



Potenziale politischer Theorien für die Politikdidaktik

Das Basiskonzept Macht als Instrument zur theoretisch-analytischen Erweiterung und Vertiefung politikbezogener Urteils- und Handlungsfähigkeit im Politikunterricht

Jakob Feyerer

jakob.feyerer@ph-ooe.at

EINGEREICHT 30 OKT 2020

ÜBERARBEITET 27 APR 2021

ANGENOMMEN 11 MAI 2021

Politikunterricht soll dazu beitragen, dass Schüler/-innen Urteils- und Handlungskompetenz sowie fundierte Konzeptvorstellungen entwickeln, um sich in einer von Komplexität und Unsicherheit geprägten Welt zurechtzufinden (Detjen, 2012). Ausgehend von den individuellen Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler (Sander, 2013) bewegt sich politikbezogene Unterrichtsplanung immer auch im Spannungsfeld zwischen übermäßiger Vereinfachung und zu detaillierter Darstellung politischer Sachverhalte und Konzepte. Diesem Problem wird in der politischen Bildung mit der Definition von Basiskonzepten begegnet, die wesentlich durch Erklärungsmodelle der politischen Theorie begründet werden. Dass sich die Politikdidaktik jedoch auf keinen einheitlichen theoretischen Rahmen stützen kann, der leitende Grundsätze für die Unterrichtsplanung vorgibt (Goll, 2018), erschwert die Planung von sowohl inhaltlich als auch methodisch-didaktisch zielgerichtetem Politikunterricht. Dieser Beitrag untersucht, wie politische Theorien reflektiertes und eigenständiges Denken und Handeln im Unterricht fördern können. Bestehende Konzeptmodelle der politischen Bildung zeigen in dieser Literaturstudie ihr großes Potenzial, zentrale Aussagen politischer Theorien politikdidaktisch nutzbar zu machen.

SCHLÜSSELWÖRTER: Politische Bildung, Basiskonzepte, Macht, politische Theorie

1. Einleitung

Das wesentliche Ziel von politischer Bildung in der Schule ist die Fähigkeit, „sich in der modernen Wirtschaft und Gesellschaft angemessen zu orientieren, auf einer demokratischen Grundlage politische Fragen und Probleme kompetent zu beurteilen und sich in öffentlichen Angelegenheiten zu engagieren“ (Detjen et al., 2004, S.9). Diese als politische Mündigkeit bezeichnete Grundintention, die Schüler/-innen auf ihre gesellschaftliche Rolle als Bürger/-innen in einer Demokratie vorzubereiten, geht notwendigerweise mit einer starken Berücksichtigung individueller Erfahrungen, Interessen und Vorstellungen einher. Im Sinne von Kom-

petenzorientierung bilden individuelle Urteils- und Handlungsfähigkeit den Kern einer modernen Politikdidaktik, während auf sachinhaltlicher Ebene Basis- und Fachkonzepte einen begrifflichen Rahmen für politikbezogenen Unterricht bieten (Feyerer, 2020, S. 54–56).

Die Wahrnehmung von Politik ist aufgrund der Komplexität gesellschaftlicher Zusammenhänge von unvollständigen oder falschen Informationen über sich laufend verändernde politische Handlungsmöglichkeiten geprägt (Detjen et al., 2012, S. 43), weshalb die Auseinandersetzung mit politikbezogenen Inhalten im Unterricht immer auch mit einem gewissen Grad an Unsicherheit einhergeht. Politische Bildung ist dementsprechend mit einem weiten Politikbegriff konfrontiert, der sich „auf die Regelung von grundlegenden Fragen und Problemen des gesamtgesellschaftlichen Zusammenlebens bezieht“ und neben Politik an sich auch wirtschaftliche, gesellschaftliche sowie rechtliche Fragen und Probleme umfasst (Detjen et al., 2004, S. 10f.). Gleichzeitig orientiert sich die Politikdidaktik in der Auseinandersetzung mit Politik als ihrem Kernobjekt an zentralen politischen Begriffen und Konzepten.

Eine zeitgemäße Politikdidaktik hat den Anspruch, ausgehend von den vorhandenen Vorstellungen der Schüler/-innen eine vertiefende Auseinandersetzung mit Politik zu ermöglichen (Sander, 2013, S. 63–66), die diesem Spannungsfeld zwischen engem und weitem Politikverständnis gerecht wird. Zwar stehen dazu zahlreiche methodisch-didaktische Konzepte zur Verfügung, andererseits kritisiert etwa Thomas Goll (2018, S. 50–52) das Fehlen einer leitenden Theorie in der Politikdidaktik, um gesellschaftliche Veränderungen nicht nur fachdidaktisch-methodisch, sondern auch fachinhaltlich angemessen erfassen zu können. Demnach würde im gegenwärtigen politikdidaktischen Diskurs nicht systematisch unterschieden zwischen fachwissenschaftlichen, auf Gesetzmäßigkeiten aufbauenden Metatheorien einerseits und Objekttheorien andererseits, die sich mit dem didaktischen Handeln im Unterricht auseinandersetzen und daher Flexibilität in ihrer Anwendung benötigen.

Die Politikwissenschaft als fachliche Referenzdisziplin der Politischen Bildung (Weißeno, 2012, S. 166) bietet unter anderem in Form von politischen Theorien Erklärungen für politische Zusammenhänge, Systeme und Prozesse (Sauer, 2014). Wie sich politische Theorien als inhaltliche und methodische Grundlage für eine Metatheorie der Politikdidaktik eignen und welche Implikationen sich daraus für eine Unterrichtspraxis ergeben, die reflektiertes, eigenständiges politisches Denken und Handeln fördern soll, gleichzeitig aber permanent mit gesellschaftspolitischer Veränderung konfrontiert wird, ist Gegenstand dieses Beitrags. Im ersten Kapitel wird die Kompetenz- und Konzeptorientierung einer modernen Politikdidaktik beschrieben. Im zweiten Kapitel werden Merkmale politischer Theorien für die didaktische Umsetzung operationalisiert. Exemplarisch wird dazu der Begriff Macht verwendet. Im dritten Kapitel erfolgt die Umsetzung zentraler theoretischer Aus-

sagen zu Macht durch die Adaption eines Unterrichtsbeispiels für die Primarstufe zum Thema Wünsche und Bedürfnisse in Zusammenhang mit Konsum. In den Schlussfolgerungen werden die Möglichkeiten der politikdidaktischen Nutzung politischer Theorien dargestellt.

