuen Einsichten kombiniert, kann ein Zuwachs an Wissen besser gelingen (b).



Basiskonzepte nehmen in diesem Zusammenhang eine Vermittlerrolle als Denkwerkzeuge ein, indem sie als wiederkehrende Aspekte in fachlichen Zusammenhängen und als zentrale Knotenpunkte des fachspezifischen Wissens eine sichtbare und dauerhafte Vernetzung herstellen können. Sie ermöglichen es, an subjektive Vorstellungen der SchülerInnen (*prior conceptions*) anzuschließen, ohne dabei wissenschaftlichen Konzepten zu widersprechen. Gleichzeitig kann durch sie aber auch ein fundamentaler Kern des Fachspezifischen systematisch und strukturiert erworben werden.¹⁰

sind, historisches bzw. politisches Denken zu strukturieren, (b) eine lebensweltliche Relevanz aufweisen, um sinnvolle Anschlussstellen zu „subjektiven Theorien“ der Lernenden zu bieten, sowie (c) politik- und geschichtswissenschaftlichen Diskursen nicht grundlegend widersprechen.¹¹

Basiskonzepte sind jedoch nicht losgelöst von anderen Konzepten zu sehen, die man einem oder mehreren Basiskonzepten zuordnen könnte (Teilkonzepte). Dies kann am Beispiel des historischen Basiskonzeptes „Zeitverläufe“ verdeutlicht werden. Geschichte kann nämlich ganz unterschiedlich hinsichtlich des dargestellten Zeitverlaufs erzählt werden. Dabei kommen verschiedene Konzepte zum Einsatz, die eine Auswirkung auf die Darstellung der Vergangenheit (Geschichte) haben. So macht es etwa einen Unterschied, wie Globalisierung im 19. und 20. Jahrhundert dargestellt

Darstellungsmöglichkeiten anhand von Konzepten

ZUSAMMENHANG (BASIS-)KONZEPTE & KOMPETENZEN

Welchen Zusammenhang gibt es zwischen (Basis-)Konzepten und Kompetenzen?

Die im österreichischen Lehrplan für „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ verankerten fachspezifischen Kompetenzmodelle für den Geschichts- und den Politikunterricht sehen je vor, dass die SchülerInnen „Sachkompetenz“ zu erwerben haben. Damit ist gemeint, dass sie sich mit fachspezifischen Konzepten zu beschäftigen haben, die sie anwenden, reflektieren und weiterentwickeln sollen. Dabei gilt es, an vorhandene Vorstellungen der SchülerInnen anzuschließen und sie altersadäquat weiterzuentwickeln. Somit sind Konzepte (wie etwa „Demokratie“ oder „Staat“) ebenso Teil der Sachkompetenz, wie Basiskonzepte (etwa „Macht“ oder „Normen“), die innerhalb des Lernprozesses eine besondere Rolle beanspruchen.

wird. Handelt es sich um eine „Kontinuität“, also um einen Prozess, der vielleicht schon in der Antike einsetzte und über die europäische Expansion der Frühen Neuzeit in die Gegenwart führte, oder wird Globalisierung als eine neue Qualität der menschlichen Vernetzung erzählt, indem alle Begegnungen und Austauschprozesse durch einen „Bruch“ hinsichtlich der Intensität als neuartig zu qualifizieren sind? Ein konzeptionelles Wissen über derartige zeitliche Erzähllogiken ist deshalb auch für Politische Bildung zentral, da damit immer wieder auch Politik gemacht wird. Neben einer „Kontinuität“ oder einem „Bruch“ sind derartige Teilkonzepte zu „Zeitverläufen“ etwa auch „Wandel“, „Verfall“, „Aufstieg“, „Fortschritt“ o.ä.

