

## Theorien der Politikdidaktik

Weißeno, Georg

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Weißeno, G. (2020). Theorien der Politikdidaktik. In M. Harant, P. Thomas, & U. Küchler (Hrsg.), *Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 495-507). Tübingen: Tübingen University Press. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-76707-6>

### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-SA Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de>

### Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-SA Licence (Attribution-NonCommercial-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>

## Theorien der Politikdidaktik

# 3

Georg Weißeno

### Vorbemerkung

Demokratien lehnen einseitige, ideologische oder indoktrinierende Ausrichtungen ab. Sie fordern von den Lernenden eine eigenständige Auseinandersetzung mit der Politik. Dadurch wird politische Bildung ermöglicht. Im Zentrum steht die Vermittlung der Prinzipien der Demokratie und die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen gesellschaftlichen Strömungen und politischen Lösungsansätzen. Hierfür wurde nach den Erfahrungen mit der Nazi-Diktatur ein eigenständiges Schulfach *Politik* eingerichtet. Der vorliegende Beitrag beschränkt sich auf die fachdidaktischen Aspekte eines Schulfaches *Politik* und auf die Politikdidaktik als Wissenschaftsdisziplin. Politik wird hier als Kern der *politischen Bildung* angesehen. In der Praxis wird Politik in den Schulfächern unter Bezeichnungen wie *Politik und Wirtschaft*, *Sozialkunde*, *Gemeinschaftskunde*, *Sachunterricht*, *Politik* und so weiter erteilt. Unter allen Fachbezeichnungen ist aber inhaltlich immer *Politik* zentral. Der folgende historische Überblick versucht, den Prozess der Verwissenschaftlichung und die Etappen der Theoriebildung in der Politikdidaktik nach 1945 zu zeigen. Der zweite Abschnitt stellt einen aktuellen Theorieentwurf vor, der im Zuge der Kompetenzorientierung entstanden ist. Der dritte Abschnitt würdigt die Positionen der bildungstheoretischen Politikdidaktik und des semantischen Theoriemodells. Abschließend werden einige Rückfragen an beide Positionen gestellt.

### 1. Historischer Überblick über die Politikdidaktik als wissenschaftliche Disziplin

#### 1.1 Das Spannungsfeld politischer, erziehungswissenschaftlicher und politikwissenschaftlicher Bezüge in den Anfängen der Politikdidaktik

Die Fachdidaktik Politik gab es nach dem zweiten Weltkrieg zunächst nicht. Das Anliegen einer politischen Bildung war aber in der Pädagogik immer schon ein Thema. In den 1950er Jahren hatten deshalb zunächst die Erziehungswissenschaftler

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-45469>



inhaltlich großen Einfluss. In den 1960er Jahren etablierte sich zusätzlich die Politikwissenschaft an den Universitäten. Die Politikwissenschaftler haben das Vakuum der fehlenden Fachdidaktik mit eigenen Vorstellungen zu ergänzen versucht. Mehrere Politologinnen und Politologen sahen es damals als ihre Aufgabe an, zur politischen Bildung und Erziehung auf der Basis gesicherten politischen Wissens beizutragen (ausführlich Kuhn et al., 1993). Das Ziel sei es, politisches Verständnis, Kritikfähigkeit und Verantwortungsbereitschaft zu fördern.

Die Abwendung von den Vorstellungen der Pädagoginnen und Pädagogen zur politischen Bildung erfolgte mit der didaktischen Wende in den 1960er Jahren und den ersten Professuren für Politikdidaktik (ab 1962). Für die Gründungsväter kamen die Lerngegenstände aus der politischen Realität. Nach Wolfgang Hilligen (1975), Kurt Gerhard Fischer (1975) und Hermann Giesecke (1965) beispielsweise sollte der Unterricht an aktuellen Gegenständen Grundkenntnisse vermitteln und politische Einsichten gewinnen lassen. Das Hereinholen (aktueller) politischer Realität markierte sehr deutlich die Differenz zur Sozialerziehung und zum Geschichtsunterricht. Der Politikunterricht sollte je nach Überzeugung der Didaktikerin oder des Didaktikers zwischen Fall- beziehungsweise Konfliktanalyse und systematischer Wissensvermittlung changieren. Dieses Bild zeigen auch die Schulbücher, die von den Didaktikerinnen und Didaktikern mit herausgegeben wurden (z. B. die Schulbücher *Sehen – Beurteilen – Handeln* von Hilligen et al. oder *Gesellschaft und Politik* von Fischer et al.). Festgelegt haben sie die Lerninhalte meist nicht. Nur Sutor (1971) legte als Einziger die Lerninhalte, ihre Struktur und ihre Teile fest. Beim Verweis auf die Gründungsväter ist es in der Politikdidaktik üblich, von Konzeptionen der Politikdidaktik zu sprechen, denn die Gründungsväter waren sich durchaus der Normativität ihrer Aussagen bewusst. Kurt Gerhard Fischer schreibt über seine »Einführung in die politische Bildung«, dass sie »richtig heißen müsste: Einführung in das Denken Kurt Gerhard Fischers in Sachen Politische Bildung« (Fischer, 1975, S. 7). Er sieht in der Politikdidaktik eine Vielzahl von individuellen Konstrukten, die normativ sind: »Mögen jene selbst sprechen, die anderer Meinung sind, die von anderen Voraussetzungen ausgehen, die andere Ergebnisse hervorgebracht haben« (ebd.). Sutor schreibt in seiner Konzeption: »Politische Bildung muss ideologiekritisch und normativ zugleich sein in der Erhellung konkreter Politik mit Hilfe anthropologisch und politikwissenschaftlich fundierter Kategorien« (1971, S. 135). Die meisten Autorinnen und Autoren entwarfen ihnen wichtig erscheinende Kategoriensysteme, mit denen die politische Realität in der Unterrichtsplanung aufgeschlossen werden sollte. Solche Kategorien waren zum Beispiel Macht, Herrschaft, Konflikt, Recht, Interesse, Mitbestimmung oder Menschenwürde. Sie folgten hier oftmals den bildungstheoreti-