2. Kompetenz- und Konzeptorientierung in der Politikdidaktik

Eine erste systematische Darstellung von Kompetenzen der politischen Bildung im deutschsprachigen Raum wurde von Joachim Detjen et al. (2004) vorgelegt. Unterteilt ist dieses Modell in die drei Kompetenzbereiche politische Urteilsfähigkeit, politische Handlungsfähigkeit und methodische Fähigkeiten. Diese Fähigkeiten sind eingebettet in konzeptuelles Deutungswissen, das „Schülerinnen und Schülern den Sinngehalt und die innere Logik von Institutionen, Ordnungsmodellen und Denkweisen der Sozialwissenschaften [...] erschließt“. Es handelt sich dabei um die individuelle fachinhaltliche Grundlage von Konzeptwissen und Konzeptvorstellungen, mit denen sich die Schüler/-innen Zusammenhänge in den Bereichen Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Recht erklären (Detjen et al., 2004, S. 14).

Aufbauend auf dem Modell von Detjen et al. (2004) ist das von Reinhard Krammer et al. (2008) veröffentlichte österreichische Kompetenz-Strukturmodell in die vier Dimensionen Urteils-, Handlungs-, Methoden- und Sachkompetenz unterteilt. Vier Jahre später veröffentlichten Detjen et al. (2012) ein in der Folge vielzitiertes und einige Zeit kontrovers diskutiertes Kompetenzmodell für politische Bildung, bestehend aus den vier Kategorien politische Urteilsfähigkeit, politische Handlungsfähigkeit, Fachwissen sowie Einstellung und Motivation. Die politische Urteilsfähigkeit ist ausdifferenziert in Feststellungs-, Erweiterungs-, Wert-, Entscheidungs- sowie Gestaltungsurteile. Politische Handlungsfähigkeit umfasst die Bereiche Artikulieren, Argumentieren, Verhandeln und Entscheiden. Die Kategorie Politische Einstellung und Motivation beinhaltet politikbezogenes Interesse, Selbstbewusstsein, Selbstvertrauen sowie Bürgertugenden (Detjen et al., 2012, S. 15). Um im Sinne politischer Mündigkeit handeln zu können, benötigen Schüler/-innen darüber hinaus auch politisches Fachwissen. Unterrichtsrelevante politikbezogene Inhalte werden in der Politikdidaktik durch Basis- und Fachkonzepte formuliert (Juchler, 2018, S. 185f.). Diese Konzepte „ermöglichen fachlich die Beschränkung auf das Wesentliche, ermöglichen Schülerinnen und Schülern den Erwerb grundlegenden, vernetzten politischen Wissens und dienen ihnen als Grundlage für einen systematischen Wissensaufbau unter fachlicher und zugleich lebensweltlicher Perspektive“ (Juchler, 2018, S. 186).

Die Kategorie Fachwissen des Kompetenzmodells von Detjen et al. entspricht dem Konzeptmodell von Georg Weißeno et al. (2010), bestehend aus den Basiskonzepten Ordnung, Entscheidung und Gemeinwohl. Diese als Leitideen der politischen Bildung identifizierten Konzepte werden durch Fachkonzepte, die den

Basiskonzepten zugeordnet sind, konkretisiert. Die Fachkonzepte stellen jene kognitiven Inhalte dar, die nötig sind, um politikbezogene Fragen und Problemstellungen klären zu können. Dadurch sollen im Anschluss an bestehende Konzeptvorstellungen der Schüler/-innen das Erwerben von Fachwissen ermöglicht sowie bestehende Fehlkonzepte identifiziert und korrigiert werden können (Weißeno et al., 2010, S. 10–13). Bei Fehlkonzepten (misconceptions) handelt es sich Weißeno et al. (2010, S. 50) zufolge um „Abweichungen vom Fachkonzept, die sich als falsch kennzeichnen lassen und für die ein Konzeptwechsel nötig ist (conceptual change)“. Wie sich Fehlkonzepte genau erkennen und vermeiden lassen, wird nicht definiert.

Als einer der Kritiker dieser normativen Perspektive auf die Konzeptvorstellungen von Schülerinnen/Schülern argumentiert Dirk Lange (zit. n. Asal und Burth, 2016, S. 61), dass Fehlvorstellungen „nicht als mentale Fehlbildung interpretiert werden [sollten], denn für den Lernenden haben sie eine innere Plausibilität. Es handelt sich um subjektive Konzepte, die der Alltagsbewältigung dienlich sind, wodurch nicht ausgeschlossen ist, dass es andere und bessere Konzepte geben kann.“ Entsprechend dieser Kritik fordern Katrin Asal und Hans-Peter Burth (2016, S. 61), dass die bestehenden Vorstellungen der Schüler/-innen „adäquat und effektiv für Prozesse fachlichen Lernens genutzt werden, indem lebensweltliche und fachliche Vorstellungen systematisch miteinander in Beziehung gesetzt werden“. Die folgenden zwei Modelle entsprechen dieser konstruktivistischen Perspektive. Während das Konzeptmodell von Wolfgang Sander (2013) einen engen Politikbegriff in den Blick nimmt, steht im Modell der Autorengruppe Fachdidaktik (Besand et al., 2011) ein weiter Politikbegriff im Mittelpunkt, der sich im Sinne einer sozialwissenschaftlichen Perspektive inhaltlich nicht auf den politikwissenschaftlichen Begriffsrahmen beschränkt.