**Teilkonzepte
verknüpfen
Basis-
konzepte
inhaltlich**

Man kann dies aber auch anhand des gesellschaftlichen Basiskonzeptes „Macht“ veranschaulichen. Dabei zeigt sich, dass im Zusammenhang mit „Macht“ Teilkonzepte zu verorten sind wie „Machtmittel“ zur Durchsetzung der Macht (z.B. formalisierte „Gewalt“ wie die Polizei), vereinbarte „Herrschaftsformen“ als Legitimation der Macht, „Gewaltenteilung“ oder „Opposition“ als Kontrolle von Macht, aber auch „Herrschaft“ als Spezialform einer anhaltenden, dauerhaft installierten Macht.¹² Die Aufgabe dieser Teilkonzepte ist es, über konkrete Fallbeispiele Teilaspekte eines Basiskonzepts herauszuarbeiten, und damit die Möglichkeiten zu bieten, dessen Vielschichtigkeit und Abhängigkeit von weiteren Phänomenen (lies: Konzepten), zu verdeutlichen. Auf diese Weise gewinnen Basiskonzepte über ihre Teilkonzepte, aber auch über ihre Verknüpfung hin zu anderen Basiskonzepten eine Bedeutungstiefe und können in umfangreichere Gedankengebäude eingebaut werden, die das historische bzw. politische Denken und Handeln strukturieren.

Wie können Basiskonzepte im Geschichts- und Politikunterricht eingesetzt werden?

Für die unterrichtspraktische Nutzung der Basiskonzepte können unterschiedliche Zugänge gewählt werden. Im Rahmen dieses Beitrages werden dazu exemplarisch fünf Zugänge skizziert:

**An Vorstel-
lungen der
SchülerInnen
anknüpfen**

1. Individuelle Vorstellungen von Basiskonzepten verarbeiten

Aktiviert man im Unterricht die subjektiven Vorstellungen und Verständnisse der SchülerInnen zu einem Basiskonzept, hat dies Sinn, wenn man damit im weiteren Unterrichtsverlauf auch tatsächlich arbeitet. Dabei ist es etwa von Vorteil, wenn die Lernenden ihre lebensweltlichen Erfahrungen und die damit verbundenen Vorstellungen äußern können oder diese sogar dokumentiert werden, um daran anschließend an einer Ausdifferenzierung zu arbeiten. So könnte man zu Beginn einer Stunde darüber nachdenken, wer „Normen“ setzen und wie man diese verändern kann. Dabei

BASISKONZEPTE IM LEHRPLAN DER SEKUNDARSTUFE I / UNTERRICHTSFACH „GESCHICHTE UND SOZIALKUNDE/ POLITISCHE BILDUNG“ (ENTWURF 2015) ¹⁴				
Basiskonzepte, die Zusammenhänge des menschlichen Zusammenlebens reflektieren				
Diese <i>gesellschaftlichen Basiskonzepte</i> versuchen, die grundlegenden Zusammenhänge des menschlichen Zusammenlebens analysierbar zu machen. Damit sind Konzepte positioniert, die im Kontext des historischen und politischen Denkens Wahrnehmungen, Deutungen und Beurteilungen des Historischen bzw. Politischen vorformen, gleichzeitig aber auch strukturieren können. ¹³				
Diversität		Kommunikation		Handlungsspielräume
Normen		Macht		Struktur
Lebens-/ Naturraum		Verteilung		Arbeit
Basiskonzepte, die das Zustandekommen von Wissen reflektieren				
Diese <i>erkenntnistheoretischen Basiskonzepte</i> versuchen, zentrale Einsichten zum Umgang mit Vergangenheit und Geschichte, aber auch zu politischen Einsichten zu gewährleisten. Sie sollen dazu beitragen, bei den SchülerInnen ein kritisches Potential grundzulegen und zu entfalten.				
Perspektive	Konstruktivität	Auswahl	Belegbarkeit	Kausalität
„Zeit“ als zentrales Basiskonzept historischen Denkens				
Diese <i>historischen Basiskonzepte</i> versuchen mit ihren Unterkonzepten „Zeit“ als zentrales Konzept des historischen Denkens zu strukturieren, um das sperrige Konzept verhandelbar und kritisierbar zu machen.				
Zeitpunkte		Zeitverläufe		Zeiteinteilungen

können alltagsweltliche Beispiele wie z.B. Spielregeln oder Fußballregeln ebenso hilfreich sein, wie „Regeln“ des Zusammenlebens zu Hause oder in der Klasse. Gleichzeitig muss es aber auch zu einer gedanklichen und konzeptionellen Erweiterung kommen hin zu „Gesetzen“ und zu den Instanzen, die jeweils verschiedene „Regeln“/ „Gesetze“/ „Normen“ festlegen können. Die unterschiedliche Qualität dieser Konzepte gilt es dabei herauszuarbeiten.¹⁵