schen Vorstellungen von einer kategorialen Bildung (Klafki). Inhalt und (normatives) Ziel des Unterrichts sollten zusammengedacht werden. Angeregt vom Positivismusstreit wurde des Weiteren über die wissenschaftstheoretische Begründung der Politikdidaktik und ihre Ziele bereits in den 1970er Jahren nachgedacht. Die Gründungsväter ordneten sich entlang der damaligen Positionen in den Kritischen Rationalismus oder die Kritische Theorie ein. Sie erläutern indes inhaltlich nicht, warum und wie ihre normativen Zielvorstellungen bereits den genannten Theorieansprüchen entsprechen. Schon damals wurde darauf hingewiesen, dass normative Ziele keine Theorie begründen. »Wert und Werturteile werden als vorwissenschaftlich gesehen« (Schmiederer, 1977, S. 34). Es gab also bereits ein Bewusstsein dafür, dass die normativen Annahmen zu den Zielen des Politikunterrichts sich wissenschaftstheoretisch nicht als Theorie begründen lassen. Denn »empirisch ist das, was sein soll, nicht vorhanden und aus dem, was ist, ergibt sich nicht logisch zwingend, dass etwas Bestimmtes sein soll« (Kunz, 2004, S. 20). Deshalb wurden die Ansätze der Gründungsväter lange Zeit zu Recht als Konzeptionen bezeichnet, da sie auf vortheorietischen Erfahrungen beruhen. Sie formulieren mithin in epistemisch-methodologischer Perspektive Begrifflichkeiten verbal und nehmen sie als a priori wahr an. Eine empirische Überprüfung ist dann nicht erforderlich (Weißeno, 2015). Als Zwischenfazit kann festgehalten werden, dass erst mit der sogenannten didaktischen Wende ein erster Professionalisierungsschritt hin zu einer wissenschaftlichen Disziplin gelegt war, weil die Auswahl der Lerninhalte nicht mehr einfach aus der Politikwissenschaft übernommen oder mit Erziehungszielen begründet wurde. Klare, aber individuell unterschiedliche Ansprüche an den Politikunterricht wurden formuliert und sollten umgesetzt werden. Die erwünschten Ergebnisse wurden später selbstkritisch auch in Frage gestellt.

### 1.2 Die nachkonzeptionelle Phase

Die theoretischen Anstrengungen treten bald in den Hintergrund, denn die Studierendenbewegung führte in den 1970er Jahren zu einer Politisierungswelle. Angesichts der bisherigen normativen Überlegungen lag es nahe, dass sich auch die Politikdidaktiker beteiligten. Die parteipolitischen Auseinandersetzungen spalteten die Politikdidaktiker, die öffentlich in die Kontroversen über die Curricula eingriffen und sich positionierten. Es wurde politisch argumentiert, dass die Inhalte des Politikunterrichts der Systemveränderung oder der –stabilisierung dienen sollten. Erst 1976 wurde der wissenschaftspolitische Streit unter den Politikdidaktikern auf einer

Tagung im württembergischen Weinort Beutelsbach durch einen Konsens formal für beendet erklärt. Als »Beutelsbacher Konsens« wurden das Überwältigungsverbot, das Kontroversitätsgebot und die Bildung für die Wahrnehmung eigener Interessen formuliert. Der Konsens zielte aber nur auf die Unterrichtspraxis und nicht auf die wissenschaftlichen Positionen ab (Weißeno, 2017b). Die Gründungsväter haben darauf geachtet, dass er keinen wissenschaftlich-theoretischen Anspruch hat. Die Entwicklung der Politikdidaktik ist in den Folgejahren weiter kontrovers geblieben, aber politisierende Äußerungen finden sich erst heute in der Ablehnung der Kompetenzorientierung wieder.

Die nachkonzeptionelle Phase von etwa 1980 bis 2000 war gekennzeichnet durch das intelligente Hinschauen auf die Probleme der Praxis. Das Machbare, das Konkrete und auch die Sichtstruktur des Unterrichts rückte stärker in den Fokus der Überlegungen. Der Blick wurde auf die Unterrichtsmethoden gelenkt. Man hat diese Phase auch als *Phase der Pluralisierung* charakterisiert (Kuhn et al., 1993). Die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler, ihre Interessen und Wünsche (subjektiver Faktor) wurden in den Mittelpunkt gestellt. Immer neue Orientierungen wie zum Beispiel die Schüler-, Handlungs-, Konflikt-, Problem- oder Wissenschaftsorientierung wurden in Abkehr von den Ansätzen der Gründungsväter formuliert und ohne theoretische Begründung als didaktische Prinzipien bezeichnet. Die Theoriearbeit wurde zugunsten der Präsentation immer neuerer Unterrichtsvorschläge vernachlässigt.