Das Modell der Autorengruppe Fachdidaktik ist mit den Basiskonzepten System, Akteure, Bedürfnisse, Grundorientierung, Macht sowie Wandel, denen insgesamt 43 Fachkonzepte zugeordnet sind, auf eine umfassende Gesellschaftsperspektive ausgelegt, die über Kernbegriffe aus der Politikwissenschaft hinausgeht. Sander (2013), der auch Mitglied der Autorengruppe Fachdidaktik ist, hat ein eigenes Modell vorgestellt, das die Basiskonzepte Macht, Recht, Gemeinwohl, System, Öffentlichkeit sowie Knappheit umfasst. Dieses Modell von Sander „versucht in einer abstrakten Form jene grundlegenden 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“ (Sander, 2013, S. 99). Basiskonzepte sind demnach inhaltlich individuell aufgeladen und können daher nicht vereinheitlichend beschrieben werden. Sie haben Sander zufolge den Zweck, komplexes Wissen über politische Zusammenhänge fachinhaltlich zu abstrahieren und der Politikdidaktik zugänglich zu machen, um dadurch „die Vorstellungen, die Lernen-

de mit diesen Basiskonzepten verbinden, zu erreichen, neuem Lernen zugänglich zu machen und die Schülerinnen und Schüler oder Teilnehmerinnen und Teilnehmer dazu anzuregen, in der Auseinandersetzung mit alternativen Vorstellungen sowie Wissen aus den Sozialwissenschaften ihre konzeptuellen Vorstellungen weiterzuentwickeln“ (Sander, 2013, S. 99f.).

Bei der Betrachtung der Konzeptmodelle von Weißeno et al., Sander und der Autorengruppe Fachdidaktik zeigt sich, dass alle drei Modelle in ihrer Konzeption nicht empirisch begründet, sondern theoriegestützt sind. Weißeno et al. (2010) argumentieren für ihr Modell als politikwissenschaftlich fundiertes Kategorienraster zur Vorgabe und Identifizierung von sachlich richtigen Konzeptvorstellungen. Die Modelle von Sander und der Autorengruppe sind als Hilfsstruktur für die Ermittlung und Bearbeitung individueller politikbezogener Konzeptvorstellungen ausgelegt und stellen in diesem Zusammenhang auch eine mögliche Ausgangslage für empirische Forschung dar, die Raum für die individuellen Vorstellungen der befragten Schüler/-innen bietet, aber mit den Basiskonzepten gleichzeitig und notwendigerweise wesentliche Themenfelder lebensweltbezogener Politikdidaktik definiert, an denen sich sowohl Unterrichtsplanung als auch empirische Forschung orientieren können. Das Modell von Sander mit einer Fokussierung auf Kernbegriffe des Politischen bei gleichzeitiger Berücksichtigung individueller Vorstellungen der Schüler/-innen erweist sich dadurch als geeignetes inhaltliches Bindeglied zwischen Politikdidaktik und politischen Theorien. Mit diesem Modell können theoretische Erklärungsmodelle politischer Zusammenhänge für den Politikunterricht nutzbar gemacht werden.

3. Politische Theorien

Von der Antike zur Moderne wurden politische Begriffe im Kontext gesellschaftlicher Veränderungen immer wieder inhaltlich angepasst und in neue Spannungsfelder gesetzt. Diskursbestimmende Begriffe wie Öffentlichkeit, Gemeinwohl oder Repräsentation wurden dadurch aktualisiert und mit Bedeutungen aufgeladen (Riescher, 2013, S. 7). Indem Begriffe Nohlen (2010, S. 72) zufolge „zur sprachlichen Erfassung von polit. Tatbeständen, Zusammenhängen, Prozessen und Strukturen [verhelfen]“, wird eine politikwissenschaftliche Auseinandersetzung mit der wahrgenommenen politischen Wirklichkeit möglich. Durch die Bündelung verschiedener Merkmale, Sachinhalte und Zusammenhänge unter einem Begriff wird Erfahrung konkretisiert und der wissenschaftlichen Auseinandersetzung zugänglich. Politikwissenschaft setzt sich als Sozialwissenschaft beobachtend, beschreibend und analysierend mit gesellschaftlichen und politischen Zusammenhängen auseinander (Pelinka und Varwick, 2010, S. 13–15). Der Begriff Theorie wird aus dem griechischen *theorein* oder *theoria* abgeleitet und bedeutet direkt übersetzt *anschauen* oder *betrachten* beziehungsweise *Überlegung* oder *Erkenntnis* (Nohlen und Schult-

ze, 2010, S. 1094). In der Politikwissenschaft wird zwischen drei Strömungen politischer Theorie unterschieden: politische Ideengeschichte, normative sowie empirisch-analytische Theorien.

Politische Ideengeschichte zeigt bestehende Wahrnehmungen, Themen, Fragestellungen und Analysen zum Begriffsfeld Politik im jeweiligen historischen Kontext auf. Dadurch bleiben politische Theorien als „das systematische und intersubjektive Beobachten, Verstehen, kritische Reflektieren und Erklären von Politik“ für den Fachdiskurs erhalten und werden auch für neue Fragen in geänderten zeitlichen Kontexten nutzbar gemacht (Schaal & Heidenreich, 2017, S. 16f.). Normative politische Theorien sind, oft ausgehend von empirischen Erkenntnissen, „eine Menge allgemeiner, möglichst präzise formulierter, rational begründeter und logisch konsistenter, aufeinander bezogener Aussagen darüber, wie etwas sein sollte. Ein Sollen dient als Maßstab für die Artikulation von begründeter Kritik an der Wirklichkeit, als Ziel für emanzipatorische oder utopische Hoffnungen.“ (Schaal & Heidenreich, 2017, S. 25) Empirisch-analytische Theorien wiederum haben als Grundlage für empirische Forschung nach Nohlen und Schultze (2010, S. 1096) folgende Merkmale: „(1) Sie sind Systeme begründeter Aussagen (bzw. generalisierter Hypothesen) über bestimmte Tatsachen, Handlungen, ihre Beziehungen zu- und miteinander sowie über die diesen zugrundeliegenden Ursachen, Strukturen, Gesetzmäßigkeiten. (2) Sie enthalten Angaben über die Voraussetzungen/Randbedingungen, unter denen die Aussagen gelten sollen. (3) Sie beanspruchen Erklärungscharakter und Prognosefähigkeit; d. h., [wissenschaftliche Theorien] müssen die Sachverhalte ihres jeweiligen Objektbereiches sowohl erklären können als auch Aussagen über Veränderungen gestatten und Hypothesen über neue, noch nicht bekannte Sachverhalte erlauben.“