2. Basiskonzepte in der Unterrichtsplanung nutzen

Nicht in jeder Unterrichtsstunde ist es sinnvoll, Basiskonzepte explizit zu behandeln. Eine Vielzahl an Einsichten wird auch über beispielhaftes Lernen erworben. Geht es etwa darum, zu verdeutlichen, dass unsere heutige Gesellschaft, aber auch Gesellschaften der Vergangenheit durch verschiedene Interessen gekennzeichnet sind, kann man den SchülerInnen verschiedenste Sichtweisen bzw. Positionen zu einem politischen Problem oder einer gesellschaftlichen Herausforderung vorführen. Bei einem solchen Vorgehen werden zwei Basiskonzepte bedient, nämlich einerseits jenes der „Perspektivität“, indem eben verdeutlicht wird, dass es stets verschiedene Perspektiven auf eine Sache gibt und andererseits auch „Diversität“, nämlich dann, wenn bewusst verschiedene Milieus, soziale Gruppierungen, politische Lager etc. zu Wort kommen und dabei zusätzlich Kategorien wie Geschlecht, Migrationshintergrund, Beeinträchtigung, Schicht/Klasse, Ethnie etc. Berücksichtigung finden können.¹⁶

Exemplarisches Lernen

3. Basiskonzepte als wiederkehrende Momente des Unterrichts positionieren

Basiskonzepte sind so allgemein konzipiert, dass sie auf unterschiedliche historische und politische Fallbeispiele angewandt werden können. Auf diese Weise können sie

Netzwerk wiederkehrender Konzepte in einer Lernprogression an verschiedenen Stellen zum Einsatz kommen, und den Lernenden bietet sich die Möglichkeit, das Basiskonzept in unterschiedlichen Kontexten auszudifferenzieren (vgl. Kasten „Progression im Lernprozess“). Es kann vor allem in der Sekundarstufe I durchaus sinnvoll sein, ein permanentes Wandplakat im Fachunterricht zu nutzen, um immer wieder auf die Basiskonzepte zurückzukommen und das so entwickelte Konzept-Netz durch immer differenziertere Teilkonzepte im Laufe der Schulzeit auszuarbeiten.¹⁷

Lernen durch Vergleiche 4. *Basiskonzepte in unterschiedlichen Fallbeispielen herausarbeiten*
Basiskonzepte eignen sich auch gut dazu, um unterschiedliche historische oder politische Fallbeispiele miteinander zu vergleichen. Wendet man sich etwa dem Basiskonzept „Verteilung“ zu, kann bspw. durch den Vergleich von verschiedenen Herrschaftsformen danach gefragt werden, welche Herrschaftsform welche Form von Verteilungsgerechtigkeit herstellt, wer bevorzugt wird, wer keinen Zugang zur Verteilung hat etc. Auf diese Weise gewinnt das Basiskonzept differenzierte Konturen, ohne seinen Bedeutungskern zu verlieren. Im Idealfall stellt sich eine flexible Nutzung des Basiskonzeptes auch in hinkünftigen Situationen ein, ohne das Basiskonzept mit einer fixierten Definition zu verwechseln. Daraus erwachsende Kontroversen, ob es sich dabei noch um das besprochene Phänomen handelt, sollten als produktive (Irr-)Wege aufgefasst werden, die einen derartigen Lernprozess kennzeichnen.

5. *Basiskonzepte anhand von Fallbeispielen miteinander verknüpfen*
Basiskonzepte stehen in Fallbeispielen nie alleine. Sie sind in der Regel mit einer Vielzahl anderer (Basis-)Konzepte verwoben. Dies zeigt sich etwa dann, wenn man anhand von verschiedenen historischen Quellen unterschiedliche „Perspektiven“ auf den Arbeitsschutz im 19. Jahrhundert herausarbeitet und anhand der Ergebnisse den Lernenden verdeutlicht, wie sich derartige Einsichten auf eine Darstellung der Industrialisierung auswirken kann („Konstruktivität“).

GESELLSCHAFTLICHE BASISKONZEPTE*

Vielfalt/Diversität

Wissen über gesellschaftliches Zusammenleben strukturiert sich über die Wahrnehmung von vielfältigen Erfahrungen, Ideen, Überzeugungen und Haltungen von Menschen mit verschiedenen Bedürfnissen, ethnischen und sozialen Zugehörigkeiten, geschlechtlichen und sexuellen Identitäten, ideologischen und religiösen Anschauungen, Altersstrukturen, körperlichen Möglichkeiten uvm.