Parallel dazu entwickelte sich aber langsam die empirische Forschung. Es kam zu einer *empirischen Wende*, die den Blick auf die Phänomene des Politikunterrichts lenkte. Neben der Betrachtung der Ziele, Prinzipien und Praxisprobleme des Politikunterrichts entstand die qualitative Unterrichtsforschung durch die Nachwuchswissenschaftler (z. B. Weißeno, 1989; Grammes & Weißeno, 1993; Schelle, 1995). Für diese Zeit wurde eine Krise der Politikdidaktik diagnostiziert, weil die Theorieentwicklung durch die Hinwendung zur Unterrichtspraxis nicht vorankam. Deshalb wurde 1999 die Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) gegründet. Das Thema der ersten Jahrestagung lautete programmatisch *Politische Bildung als Wissenschaft*.

Auf der Tagung wurden die unterschiedlichen Auffassungen zwischen Rationalismus und soziologischer Wissenschaftstheorie deutlich. Für Wolfgang Sander sind einerseits Theorien »Aussagensysteme, die sich mit einem gewissen Anspruch auf Verallgemeinerbarkeit mit Problemen politischer Bildung auseinandersetzen« (Sander, 2001, S. 21). Die *Wahrheit* ist für ihn eine regulative Idee für die Wissenschaft (ebd., S. 31). Andererseits folgt er Kuhn und sieht die Politikdidaktik durch einen *Set of Believes* als Paradigma an, das mehrheitlich von den Autorinnen und Autoren geteilt

werde. Damit geht er im Sinne des soziologischen Wissenschaftsverständnisses von Kuhn (1976) davon aus, dass ein kollektiver Glaube aller Politikdidaktiker als einziges Wahrheitskriterium seine Aussage stütze. Peter Massing sieht die Inhalte Politischer Bildung als Teil der Öffentlichkeit, die durch die Meinungs- und Willensbildung den Rahmen für die normative Sinnggebung liefert. Mündigkeit und Demokratie sind weitere Bausteine für die Begründung einer normativen Konzeption (Massing, 1999, S. 27 ff.).

In dieser Phase gibt es aus wissenschaftstheoretischer Perspektive nur wenige Hinweise auf die Entwicklung eigenständiger politikdidaktischer Theorien (Weißeno, 2018). Es kam zur Entwicklung weiterer Sollensvorschriften im Rahmen von Konzeptionen, Prinzipien, radikal-konstruktivistischen oder politikwissenschaftlichen Heuristiken. Die Probleme mit der Theorie wurden aber erkannt und beschrieben.

### 1.3 Der Beitrag der Kompetenzdebatte zur Theoriebildung

Das sogenannte Klieme-Gutachten (Klieme et al., 2003) löste Bewegung in der Politikdidaktik aus. War man noch über die Ergebnisse der international vergleichenden Civic-Education-Studie (Torney-Purta et al., 2001; Oesterreich, 2002) mit mittelmäßigen Ergebnissen für die deutschen Schülerinnen und Schüler hinweggegangen, so sah man hier sofort die Gefahr, in der Diskussion um Kompetenzen und Bildungsstandards zweitrangig zu werden. Deshalb wurde in aller Eile ein bildungspolitisch motiviertes und verbandspolitisch orientiertes Kompetenzmodell auf einer Mitgliederversammlung verabschiedet (GPJE, 2004). Danach erst begann die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem neuen Kompetenzbegriff und den damit einhergehenden theoretischen und empirischen Herausforderungen.

Nach und nach wurde klar, dass die Kompetenzen im lernpsychologischen Sinne die Bereitstellung von Orientierungswissen erforderten (Baumert, 2002, S. 154). Kompetenz beinhaltet Wissen. Insofern rückte die lange Zeit weitgehend ausgeklammerte Wissensvermittlung wieder in den Fokus der Fachdiskussionen und der wissenschaftspolitischen Auseinandersetzungen. Ein theoretisches Modell des schulischen Fachwissens (Weißeno et al., 2010) wurde für die drei Schulstufen vor dem Hintergrund des kognitionspsychologischen Modells der Informationsverarbeitung und der politikwissenschaftlichen Theorien für den Unterricht vorgelegt. Kurz darauf wurde es mit einem umfassenderen Kompetenzmodell erweitert (Abbildung 1).

Mit dem Modell der Politikkompetenz wurden die Voraussetzungen für die Analyse und Bewertung der politischen Realität geschaffen. Es umfasst vier Dimensionen:

Fachwissen, Politische Handlungsfähigkeit, Politische Urteilsfähigkeit und Einstellungen/Motivation (Detjen et al., 2012). In Teilen weiterentwickelt und präzisiert wurde es nach ersten empirischen Erfahrungen dann noch einmal durch das Modell der politischen Urteils- und Argumentationsfähigkeit (Manzel & Weißeno, 2017). Der neue Theoriestrang der Kompetenzentwicklung differenziert sich also immer weiter aus und wird von den Nachbardisziplinen rezipiert (Baumert, 2016, S. 231). Eine theoretisch ausgearbeitete Alternative liegt bisher nicht vor (Goll, 2018).