Politische Theorien bieten eine Grundlage, um sich zu konkreten gesellschaftlich-politischen Zusammenhängen ein eigenes Urteil zu bilden sowie um mögliche Wege zu erschließen, der eigenen Urteilsbildung entsprechend politisch zu handeln. In diesem Beitrag werden politische Theorien untersucht, die für Basiskonzepte nach Sander (2013) Erklärungsmodelle oder Analysekatégorien anbieten und die Urteils- und Handlungsfähigkeit in einem politikdidaktischen Kontext dementsprechend unterstützen können. Da der Schwerpunkt dieses Beitrags auf der Nutzbarmachung von politischer Theorie für die Politikdidaktik liegt, stützt sich die folgende Begriffseinordnung auf Sammelwerke zu politischer Theorie, nicht auf die Originaltexte. Aus demselben Grund wird der Fokus auf stärker rezipierte Theorien bzw. auf übergeordnete theoretische Konzepte gelegt, nicht auf die vollständige Darstellung des entsprechenden theoretischen Diskurses. Der Zusammenhang zwischen politischen Theorien, Konzeptorientierung und didaktischer Umsetzung wird folgend am Beispiel des Machtbegriffs dargestellt.

Macht ist ein zentraler Begriff für die Beschreibung von gesellschaftlichen Merkmalen und Prozessen. Eine gängige Kategorisierung bietet Hanna Pitkin, die den Machtbegriff in *power over* und *power to* unterteilt. *Power over* ist die tatsäch-

liche Machtausübung über andere. Diese Durchsetzung der eigenen Position gegenüber anderen benötigt eine soziale Beziehung. Power to wiederum beschreibt die Fähigkeit, etwas selbst zu tun oder zu erledigen, unabhängig von der Position anderer und ohne eine soziale Beziehung zu benötigen. Während Macht als power over für die Machtunterworfenen einschränkend wirkt, bezieht sich power to auf die Möglichkeiten eines Individuums oder einer Gruppe, eigenständig zu handeln. Ein im Kontext von Macht zusammenhängendes Begriffspaar bilden die Begriffe *agency* als handelnde Individuen oder kollektive Akteure und *structure* als Systembeziehungen. Diese beiden Begriffe können sowohl als Gegensätze als auch ergänzend zueinander interpretiert werden (Göhler, 2011, S. 224–228).

Für Max Weber ist Macht das Potential, die eigenen Interessen in einer sozialen Beziehung gegen Widerstände zu realisieren (Göhler, 2011, S. 237). Im Feminismus spielt Macht eine wichtige Rolle, um geschlechterbasierte Ungleichheit und Unterdrückung zu verbalisieren. Die ermöglichende Wirkung von Macht beschreibt dagegen Talcott Parsons, der Macht als Tauschmedium betrachtet, das zu wechselseitiger Abhängigkeit und dadurch zu effektivem gemeinsamem Handeln führt. Mit Niklas Luhmann wird kollektiver Machtgewinn durch den wechselseitigen Zusammenhang von Wahlverhalten und Regierungsleistung ermöglicht (Göhler, 2011, S. 228–231). Demokratie ist für Luhmann ein hochgradig komplexes und ausdifferenziertes System. Diese Ausdifferenzierung zeigt sich etwa durch die Unterscheidung der gesellschaftlichen Teilsysteme Politik und Recht oder durch die Etablierung von Opposition als systembestimmendes sowie regelmäßige Erneuerung garantierendes Element (Schaal & Heidenreich, 2017, S. 332f.).

Hannah Arendt wiederum schränkt Macht auf den Prozess des miteinander Redens und Handelns als Grundlage menschlicher Gemeinschaft ein. Demokratie wird durch die Auseinandersetzung über die Bedeutung der in einer Gemeinschaft bestehenden Objekte permanent hinterfragt und dadurch gleichzeitig in ihrem Ganzen bestätigt. Durch das gemeinsame Handeln wird ein gemeinsamer demokratischer Lebensraum erzeugt, in dem Macht zwischen den Akteuren fluktuieren kann. Daher muss Arendt zufolge in einer funktionierenden Demokratie durch entsprechende institutionelle Vorgaben gewährleistet werden, dass sich politische Macht von Parteien und Verbänden nicht zu sehr verfestigt (Schaal & Heidenreich, 2017, S. 223–225). Nach Pierre Bourdieu übernehmen Individuen in der etablierten Symbolordnung einen bestimmten Habitus und bestätigen mit der Wahrnehmung ihres eigenen symbolischen Kapitals auch ihren eigenen Platz in den bestehenden Machtstrukturen.

Auch Michel Foucault zufolge bilden sich Machtverhältnisse durch den gesellschaftlichen Diskurs, den das Individuum verinnerlicht (Göhler, 2011, S. 233). Die sich durch Argumentationsketten entwickelnde Deutungsmacht des Diskurses bestimmt nach Foucault die Denk- und Argumentationsmöglichkeiten, aus denen die Teilnehmer/-innen wählen können, ohne dass den Individuen die dadurch

vorgegebene und reproduzierte Ordnung bewusst wird. Das Denken ist demnach nicht frei. Argumentation muss auf bereits formuliertem aufbauen und allgemein akzeptierte Normen ansprechen, um anerkannt zu werden. Macht wird hauptsächlich dort wahrnehmbar, wo sie sich durch Institutionen manifestiert und entfaltet ihre größte Wirkung unbemerkt durch die Normierung der Selbstwahrnehmung, etwa durch Mode- beziehungsweise Fitnesstrends oder durch die arbeitsteilige Produktionsweise, die menschliche Arbeitskraft in einsetzbares Eigenkapital umwandelt (Schaal & Heidenreich, 2017, S. 305–308). Individualismus entsteht folglich durch den inneren Konflikt, den Macht in jedem Körper auslöst und der Widerstand gegen bestehende Strukturen anregen kann (Göhler, 2011, S. 233).