Kommunikation

Wissen über gesellschaftliches Zusammenleben strukturiert sich über interpretierende Bezugnahmen von Personen, Personengruppen und Gesellschaften. Es handelt sich dabei um konventionalisierte Zeichensysteme (Sprache, Bilder etc.) und ihre Inhalte, die über bestimmte Medien transportiert werden.

Handlungsspielräume/Agency

Wissen über gesellschaftliches Zusammenleben strukturiert sich über Vorstellungen von menschlichen Handlungsspielräumen (*agency*). Auf diese Weise gelingt es, Handlungskontexte sowie konkrete Handlungen in unterschiedlichen Situationen in den Blick zu nehmen, selbst in Momenten, welche die Individuen nicht selbst gestalten (u.a. Konflikte, Konfrontationen) bzw. durch ein Aushandeln (*negotiation*) beeinflussen können.

Durch das Handeln von Menschen in gesellschaftlichen Situationen wird darauf verwiesen, dass Veränderungsprozesse nicht von diesen Personen unabhängig verlaufen, sondern durch diese beeinflussbar sind. Letztlich verweisen Handlungsspielräume auch auf die mit dem Konzept „Macht“ in Verbindung stehende Frage nach den möglichen Aushandlungsprozessen von gemeinsamen Ange-

GESELLSCHAFTLICHE BASISKONZEPTE*

legenheiten innerhalb einer Gemeinschaft und auf soziokulturelle Rahmenbedingungen, innerhalb derer den Menschen Freiräume, Chancen und Alternativen offen stehen.

Normen

Wissen über gesellschaftliches Zusammenleben strukturiert sich über Vorstellungen von einem System von verschiedenen Normen, deren Etablierung und Aufrechterhaltung sowie Durchsetzung und Sanktionierung. Normen werden gesellschaftlich erzeugt und können in Rechtsbestände (Recht) münden, um über eine verbindliche Legitimation gesellschaftliche bzw. politische Ziele zu realisieren. Die Begründungszusammenhänge können dabei aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Teilbereichen stammen (z.B. religiöse Normen, sozial erwartetes Verhalten, rechtsstaatliche Gesetze).

Macht

Wissen über gesellschaftliches Zusammenleben strukturiert sich über „das Verständnis von und den Umgang mit Macht einschließlich deren Verfestigung zu Herrschaftsstrukturen.“** Macht und Machtausübung bleiben dabei nicht nur auf den inneren Bereich einer Gesellschaft oder sozialer Beziehungen beschränkt, sondern können sich auch in expansiven, ausgreifenden Modi zeigen (z.B. Krieg, Konflikt, Expansion). Macht zeigt sich aber auch in Institutionen, ihren Befugnissen und ihrer Legitimation.

Struktur

Wissen über gesellschaftliches Zusammenleben strukturiert sich über systemische Zusammenhänge, die das aufeinander bezogene Handeln von einzelnen, Gruppen oder Organisationen umfasst. Damit sind komplexe gesellschaftliche Strukturen, wie z.B. Sozialstrukturen oder Wirtschaftsordnungen ebenso gemeint, wie individuell-kleinräumig bedingte Systeme (z.B. Jugend- oder Subkulturen).

Lebens-/Naturraum

Wissen über gesellschaftliches Zusammenleben strukturiert sich über die Möglichkeiten des Lebens in, mit und von der Natur im ökologischen Sinn. Raum – hier weiter gefasst als eine topografische Verortung – kann dabei als Produkt des Menschen („Kulturlandschaft“), aber auch als naturgeschichtlich determiniertes System begriffen werden, sollte jedoch letztlich als Teil des „Ökosystems“, der „Umwelt“ bzw. des „Habitats“ oder eben des „Lebensraumes“ verstanden werden.