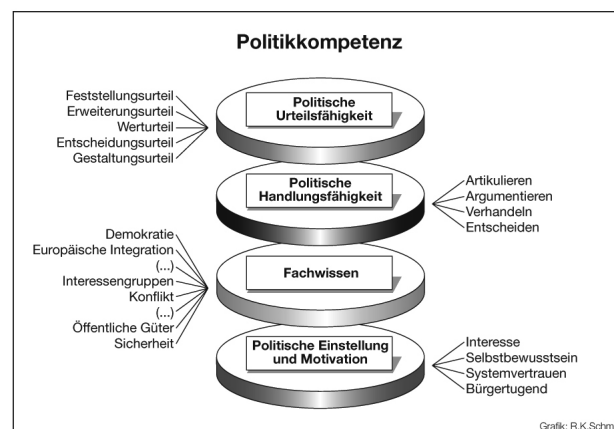


Abb. 1: Modell der Politikkompetenz (Detjen et al., 2012, S. 15)

Die Entwicklung der Politikdidaktik als wissenschaftliche Disziplin hat zusammenfassend gezeigt, dass der Theoriebegriff weiterhin Klärungsbedarf hat. Es gibt unterschiedliche Auffassungen darüber, was politikdidaktische Theorie ist und wie sie beschaffen sein könnte, welche ihre Aufgaben sind, ob sie nur normativ formuliert werden kann, ob sie Gesetzmäßigkeiten formuliert, ob sie empirisch arbeitet etc. Klar ist, dass es die Aufgabe der Politikdidaktik ist, das Handeln der Lehrkräfte und der Schülerinnen und Schüler mit wissenschaftlichen Methoden theoriegeleitet zu untersuchen.

## 2. Die Theorie der Politikkompetenz

Eine Theorie der Politikdidaktik, die nicht auf Sollensvorschriften beruht, ist der beste Weg, um zu Erkenntnissen über die Phänomene des Politikunterrichts zu kommen. Eine Theorie stellt sich die Frage, wie die Wirklichkeit des Politikunterrichts erkannt werden kann. Aufgabe der wissenschaftlichen Politikdidaktik ist es, die

Beziehung zwischen Theorie und vorthoretischer Erfahrung zu erfassen. Eine politikdidaktische Theorie ist dazu da, Phänomene des Politikunterrichts darzustellen und vorherzusagen (Moulines, 2008, S. 37). Ziel ist es, approximativ wahre Sätze über die Phänomene des politischen Lehrens und Lernens zu finden. Sie helfen den Lehrkräften, die ihre Unterrichtsplanungen dann auf evidenzbasierten Voraussagen stützen können. Sie überlegen nicht mehr, was sie erreichen sollen, sondern was sie zu erwarten haben. Neben solchen Voraussagen kann eine Theorie auch Erklärungen zu den Ursachen der Phänomene geben (Schurz, 2011).

Im Politikunterricht finden Informationsverarbeitungsprozesse von politischen Inhalten statt. Die Konkretisierung einer zielgerichteten Informationsverarbeitung erfolgt über den Kompetenzbegriff. Kompetenz zeigt sich in der Performanz unterrichtlichen Handelns und wird dadurch operationalisierbar. Deshalb ist dieser Kompetenzbegriff nicht mit einer menschlichen Qualität zu verwechseln. Der Kompetenzerwerb erfolgt über die situationsbezogene Anwendung politischer beziehungsweise politikwissenschaftlicher Begrifflichkeiten.

Der Einsatz und die angemessene Adressierung politikwissenschaftlicher Begriffe ist Aufgabe der Politikdidaktik. Damit bezieht sich die Politikdidaktik auf den für sie relevanten Ausschnitt der fachlichen Inhalte beziehungsweise der Politikkompetenz. Die Kriterien hierfür erhält sie aus der Politikwissenschaft. Sie liefert der Politikdidaktik Begrifflichkeiten für die Analyse unterrichtlich relevanter politischer Lernprozesse. Die Politikwissenschaft wird benötigt, um das Kontextspezifische in Lehr-Lern-Prozessen beschreiben zu können. Mit dem kognitionspsychologischen Kompetenzbegriff werden die Fähigkeiten, die eine Person tatsächlich erreichen kann, beschrieben. Die zu vermittelnde Politikkompetenz wird nach diesem Verständnis auf das bezogen, was vermittelbar und in den Aufgabenlösungen zu fordern ist. Diese Standards können dann auch empirisch überprüft werden. Wenn eine Schülerin oder ein Schüler konkrete Aufgaben lösen kann, verfügt sie oder er über jene Kompetenz, die später als Bürgerin oder Bürger gefragt ist.

Eine wissenschaftliche Politikdidaktik benutzt aber auch eigene Begrifflichkeiten, um die fachbezogenen Lehr-Lernprozesse zu beschreiben. Mit dem ontologischen Konstrukt (Begriff) der Politikkompetenz werden die allgemeinen kognitiven Anforderungen (Erfahrungswelt) beschrieben, die an eine Schülerin oder einen Schüler im Politikunterricht zu stellen sind. Die strukturelle Repräsentation der kognitiven Leistungen von Schülerinnen und Schülern wird in vier Teildimensionen vorgenommen (vgl. Abb. 1). Die ersten drei Dimensionen sind die Leistungsdispositionen. Die Performanzen in den drei *Leistungsdispositionen* werden von der vierten Dimension *Einstellung und Motivation* beeinflusst.