Foucaults Ansatz stützt sich auf drei analytischen Kategorien als unabhängig voneinander anwendbare Dimensionen: auf Archäologie als Analyse von historischen Zusammenhängen im Sinne einer Aneinanderreihung von eigenständigen und doch vielfältig verbundenen Ereignissen; auf Genealogie als dementsprechend vielfältige, netzförmige Begründungszusammenhänge sowie auf Kritik als Erfassen und Hinterfragen von in einem jeweils historischen Kontext allgemein als Wahrheit akzeptierten Wirkungszusammenhängen. Im Mittelpunkt seiner Analyse steht dabei der Mensch als Subjekt in Wechselwirkung mit den Kategorien Wissen und Macht. (Gürses, 2017, S. 164–170) Foucault selbst bezeichnet seine Erkenntnisse als „Werkzeugkasten“ zur gesellschaftskritischen Analyse bestehender Machtssysteme. Daher hat „das Dreieck Subjekt-Macht-Wissen, das als eine netzförmige Folie auf Diskurse, Praktiken und Institutionen zu legen ist, um an ihnen das Politische sichtbar machen und sie einer historisch (statt normativtheoretisch) verfahrenen Kritik unterziehen zu können“, großes Potenzial für individuelle Urteilsbildung im Rahmen des Politikunterrichts (Gürses, 2017, S. 171–172).

4. Erkenntnisse für die Unterrichtspraxis

Ein zentrales Ziel von politikbezogenem Unterricht besteht Paul Ackermann et al. (2015, S. 21) zufolge darin, die Komplexität gesellschaftlicher Zusammenhänge sowie wesentliche Aspekte des Politischen begreifbar zu machen. Für den dem Unterricht zugrundeliegenden Politikbegriff definieren sie folgende Bedingungen:

Der Politikbegriff sollte die Komplexität der politischen Wirklichkeit einfangen; seine Verwendung darf nicht dazu führen, dass wichtige Teile davon ausgeblendet werden. Er sollte sich gleichzeitig dazu eignen, die Komplexität der politischen Wirklichkeit zu strukturieren und zu systematisieren. Er sollte sich in ein Analyse- und Suchinstrument umformulieren lassen, mit dessen Hilfe das Politische sich so aufschließen lässt, dass das Strukturelle, das Typische und Prinzipielle von Politik deutlich wird. Er sollte praktikabel sein. Das heißt, mit seiner Hilfe sollte man Politikunterricht strukturieren und steuern können. (Ackermann et al., 2015, S. 21)

Prominente politikwissenschaftliche Erklärungsmodelle des Politikbegriffs, die von der politischen Bildung übernommen wurden, sind der dreiteilige Politikbegriff (polity, politics, policy) sowie das Modell des Politikzyklus, das den Kreislauf des politischen Prozesses von der Bewusstwerdung eines politischen Problems bis zur Umsetzung in Form von dessen Beendigung beziehungsweise Neuformulierung in insgesamt sechs Phasen beschreibt (Ackermann et al., 2015, S. 21–23). Beide Modelle entsprechen einem engen Politikbegriff, sie beschreiben „Politik im engeren Sinn“ (Detjen et al., 2004, S. 10). Auch politische Theorien mit einem breiten Fokus auf gesellschaftliche Fragestellungen finden bereits Eingang in die Politikdidaktik. Ein prominentes Beispiel ist der Schleier des Nichtwissens von John Rawls, der sich in seiner 1971 veröffentlichten Theorie der Gerechtigkeit mit Gerechtigkeit in einer (wirtschafts)liberalen Gesellschaft beschäftigt. Laut Rawls muss eine gerechte Gesellschaft auf Grund- und Freiheitsrechten basieren. Außerdem müssen soziale und wirtschaftliche Ungleichheit auf den maximalen Vorteil für alle ausgelegt sein. Weiters müsse garantiert werden, dass alle die gleichen Möglichkeiten haben, öffentliche Positionen und Ämter auszuüben. Um die Grundregeln dafür festlegen zu können, verwendet Rawls in einem Gedankenexperiment einen sogenannten Schleier des Nichtwissens (veil of ignorance), der es den Beteiligten ermöglicht, ohne das Wissen über ihre zukünftige Situation gemeinsam das fairste und dadurch beste Regelwerk für alle zu beschließen (Tiedemann, 2008, S. 131f.). Dieses Gedankenexperiment lässt sich mit erfundenen Personendarstellungen direkt in eine Unterrichtssituation übertragen, die das Aushandeln gemeinsamer Regeln für eine möglichst gerechte Gesellschaft zum Ziel hat. Je breiter Politik verstanden wird, desto vielfältiger können die Inhalte sein, die während der Unterrichtsszenen oder in der abschließenden Reflexion thematisiert werden.

Anders als bei Rawls Schleier des Nichtwissens bieten politische Theorien selten dermaßen klar erlebbare, inhaltlich und szenisch in sich geschlossene, direkt auf den Unterricht übertragbare Szenarien an. Obwohl politische Theorien großes analytisches Potenzial für die Politikdidaktik haben (Buchstein, 2016, S. 8), sind theoretisch fundierte Fragestellungen im Politikunterricht bisher eher eine Randerscheinung (Gloe & Oeftering, 2017, S. 9). Dieser Befund ist insofern beachtlich, als dass kritisches Hinterfragen politischer und gesellschaftlicher Zusammenhänge im Sinne der Förderung politischer Mündigkeit als ein zentraler Auftrag an die politische Bildung gilt. Insbesondere zur Analyse der Rolle des Subjekts, zur konstruktiven Kritik des bestehenden politischen Systems, zur Beschreibung von aktuellen gesellschaftlichen Schlüsselproblemen sowie zur Bestimmung von im Unterricht anwendbaren Analysekatoren kann politische Theorie eine ergiebige Quelle einer zeitgemäßen Politikdidaktik sein (Pohl, 2019, S. 186–187). Eine theoretisch-analytisch geschärfte Unterrichtsperspektive auf sich verändernde gesellschaftspolitische Rahmenbedingungen fördert einen selbstreflexiv gestalteten Politikunterricht, der dem hohen Anspruch der Entwicklung politischer Mündigkeit gerecht wird.