Verteilung

Wissen über gesellschaftliches Zusammenleben strukturiert sich über Vorstellungen der Verteilungsproblematik innerhalb einer Gesellschaft sowie gesellschaftsübergreifend (=international). Aus der Unbegrenztheit der menschlichen Bedürfnisse und der Begrenztheit der zu ihrer Befriedigung verfügbaren Ressourcen ergibt sich die Notwendigkeit zum politischen Diskurs darüber, welche Schritte in konkreten Fällen zu setzen sind. Neben rationalem Handeln, welches sich etwa an ökonomischen Prinzipien orientieren könnte (etwa an der Minimierungsaufgabe, also den angestrebten Erfolg mit einem Minimum an Aufwand zu erreichen, oder an der Maximierungsaufgabe, also mit gegebenen Ressourcen einen maximalen Erfolg zu erreichen), existieren in Gesellschaften auch immer wieder spontane und irrationale Verhaltensweisen (z.B. durch Emotionen beeinflusst), die politische Entscheidungen im Umgang mit der Verteilung von Ressourcen beeinflussen.***

Arbeit

Wissen über gesellschaftliches Zusammenleben strukturiert sich über Vorstellungen des bewussten und zielgerichteten Handelns von Menschen zur Sicherung ihrer Grundbedürfnisse („Existenzsicherung“), der notwendigen Tätigkeiten für eine Gemeinschaft („Dienst an der Gemeinschaft“), der individuellen Entwicklung hinsichtlich Fähigkeiten und Selbstbewusstsein („Persönlichkeitsentfaltung“), aber auch der konsumtiv ausgerichteten Bedürfnisse zur Befriedigung von Wünschen. Diese Aspekte stehen letztlich mit dem wirtschaftlichen Wert von Arbeit in Verbindung, der wirtschaftliche Austauschprozesse determiniert, sowie mit technischen Möglichkeiten einer Gesellschaft.

* Beschreibung der gesellschaftlichen, erkenntnistheoretischen und historischen Basiskonzepte erweitert und übernommen aus: Kühberger, Christoph: Konzeptionelles Wissen als besondere Grundlage des historischen Lernens. In: Kühberger, Christoph (Hg.): Historisches Wissen. Schwalbach/Ts. 2012, S. 33–74

** Sander, Wolfgang: Politik entdecken - Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung. Schwalbach/Ts. 2007, S. 100

*** May, Hermann: Didaktik der ökonomischen Bildung. München – Wien 2002, S. 13

ERKENNTNISTHEORETISCHE BASISKONZEPTE

Belegbarkeit

Mit diesem Basiskonzept soll verdeutlicht werden, dass Geschichte als eine Interpretation der Vergangenheit mit Quellen belegt werden muss, um ihre Plausibilität zu steigern. Ergebnisse aus einer kritischen Arbeit mit historischen Quellen, welche als Belege angesehen werden, fließen in die Konstruktion von Geschichte (Konstruktivität) ein. Auch für das Politische gilt, dass Belege in Form einer Beweisführung politische Argumentationen bzw. Urteile triftiger machen können.

Auswahl

Eine Darstellung der Vergangenheit trifft immer eine Auswahl. Es kann nur ein bestimmter Teil der Vergangenheit re-konstruiert werden. Eine Auswahl wird jedoch auch hinsichtlich der verwendeten Quellen, der zeitlichen und räumlichen Verortung, des verwendeten Forschungsansatzes (z.B. Geschlechtergeschichte oder Wirtschaftsgeschichte) getroffen. Dies hat Auswirkungen auf den Ausgewert und die Gültigkeit der Darstellung.

Konstruktivität (Bauplan)

Geschichte meint Vorstellungen von Individuen oder Gruppen über die Vergangenheit, die in der Regel in narrativen Formen verfasst sind (z.B. familiäre Erinnerungen, Interpretationen des zeitlichen Wandels in politischen Reden, TV-Dokumentationen zur Zeitgeschichte). Beim Aufbau derartiger Darstellungen (Re-Konstruktion) werden Erkenntnisse und Bausteine aus der Arbeit mit Quellen entlang einer bestimmten Fragestellung kontextualisiert. Sie versuchen dabei eine plausible Erzählung und Bewertung zu liefern und dies mit Quellenbelegen (Belegbarkeit) abzusichern.

Versucht man, fertige Darstellungen zu verstehen sowie ihre Intentionen und Erklärungsmuster richtig einzuordnen, ist man auf ein kritisches Hinterfragen des Bauplans der Darstellung angewiesen (De-Konstruktion).