Mit dem Modell der Politikkompetenz liegt ein Modell vor, das die politikbezogene Wissensaufnahme bei Lernenden theoretisch zu begründen und abzugrenzen vermag. Für den Politikunterricht bedeutet dies zum Beispiel, dass die Schülerinnen und Schüler politische Fachkonzepte wie zum Beispiel *Interessen* zur Beschreibung von kriegerischen oder nationalen Konflikten zur Anwendung bringen. Die Politikkompetenz ist jedoch noch nicht einfach messbar. Hierfür muss sie noch qualitativ in ein numerisches Modell abgebildet werden (Suppe, 1989, S. 3 ff.). Auf diese Weise werden die epistemologischen Annahmen über die Erfahrungswelt in einer empirisch überprüfbareren mathematischen Struktur eingebettet (ausführlich Weißeno et al., 2019).

Eine Theorie ist abstrakt und nicht empirisch, kann aber empirisch überprüft werden. Empirische Forschungen prüfen Theorien. Voraussetzung ist, dass die Korrespondenz zwischen Theorie und Erfahrungswelt präzise und vor allem wertfrei (kollektivfrei) bestimmt ist. Das Modell der Politikkompetenz kann als eine Grundeinheit wissenschaftlicher Erkenntnis angesehen werden, welches sich trotz der Vielzahl weiterer Phänomene des Politikunterrichts auf die (Fach-)Kompetenz und die sie bedingenden Kompetenzfacetten beschränkt. Es ist mithin kein holistisches Modell. Die Politikdidaktik erhält dadurch aber ein prüfbares Modellsystem.

Das Modell der Politikkompetenz folgt den semantischen beziehungsweise modellistischen Ansätzen in der Wissenschaftstheorie (Weißeno, 2015, 2017a). Im Zentrum steht das wissenschaftliche Konstrukt der Politikkompetenz. Zur empirischen Prüfung werden nicht wie etwa bei Popper logische Schlüsse vorgenommen, sondern es wird angenommen, dass sich die Erfahrungswelt in einem Modell darstellen lässt. Hierzu wird das Modell (Politikkompetenz) zunächst numerisch ausgedrückt und mit einem Messinstrument (Indikator) zu einem Messmodell verbunden. Wissen kann zum Beispiel ein Indikator für Kompetenz sein. Derartige Messinstrumente liefern die Indikatoren für die Politikkompetenz. Die Beobachtungsdaten zum Indikator werden dann mit den Modellannahmen verglichen. Dabei wird eine Korrespondenz zwischen den Beobachtungsdaten, die einen Indikatorwert darstellen, und dem theoretischen Modell hergestellt.

Um Rückschlüsse auf die individuellen Kompetenzausprägungen vornehmen zu können, wird ein Test formuliert und einer Population vorgelegt. Mit einem Messmodell sollen dann Werte der zu messenden Theorie geliefert und die Validität der Theorie überprüft werden (Weißeno et al., 2019). Die Validierung eines Tests wird in der Regel mit dem Rasch-Messmodell der *Item-Response-Theorie* vorgenommen, das als eine abgeleitete Messung formuliert wird (Rost 2004). Um die individuellen Unterschiede der Kompetenzen festzustellen, wird den Testfragen eine latente Eigenschaft,

eine Schwierigkeit, unterstellt. Dies soll das Messinstrument prüfbar und den Einfluss des Messinstrumentes analysierbar machen. Durch das differentielle Zusammenwirken von Kompetenzen von Personen und den latenten Schwierigkeiten der Testfragen (Messinstrumente) lassen sich die individuellen Unterschiede der Personen wie auch die unterschiedlichen Schwierigkeiten der Testfragen bestimmen. Die individuellen latenten Unterschiede der Kompetenzausprägungen und der Schwierigkeiten der Aufgaben werden in der *Item-Response*-Theorie numerisch entlang einer kontinuierlichen Skala dargestellt. Es können dann diagnostische Informationen über die individuellen Unterschiede dargestellt werden.

Dieser Theorieentwurf scheint in vielen Teilen von der systematischen politikdidaktischen Forschung bereits bestätigt (z. B. Goll et al., 2010; Landwehr, 2017; Hahn-Laudenberg, 2017). Mit ihm konnten wesentliche Elemente des fachlichen Lehrens und Lernens zum Teil bereits mehrfach erfasst werden (Überblick in Weißeno, 2018). Es scheint eine Passung zwischen theoretischem Konstrukt und empirischer Wirklichkeit vorzuliegen. Zudem wird erst dann von wissenschaftlichen Begriffen gesprochen, wenn sie einerseits einen realen Bezug haben (Prüfbarkeit) und andererseits Prüfprozessen standgehalten haben