Wesentliches Ziel von politischer Bildung ist die Förderung politischer Urteils- und Handlungsfähigkeit. Urteilskompetenz lässt sich aber nur durch eigenes, inhaltlich zielgerichtetes Handeln entwickeln und stärken, weshalb zwischen politischem Urteilen und Handeln ein direkter Zusammenhang besteht. (Gloe & Oeftering 2017, S. 428–429). Im vorliegenden Unterrichtsbeispiel wird durch differenzierte Urteilsbildung auf Grundlage des analytisch-theoretischen Konzepts von Foucault politikbezogenes Handeln als offene und diskursive Auseinandersetzung mit dem Themenfeld Wünsche und Bedürfnisse angeregt. Dazu werden zentrale Aussagen von Foucaults Machtbegriff im Sinne des Verständnisses von politischer Bildung als Unterrichtsprinzip (Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2015) in ein bestehendes Unterrichtskonzept integriert. Ausgehend vom Thema konsumbezogene Wünsche und Bedürfnisse werden folgende für das Unterrichtsbeispiel abgewandelte Aussagen Foucaults thematisiert: 1) Denken wird durch bestehende Begriffe, Argumente und Deutungen vorgegeben und ist daher nicht frei (Deutungshoheit). 2) Macht wird vor allem durch unbemerkt übernommene Trends oder allgemein akzeptierte Verhaltensweisen ausgeübt (Normen). 3) Die Verinnerlichung gesellschaftlicher Normen fördert auch Widerstand gegen diese und ermöglichen dadurch die Ausbildung von Individualität (Individualismus).

Grundlage für dieses Unterrichtsbeispiel ist eine Planung mit dem Titel „Haben wollen‘ und vom ‚Brauchen‘“ (Turek, 2020, S. 5), die sich an die 3. und 4. Schulstufe der Primarstufe richtet und eine Unterrichtseinheit mit Fantasiereise, Kleingruppenarbeit und Diskussion umfasst. Es handelt sich dabei um eine Adaption der Unterrichtssequenz „Aufbruch in ein neues Land“ aus dem *Compasito* Handbuch zur Menschenrechtsbildung mit Kindern (Deutsches Institut für Menschenrechte, 2009, S. 60–67). Didaktische Zielsetzungen sind die Benennung und Unterscheidung von Wünschen und Bedürfnissen sowie die Wahrnehmung des Zusammenhangs zwischen Bedürfnissen und Menschenrechten.

Zum Einstieg bilden ca. fünf Kinder Kleingruppen und zeichnen gemeinsam ein Schiff auf ein Blatt Papier (A3). Jedes Kind schreibt insgesamt acht Dinge auf jeweils einen Zettel (A6), die es gerne hätte, besonders mag oder unbedingt zum Leben braucht. Es folgt eine Fantasiereise mit dem Schiff auf einen anderen Kontinent, um dort ein neues Leben zu beginnen. Während der Überfahrt ereignen sich in insgesamt drei Runden ein Sturm, ein Tornado und ein Leck. In jeder Runde müssen die Kinder nun mehrere Gegenstände über Bord werfen, um das Schiff über Wasser zu halten. Die übrig gebliebenen Wunsch- und Bedürfniskarten werden auf das Schiff geklebt und den anderen Kleingruppen vorgestellt. Für die abschließende Reflexion werden folgende Fragen vorgeschlagen: Wie hat eure Gruppe entschieden, was abgeworfen werden soll? Welche Entscheidung war besonders schwierig? Wie werdet ihr in dem neuen Land überleben können? Werdet ihr das haben, was ihr braucht, um gut aufwachsen zu können? Brauchen alle Menschen das Gleiche und haben sie die gleichen Bedürfnisse? Was brauchen alle Kinder – unabhängig

davon, wo sie leben? Was braucht man nicht unbedingt, möchte man aber vielleicht? Worauf könnt ihr auch verzichten? (Turek, 2020, S. 5)

Dieses Unterrichtsbeispiel thematisiert Wünsche und Bedürfnisse in Zusammenhang mit Menschen- und Kinderrechten. Der analytische Machtbegriff von Foucault ermöglicht über die ursprüngliche Unterrichtsplanung hinaus eine Reflexion über den starken Zusammenhang von individuellen Wünschen und Bedürfnissen mit gesellschaftlichen Normvorstellungen. Auch die potenzielle Schwierigkeit, sich gegen einen Trend zu stellen, kann so thematisiert werden. Diese Zusammenhänge werden im folgenden Beispiel als Arbeitsblatt zum Thema Smartphone umgesetzt, da Smartphones als Teil der Lebensrealität der Schüler/-innen auch in den Kleingruppenarbeiten der Schiffsreise thematisiert werden können.

Im ersten Teil des Arbeitsblattes werden die Schüler/-innen aufgefordert, aus bis zu sechs der folgenden Aussagen auszuwählen, von denen sie annehmen, dass sie Mehrheitsmeinung und somit die Norm sind: Welche dieser Aussagen wird von den meisten deiner Mitschüler/-innen geteilt? Wähle bis zu sechs Antworten aus: 1) Das Smartphone ist ein wichtiges Kommunikationsmittel. 2) Die Nutzung des Smartphones kann gefährlich sein. 3) Mit dem Smartphone werden Erinnerungen festgehalten, zum Beispiel mit Fotos oder Videos. 4) Das Smartphone ist wichtig für das eigene Ansehen. 5) Das Smartphone ist wichtig zur Unterhaltung und zum Zeitvertreib. 6) Eigentlich ist das Smartphone Geldverschwendung. 7) Das Smartphone ist wichtig, um sich informieren und recherchieren zu können. 8) Das Smartphone erzeugt Druck, für andere leicht erreichbar zu sein. 9) Das Smartphone lenkt vom Lernen ab. 10) Mit der Nutzung des Smartphones kann man viel Zeit verschwenden. Grundlage für diese Aussagen ist eine Studie von Gregor Waller und Daniel Süß (2012) zum Handygebrauch von Jugendlichen in der Schweiz.