Perspektive

Aufgrund von je spezifischen (ethnischen, religiösen, sozio-kulturellen, politischen etc.) Standorten ergaben sich in der Vergangenheit und ergeben sich in der Gegenwart verschiedene Perspektiven auf Wahrgenommenes.

Dementsprechend gilt es etwa, Perspektiven in historischen Quellen zu erkennen und diese in Darstellungen entsprechend zu kennzeichnen. Dies gilt aber auch für die Darstellung selbst, verstanden als ein Produkt einer Autorin/eines Autors. Zusätzlich sind Darstellungen der Vergangenheit zwangsläufig in der Gegenwart, also retropektivisch angelegt, was es zu berücksichtigen gilt. Über multiperspektivische Annäherungen oder über ein bewusstes Wechseln in andere Perspektiven wird versucht, die dadurch entstehende Einseitigkeit hinsichtlich des Standpunktes auszugleichen.

Kausalität

Unter Kausalität kann man den Zusammenhang zwischen Ursachen und Wirkungen in einem historischen Kontext verstehen. Dabei verweist das Basiskonzept vor allem auf verschiedene Wirkungszusammenhänge in historischen Kontexten. Einzelne Ursachen als Grund (Monokausalität) zu benennen wird dabei jedoch als Vereinfachung abgelehnt. Vielmehr gilt es, unterschiedliche Gründe hinsichtlich ihres Einflusses auf ein historisches Ereignis einzuschätzen. Die Handlungsspielräume der Menschen spielen dabei ebenso eine Rolle wie Gegebenheiten. Zudem gilt es, auf beabsichtigte bzw. unbeabsichtigte Konsequenzen von Vorgängen zu achten.¹⁸

HISTORISCHE BASISKONZEPTE

Zeitpunkte

Um Veränderungen fassen zu können, benötigt das historische Denken Zeitpunkte, also scheinbar statische Momente, die zeitliche Erklärungsmuster überhaupt erst ermöglichen. In diesen Bereich fallen bestimmte Fixierungen im Sinn der physikalischen Zeit (z.B. ein konkretes Datum) ebenso, wie idealtypisch fixierte strukturelle Zusammenhänge („Gegebenheiten“).

Zeitverläufe

Zeitverläufe dienen dazu, den dynamischen Charakter von Zeit zu beschreiben. Zeitverläufe nehmen großen Einfluss auf die Darstellung von Vergangenheit, denn es ist ein großer Unterschied, ob man von „Kontinuitäten“ oder „Brüchen“ erzählt. Teilkonzepte wie z. B. „Wandel“, „Prozess“ oder „Entwicklung“ strukturieren diesen Bereich. Aber auch Konzepte wie „Veränderung“, „Trend“, „Verfall“ oder „Fortschritt“.

Zeiteinteilungen

Konzepte der Zeiteinteilung beziehen sich einerseits auf die physische Zeit (Datierungs- oder Kalendersysteme), andererseits auf konventionalisierte Zeitvokabel (z.B. „gestern“, „Vorjahr“). Gleichzeitig sind konzeptionelle Erschließungen von Zeit in den Blick zu nehmen, wie „Vergangenheit“, „Gegenwart“ oder „Zukunft“, aber auch Epochen-einteilungen oder Periodisierungen (z.B. „Mittelalter“, „Renaissance“).