Dabei stimmt das Kompetenzmodell mit der bildungstheoretisch-hermeneutischen Politikdidaktik normativ darin überein, dass von der Gesellschaft die Kompetenz im Sinne einer Beherrschung des Lernstoffs gewünscht wird. Man kann zwar auch empirisch erforschen, ob zum Beispiel der kognitive Lernerfolg oder das soziale Lernen von den Lehrkräften gewünscht wird. Diese Ergebnisse fließen aber nicht als Fundamentalwert in die semantische Theoriebildung ein, weil sie nur unter der A-priori-Annahme »Lernerfolg« gelten würden (Schurz, 2011, S. 41 f.). Dem Modell der Politikkompetenz geht es vielmehr approximativ um möglichst allgemeine und gehaltvolle Wahrheiten. Dies stellt keinen Verzicht auf politisch-wertende Stellungnahmen auf der Basis der gewonnenen Wahrheiten zum Beispiel zum Wissensstand dar. Solche Stellungnahmen werden aber nicht wissenschaftlich untersucht. Es sind in den empirisch-analytischen Ansätzen vielmehr Deskription und Wertung strikt zu trennen, während sie in hermeneutischen Ansätzen (bewusst) nicht unterschieden werden. Insofern wird mit dem Kompetenzmodell keine Begründung fundamentaler Wertannahmen für den Politikunterricht vorgelegt. Die Fortsetzung der Diskussion der Gründungsväter findet in den hermeneutischen Ansätzen statt (Goll, 2018).

Die strikte Trennung von normativer Sollensvorschrift, zum Beispiel in der Form von Zielen, und der Beschreibung der Phänomene durch die Theorie kann sich als nützlich für die Praxis erweisen. Das Modell der Politikkompetenz ist keine Heuristik zum Auffinden von Unterrichtsinhalten mehr, sondern liefert mit den Fachbegriffen

bereits ein nutzbares Hilfsmittel zur inhaltlichen Strukturierung des Politikunterrichts. Es sorgt für klare Inhaltsauswahl und zeigt den Lehrenden direkt, welche fachlichen Zusammenhänge relevant und begründbar sind. Trotz aller Unwägbarkeiten und Zufälligkeiten im Alltag wird der Unterricht rational planbar.

### 3. Kritische Würdigung

Mit den Konzeptionen und Prinzipien der Politikdidaktik waren insbesondere die Zielvorstellungen des Politikunterrichts als normative Voraussetzungen in den Blick genommen worden. Derartige philosophische Debatten über die Ziele stellen bis heute einen Schwerpunkt politikdidaktischer Diskussion dar. Sie stützen sich auf die deduktive Logik des Kritischen Rationalismus. Danach lässt sich die Wahrheit über den Politikunterricht ohne Bedeutungsverlust aus den a priori gesetzten Zielprämissen ableiten. Da die Zielprämissen wenig konkret sind, dienen sie den Lehrkräften lediglich als Ideen für die ansonsten selbständige Auswahl von Inhalten. Aus der Praxis heraus wird immer wieder kritisiert, dass derartige Vorstellungen nicht umsetzbar seien, da der Unterricht selbst nicht hinreichend in den Blick komme. Theorie-Praxis-Diskussionen erweisen sich nicht als zielführend, weil es keine empirische Evidenz für die Zielformulierungen gibt.

Mit dem Modell der Politikkompetenz ist eine fachdidaktische Theorie vorgelegt worden, die mit dem Kompetenzkonstrukt zwar nur wenige Ausschnitte der im Unterricht relevanten Aspekte umfasst, aber dafür gezielte Vorhersagen des Erwartbaren für den Wissensaufbau und seiner Bedingungsfaktoren zulässt (Köller, 2018). Letztlich ist aber auch die Politikkompetenz ein vielschichtiges Konstrukt. Es geht nicht allein um die Entwicklung eines individuellen politischen Wissens, sondern auch um emotionale, motivationale und volitionale Faktoren.

Das Modell der Politikkompetenz bietet eine Reihe von Vorteilen. Die Orientierung am kognitionspsychologischen Modell des konzeptuellen Wissens ermöglicht es, den Korpus der im Unterricht zu erwerbenden Fachsprache konkret zu bestimmen. Dies führt im Politikunterricht zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit politischem Fachwissen. Der Unterricht erhält nicht nur eine feste Struktur, sondern sorgt auch für die permanente Anwendung der Fachsprache (Breit & Weiseno, 2015). Die empirische Forschung konnte bereits eine Vielzahl von Aspekten des Modells der Politikkompetenz zeigen. Hierzu zählen 1.) eine Reihe von Fachkonzepten wie zum Beispiel Parlament, Macht, Regierung, Freiheit, zu denen geeignete Vorstellungsräume vorliegen, aber auch 2.) die Bedeutung des Fachinteresses und Selbstkonzepts

für den Lernerfolg. Weniger Bedeutung für den Wissenserwerb scheinen 3.) die Partizipationsfähigkeit und das Systemvertrauen zu haben. Die Ergebnisse zeigen den Lehrkräften anschaulich, welche Phänomene im Politikunterricht zu erwarten sind. Damit ist zwar keine ganzheitliche Deutung möglich, aber es gibt zu einzelnen zentralen Fragen sehr viel mehr konkrete Hinweise für die Praxis.