Im zweiten Teil des Arbeitsblattes ermöglichen Reflexionsfragen die Auseinandersetzung mit Foucaults Machtbegriff: 1) Warum sind die ausgewählten Aussagen Mehrheitsmeinung? 2) Unterscheiden sich die Aussagen der Mehrheit von deiner eigenen Einstellung? 3) Wie ist es für dich, wenn du eine andere Meinung als die Mehrheit hast? 4) Warum wird in Medien und Politik mehr über die Nachteile von Smartphones gesprochen als über die Vorteile? Nachfrage: Wer entscheidet, worüber gesprochen wird? Diese Reflexionsfragen können in einem ersten Schritt schriftlich bearbeitet werden. Abschließend sollte jedenfalls eine Diskussion im Plenum folgen, um sich mit den Prinzipien Deutungshoheit (Frage 4), Normen (Fragen 1 und 2) und Individualisierung (Frage 3) auseinanderzusetzen und durch den gemeinsamen Austausch eine reflektierte individuelle Urteilsbildung der Schüler/-innen zu ermöglichen. Gleichzeitig kann eine Abstimmung über die Fragen des ersten Teils des Arbeitsblattes Diskussionsgrundlage für die Reflexionsfragen des zweiten Teils sein. Um die Lehrperson bei der Leitung der Gruppendiskussion zu unterstützen, kann dem Arbeitsblatt außerdem ein kurzer Erklärungstext zu Foucaults Ansatz beigelegt werden. Sofern in der jeweiligen Klasse möglich, kann

dieser Text auch mit den Schülerinnen und Schülern besprochen werden, um das hinter diesen Aussagen stehende theoretische Konzept erfahrbar zu machen. Weitere Unterrichtsthemen im Sinne von Foucaults Machtbegriff wären etwa Körperideale (z. B. Gewichtsvorstellungen oder Tattoos), Modetrends (Luxusartikel etc.), die Wertschätzung von Arbeit (etwa die Wahrnehmung bestimmter Berufe oder der Wert unbezahlter Arbeit) sowie die gesellschaftlich etablierte Wahrnehmung von Erwerbsarbeit. In den für diesen Beitrag gesichteten Unterrichtsplanungen und Beispielen aus Schulbüchern zum Thema Konsum aus den Fachbereichen politische Bildung (Turek, 2020) und Geographie (Klappacher & Lieb, 2007; Strasser & Trawöger, 2017; Wohlschlägl et al., 2000; Wohlschlägl et al., 2001) werden Machtzusammenhänge nicht thematisiert.

5. Schlussfolgerungen

Die gemeinsame Betrachtung der Ziele, Funktionsweisen und Inhalte von Konzeptmodellen der politischen Bildung einerseits und von politischen Theorien andererseits bietet Möglichkeiten für die Weiterentwicklung des Politikunterrichts. Konstruktivistische Konzeptmodelle der politischen Bildung erweisen sich dabei als vielversprechendes Verbindungselement zwischen politischer Theorie und Unterrichtspraxis. Dadurch eröffnen sich für die Politikdidaktik Möglichkeiten, politikwissenschaftlich fundierte Begriffe, Merkmale und Prozesse des Politischen mit dem Anspruch, auf den individuellen Sichtweisen der Schüler/-innen aufzubauen, in Einklang zu bringen.

Zum Basiskonzept Macht bieten politische Theorien vielfältige Erklärungsperspektiven, die im Sinne einer im politikbezogenen Unterricht stets anzustrebenden umfassenden Darstellung der verschiedenen Sichtweisen auf das Thema eine fundierte individuelle Urteilsbildung unterstützen. Politikbezogene Urteilsfähigkeit wiederum macht durch die Erschließung gesellschaftlich-politischer Zusammenhänge oder durch die Artikulation von Kritik an bestehenden Systemen, Phänomenen und Prozessen politikbezogenes Handeln und dadurch nachhaltigen Erkenntnisgewinn möglich.

Die Herauslösung und didaktische Reduktion zentraler Aussagen politischer Theorien ermöglicht auch die Bearbeitung von Zusammenhängen, die im politikbezogenen Unterricht bisher kaum berücksichtigt wurden. Dieses Potenzial ist im Unterrichtsbeispiel zum Thema Konsum erkennbar. Hier hat sich die Kombination des Basiskonzepts Macht im Sinne des Konzeptmodells von Sander mit Aussagen Michel Foucaults als didaktisch zielführend erwiesen. Mit seinem analytischen Begriffsdreieck *Subjekt-Macht-Wissen* wird das ursprüngliche Unterrichtsbeispiel zu konsumbezogenen Wünschen und Bedürfnissen an das politikdidaktische Konzept Macht anschlussfähig. Gleichzeitig wird das bestehende Machtkonzept durch Foucaults Perspektive präzisiert und für eine vertiefende und individualisierte

Betrachtung durch die Schüler/-innen nutzbar gemacht. So wie hier am Beispiel Macht gezeigt, können potenziell auch andere Konzepte der politischen Bildung durch politische Theorie didaktisch zielgerichtet aufbereitet werden. Insofern verschafft politische Theorie der Politikdidaktik im Umgang mit permanenter gesellschaftlicher Veränderung analytische Flexibilität und fördert so ein reflektiertes, selbstreflexives Politikbewusstsein.

Eine noch zu entwickelnde politikdidaktische Metatheorie der politischen Bildung könnte durch die Verknüpfung von politiktheoretisch fundiertem Konzeptwissen mit Prinzipien didaktischen Handelns tatsächlich eine inhaltlich systematisierte und zugleich am jeweiligen Kenntnisstand der Schüler/-innen orientierte Auseinandersetzung mit sich wandelnden gesellschaftlichen Zusammenhängen im Politikunterricht ermöglichen.