- 1 Kühberger, Christoph: Vorhandene Vorstellungen von SchülerInnen als Ausgangspunkt. Zur Konzeption eines konstruktivistischen Wissenserwerbs im frühen politischen Lernen. In: Kühberger, Christoph/Windischbauer, Elfriede (Hg.): Politische Bildung in der Volksschule. Annäherungen aus Theorie und Praxis. Innsbruck – Wien 2010, S. 51f
- 2 vgl. Renkl, Alexander: Träges Wissen. Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. In: Psychologische Rundschau 47/1996, S. 78–92
- 3 Goll, Thomas: Politikunterricht professionell planen – nach didaktischen Prinzipien, nach Konzepten oder ganz anders? In: Frech, Siegfried/Richter, Dagmar (Hg.): Politikunterricht professionell planen. Schwalbach/Ts. 2015, S. 34–49, 46; vgl. zur Subjektorientierung im Geschichtsunterricht auch: Hellmuth, Thomas/Kühberger, Christoph (Hg.): Geschichtsdidaktik aus subjektorientierter Perspektive. Historische Sozialkunde 2/2012, Wien; Ammerer, Heinrich/Hellmuth, Thomas/Kühberger, Christoph (Hg.): Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts. 2015
- 4 vgl. Sander, Wolfgang: Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung. Schwalbach 2007, S. 95ff; Massing, Peter: Basiskonzepte für die politische Bildung. In: Weißeno, Georg (Hg.): Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat. Bonn 2008, S. 184–198; Kühberger, Christoph: Welches Wissen benötigt die politische Bildung? In: Forum Politische Bildung (Hg.): Informationen zur Politischen Bildung 30/2009, S. 52–56; Autorengruppe Fachdidaktik (Hg.): Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. Bonn 2011; Hellmuth, Thomas/Klepp, Cornelia: Politische Bildung. Wien 2010, S. 103–107; Hellmuth, Thomas: Historisch-politische Sinnbildung. Schwalbach/Ts. 2014; Germ, Alfred: Konzeptuelles Lernen in der Politischen Bildung. Wien 2015
- 5 vgl. Demuth, Reinhard/Ralle, Bernd/Parchmann, Ilka: Basiskonzepte – eine Herausforderung an den Chemieunterricht. In: CHEMKON 12, 2/2005, S. 55–60
- 6 vgl. Kühberger, Christoph (Hg.): Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundungen über Art, Umfang und Tiefe für das historische Lernen. Schwalbach/Ts. 2012
- 7 vgl. Krammer, Reinhard: Kompetenzen durch politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell. In: Forum Politische Bildung (Hg.): Informationen zur Politischen Bildung 29/2008, S. 5–14; 12 vgl. Sander, Wolfgang: Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung. Schwalbach 2007, S. 97f
- 9 vgl. etwa beispielhaft: Detjen, Joachim: Verfassungspolitische Grundsätze der freiheitlichen Demokratie. Ein fruchtbares Reservoir für Basiskonzepte der politischen Bildung. In: Weißeno, Georg (Hg.): Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat. Bonn 2008, S. 199–212
- 10 vgl. Weißeno, Georg/Detjen, Joachim/Juchler, Ingo/Massing, Peter/Richter, Dagmar: Konzepte der Politik. Ein Kompetenzmodell. Schwalbach/Ts. 2009, S. 48; Autorengruppe Fachdidaktik: Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Schwalbach/Ts. 2016, S. 94
- 11 Kühberger, Christoph: Konzeptionelles Wissen als besondere Grundlage des historischen Lernens. In: Ders. (Hg.): Historisches Wissen. Schwalbach/Ts. 2012, S. 33–74, hier: 60
- 12 vgl. Sander, Wolfgang: Macht als Basiskonzept der Politischen Bildung. In: Forum Politische Bildung (Hg.): Informationen zur Politischen Bildung 31/2009, S. 5–12
- 13 Kühberger, Christoph (Hg.): Konzeptionelles Wissen als besondere Grundlage des historischen Lernens. In: Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundungen über Art, Umfang und Tiefe für das historische Lernen. Schwalbach/Ts. 2012, S. 55
- 14 vgl. Kühberger, Christoph (Hg.): Konzeptionelles Wissen als besondere Grundlage des historischen Lernens. In: Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundungen über Art, Umfang und Tiefe für das historische Lernen. Schwalbach/Ts. 2012, S. 46ff
- 15 vgl. Kühberger, Christoph: Vorhandene Vorstellungen von SchülerInnen als Ausgangspunkt. Zur Konzeption eines konstruktivistischen Wissenserwerbs im frühen politischen Lernen, In: Kühberger, Christoph/Windischbauer, Elfriede (Hg.): Politischer Bildung in der Volksschule. Annäherungen aus Theorie und Praxis. Innsbruck – Wien 2010, S. 43–59
- 16 vgl. Kühberger, Christoph: Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Innsbruck 2015, S. 107
- 17 Autorengruppe Fachdidaktik: Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Schwalbach/Ts. 2016, S. 94; vgl. auch Kühberger, Christoph: Basiskonzepte der Politischen Bildung positionieren. In: Forum Politische Bildung (Hg.): Informationen zur Politischen Bildung 29/2008, S. 69–73, hier: 71
- 18 vgl. Seixas, Peter/Morton, Tom: The Big Six. Historical Thinking Concepts. Toronto 2013, S. 115