Anders sieht es in der wissenschaftspolitischen Diskussion aus. Hier werden fundamental kritische Argumente gegen das Modell der Politikkompetenz vorgebracht. Die Ablehnung des kognitionspsychologischen Kompetenzbegriffs sowie der Notwendigkeit einer konkreten Fachwissensbeschreibung werden ebenso genannt wie ein angeblicher szientistischer Wissenschaftsbegriff und die Ablehnung der Instrumente quantitativer Forschungsmethoden.

In diesem Beitrag wurde versucht, die unterschiedlichen Ansätze in der Politikdidaktik auf wissenschaftstheoretische Positionen zu beziehen. Einerseits wollen verschiedene bildungstheoretische Ansätze die Phänomene des Politikunterrichts mit A-priori-Setzungen erklären und darauf aufbauend Handlungsmaximen formulieren. Dabei werden in der politikdidaktischen Philosophie ausgehend von erwünschten Zielen logische Schlüsse vorgenommen, Hypothesen formuliert und abgeleitet. Im Zentrum dieser Positionen stehen jeweils subjekteigene Kriterien von Bildung, die sich evidenzbasierter Forschung weitgehend verschließen. Über politische Bildung kann auf diese Weise in sich offen argumentiert werden. Diese bildungstheoretischen Theorie- und Erkenntnislinien gelten nur für die eigene Erkenntnisbildung in der Politikdidaktik. Dabei findet das plurale Wissenschaftskonzept kaum Beachtung.

Fraglich ist, ob der Korrespondenzbezug zwischen Theorie und Erfahrung in der philosophischen Politikdidaktik durch die angestrebten Ableitungssätze hergestellt werden kann. Denn oftmals wird die Diskrepanz von Theorie und Praxis, die fehlende Praxisrelevanz und Evidenz beklagt. Die Ziele gelten vielfach als nicht erreichbar. Es gibt zwar qualitative politikdidaktische Studien, die vorgeben, das Erreichen ausgewählter Ziele überprüft zu haben. Jedoch kommen sie nicht umhin, Defizite der Praxis festzustellen. Ohnehin ist der Stellenwert der Empirie für die bildungstheoretische Position eher als gering einzuschätzen. Es ist zu diskutieren, inwieweit es diesen Ansätzen gelungen ist, den politikdidaktischen Forschungsprozess so auszuformulieren, dass eine Verbindung von Beobachtungsdaten mit den Phänomenen des Politikunterrichts möglich wird (Weißeno, 2017a).

Es wurde versucht zu argumentieren, dass der semantische Ansatz in der Politikdidaktik einem wissenschaftstheoretischen Konzept folgt, welches einige Phänomene des Politikunterrichts mit dem Kompetenzkonstrukt zu erklären versucht. Mit dem Gegenstandsbereich *Politikkompetenz* ist nur ein Forschungsfeld der Fachunterrichtsfor-

schung aufgemacht. Aber die Hinwendung zu theoretischen Formulierungen in Form von Gesetzmäßigkeiten bedeutet eine Fokussierung. Es wird eine (nicht normative) Theorie zu einem Gegenstandsbereich aus der Wirklichkeit des Politikunterrichts formuliert, die modernen wissenschaftstheoretischen Ansprüchen genügen soll. Die theoretischen Annahmen werden mit geeigneten Messmodellen empirisch überprüft und haben sich in den lokalen Studien zu großen Teilen als nützlich erwiesen.

### Literatur

- Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In N. Killius, J. Kluge, & L. Reisch (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung* (4. Auflage, S. 100-150). Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Baumert, J. (2016). Leistungen, Leistungsfähigkeit und Leistungsgrenzen der empirischen Bildungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19, 215-253. DOI: 10.1007/s11618-016-0704-4
- Breit, G., & Weißeno, G. (2015). Kompetenzorientierter Politikunterricht - in neun Schritten vom Modell zur Unterrichtsplanung. In S. Frech & D. Richter (Hrsg.), *Politikunterricht professionell planen* (S. 167-187). Schwalbach: Wochenschau.
- Detjen, J., Massing, P., Richter, D., & Weißeno, G. (2012). *Politikkompetenz – ein Modell*. DOI: 10.1007/978-3-658-00785-0
- Fischer, K. G. (1975). Zur Einführung. In Ders. (Hrsg.), *Zum aktuellen Stand der Theorie und Didaktik der Politischen Bildung* (S. 5-11). Stuttgart: Metzler.
- Goll, T., Richter, D., Weißeno, G., & Eck, V. (2010). Politisches Wissen von Schüler/-innen mit und ohne Migrationshintergrund (POWIS-Studie). In G. Weißeno (Hrsg.), *Bürgerrolle heute. Migrationshintergrund und politisches Lernen* (S. 21-48). PID: ssoar.info/ssoar/handle/document/53461
- Goll, T. (2018). Das Theorieproblem der Politikdidaktik. In S. Manzel & M. Oberle (Hrsg.), *Kompetenzorientierung. Potentiale zur Professionalisierung der Politischen Bildung* (S. 47-55). DOI: 10.1007/978-3-658-16889-6\_5
- GPJE (2004). *Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen*. Ein Entwurf. Schwalbach: Wochenschau.
- Giesecke, H. (1965). *Didaktik der politischen Bildung*. München: Juventa.
- Grammes, T., & Weißeno, G. (Hrsg.) (1993). *Sozialkundestunden. Politikdidaktische Auswertungen von Unterrichtsprotokollen*. Opladen: Leske+Budrich.
- Hahn-Laudenberg, K. (2017). *Konzepte von Demokratie bei Schülerinnen und Schülern*. DOI: 10.1007/978-3-658-18392-9
- Hilligen, W. (1975). Zur Didaktik des politischen Unterrichts. Opladen: Leske & Budrich.
- Klieme, E., Avenarius H., Blum W., Döbrich P., Gruber H., Prenzel M., ... Vollmer, H. J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Eine Expertise. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Köller, O. (2018). Kompetenzorientierung und Lehrerprofessionalisierung. Ein mühsames Geschäft. In S. Manzel & M. Oberle (Hrsg.), *Kompetenzorientierung. Potentiale zur Professionalisierung der Politischen Bildung* (S. 57-70). DOI: 10.1007/978-3-658-16889-6\_6
- Kuhn, T. S. (1976). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kuhn, H.-W., Massing, P., & Skuhr, W. (Hrsg.). (1993). *Politische Bildung in Deutschland. Entwicklung, Stand, Perspektiven* (2. Aufl.). Opladen: Leske & Budrich.
- Kunz, V. (2004). *Rational choice*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Landwehr, B. (2017). *Partizipation, Wissen und Motivation im Politikunterricht*. Eine Interventionsstudie. DOI 10.1007/978-3-658-16507-9
- Manzel, S., & Weißeno, G. (2017). Modell der politischen Urteilsfähigkeit – eine Dimension der Politikkompetenz. In M.

- Oberle & G. Weißeno (Hrsg.), *Politikwissenschaft und Politikdidaktik* (S. 59-86). DOI: 10.1007/978-3-658-07246-9\_5
- Massing, P. (1999). Theoretische und normative Grundlagen politischer Bildung. In W. Beer, W. Cremer, J. Klaeren, & P. Massing (Hrsg.), *Handbuch der politischen Erwachsenenbildung* (S. 21-60). Schwalbach: Wochenschau.
- Moulines, C. U. (2008). *Die Entwicklung der modernen Wissenschaftstheorie* (1890–2000). Hamburg: LIT.
- Oesterreich, D. (2002). *Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland*. Opladen: Leske und Budrich.
- Rost, J. (1988). *Quantitative und qualitative probabilistische Testtheorie*. Bern: Huber.
- Sander, W. (2001). *Politik entdecken – Freiheit leben*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Schelle, Carla (1995). *Schülerdiskurse über Gesellschaft. „Wenn du ein Ausländer wärst“*. Schwalbach: Wochenschau.
- Schmiederer, R. (1977). *Politische Bildung im Interesse der Schüler*. Köln: EVA.
- Schurz, G. (2011). *Einführung in die Wissenschaftstheorie* (3. Aufl.). Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Suppe, F. (1989). *The semantic conception of theories and scientific realism*. Urbana: University of Illinois Press.
- Sutor, B. (1971). *Didaktik des politischen Unterrichts*. Paderborn: Schöningh.
- Torney-Purta, J., Lehmann R., Oswald H., & Schulz W. (2001) *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries*. Amsterdam: International Association for Educational Achievement.
- Weißeno, G. (1989). *Lernertypen und Lernerdidaktiken im Politikunterricht*. Frankfurt: Haag + Herchen.
- Weißeno, G., Detjen J., Juchler I., Massing P., & Richter D. (2010). *Konzepte der Politik - Ein Kompetenzmodell*. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-120091
- Weißeno, G. (2015). Konstruktion einer politikdidaktischen Theorie. In G. Weißeno & C. Schelle (Hrsg.), *Empirische Forschung in gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken* (S. 3-20). Wiesbaden: Springer. DOI: 10.1007/978-3-658-06191-3\_1
- Weißeno, G. (2017a). Politikdidaktische Theoriebildung – eine wissenschaftstheoretische Orientierung. In M. Oberle & G. Weißeno (Hrsg.), *Politikwissenschaft und Politikdidaktik. Theorie und Empirie* (S. 1-16). Wiesbaden: Springer. DOI: 10.1007/978-3-658-07246-9\_1
- Weißeno, G. (2017b). Zur Historisierung des Beutelsbacher Konsenses. In S. Frech & D. Richter (Hrsg.), *Der Beutelsbacher Konsens. Bedeutung, Wirkung, Kontroversen* (S. 35-56). PID: ssoar.info/ssoar/handle/document/58957
- Weißeno, G. (2018). Politikdidaktik als Wissenschaftsdisziplin. In G. Weißeno, R. Nickolaus, M. Oberle, & S. Seeber (Hrsg.), *Gesellschaftswissenschaftliche Fachdidaktiken. Theorien, empirische Fundierungen und Perspektiven*. (S. 21-37). Wiesbaden: Springer. DOI: 10.1007/978-3-658-18892-4\_2
- Weißeno, G., Weißeno, S., & Götzmann, A. (2019). Theoriebildung und Messen politischer Kompetenz in der Didaktik des Sachunterrichts. In H. Giest, E. Gläser, & A. Hartinger (Hrsg.), *Methodologien der Forschungen zur Didaktik des Sachunterrichts* (S. 67 – 91). Heilbrunn: Klinkhardt.