Literatur

- Ackermann, P., Breit, G., Cremer, W., Massing, P. & Weinbrenner, P. (2015). *Politikdidaktik kurzgefasst. 13 Planungsfragen für den Politikunterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Asal, K. & Burth, H.-P. (2016). *Schülervorstellungen zur Politik in der Grundschule. Lebensweltliche Rahmenbedingungen, politische Inhalte und didaktische Relevanz. Eine theoriegeleitete empirische Studie*. Opladen: Budrich UniPress.
- Besand, A., Grammes, T., Hedtke, R., Henkeborg, P., Lange, D., Petrik, A., Reinhardt, S. & Sander, W. (2011). *Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. Autorengruppe Fachdidaktik*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Buchstein, H. (2016). *Typen moderner Demokratietheorien. Überblick und Sortierungsvorschlag*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (2015). *Grundsatzlerlass Politische Bildung*. Rundschreiben Nr. 12/2015. BMBF-33.466/0029-/1/6/2015, 22. Juni 2015: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2015_12.html
- Detjen, J., Kuhn, H.W., Massing, P., Richter, D., Sander, W. & Weißeno, G. (2004). *Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung GPJE*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Detjen, J., Massing, P., Richter, D. & Weißeno, G. (2012). *Politikkompetenz – ein Modell*. Wiesbaden: Springer VS.
- Deutsches Institut für Menschenrechte (2009). *Compasito Handbuch zur Menschenrechtsbildung mit Kindern*. Paderborn.
- Feyerer, J. (2020). Politische Bildung im Kontext gesellschaftlicher Unsicherheit. In P. Reinbacher, J. Oberneder & A. Wesenauer (Hrsg.), *Warum Komplexität nützlich ist* (S. 51–62). Wiesbaden: Springer VS.

- Gloe, M. & Oeftering, T. (2017). Politische Bildung meets Politische Theorie. In M. Gloe & T. Oeftering (Hrsg.), *Politische Bildung meets Politische Theorie* (S. 9–30). Baden-Baden: Nomos.
- Göhler, G. (2011). Macht. In G. Göhler, M. Iser & I. Kerner (Hrsg.), *Politische Theorie. 25 umkämpfte Begriffe zur Einführung* (S. 224–240). Wiesbaden: Springer VS.
- Goll, T. (2018). Das Theorieproblem der Politikdidaktik. In S. Manzel & M. Oberle (Hrsg.), *Kompetenzorientierung. Potenziale zur Professionalisierung der Politischen Bildung* (S. 47–54). Wiesbaden: Springer VS.
- Gürses, H. (2017). Michel Foucault (1926–1984): Foucaults Werkzeugkisten und politische Bildung. In M. Gloe & T. Oeftering (Hrsg.), *Politische Bildung meets Politische Theorie* (S. 161–176). Baden-Baden: Nomos.
- Juchler, I. (2018). Politische Konzepte und Narrationen in der politischen Bildung. In S. Manzel & M. Oberle (Hrsg.), *Kompetenzorientierung. Potenziale zur Professionalisierung der Politischen Bildung* (S. 185–192). Wiesbaden: Springer VS.
- Klappacher, O. & Lieb, G. K. (2007). *GW kompetent 1. Geografie und Wirtschaftskunde für die 9. Schulstufe*. Linz: Veritas.
- Krammer, R. (Hrsg.) (2008). *Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell. Short Summary*. Langfassung: https://www.politik-lernen.at/dl/MosrJKJKoMNkNJqx4KJK/Kompetenzmodell_Politische_Bildung_Kurz-Langversion_2008-03-18.pdf
- Nohlen, D. (2010). Begriff. In D. Nohlen & R.-O. Schultze (Hrsg.), *Lexikon der Politikwissenschaft. Theorien, Methoden, Begriffe* (S. 72–73). Band 1. München: C. H. Beck.
- Nohlen, D. & Schultze, R.-O. (2010). Theorie. In D. Nohlen & R.-O. Schultze (Hrsg.), *Lexikon der Politikwissenschaft. Theorien, Methoden, Begriffe* (Bd. 2, S. 1094–1100). München: C.H. Beck.
- Pelinka, A. & Varwick, J. (2010). *Grundzüge der Politikwissenschaft*. Wien, Köln & Weimar: Böhlau.
- Pohl, K. (2019). Politische Bildung braucht Politische Theorie. In K. Marker, A. Schmitt & J. Sirsch (Hrsg.), *Demokratie und Entscheidung. Beiträge zur Analytischen Politischen Theorie* (S. 181–192). Wiesbaden: Springer VS.
- Riescher, G. (2013). *Spannungsfelder der Politischen Theorie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sander, W. (2013). *Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Sauer, B. (2014). *Politische Theorie. Propädeutikum Politikwissenschaft*. <https://www.univie.ac.at/sowi-online/esowi/cp/propaedpowi/propaedpowi-14.html>
- Schaal, G. & Heidenreich, F. (2017). *Einführung in die Politischen Theorien der Moderne*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Strasser, M. & Trawöger, L. (2017). *Neugierig auf ... Geographie 3*. Wien: Westermann.

- Tiedemann, M. (2008). Philosophieren über politische Werte – das Gerechte und das Fremde. In D. Richter & H. Geiss (Hrsg.), *Demokratie verstehen lernen. Elf Bausteine zur politischen Bildung in der Grundschule* (S. 125–136). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Turek, E. (2020). Märkte und Moneten. Wirtschaftsbildung für die Altersgruppe 8 bis 12. *Polis aktuell*, 4/2020.
- Waller, G. & Süss, D. (2012). *Handygebrauch der Schweizer Jugend. Zwischen engagierter Nutzung und Verhaltenssucht. Forschungsbericht April 2012*. https://www.zhaw.ch/storage/psychologie/upload/forschung/medienpsychologie/ZHAW_Handygebrauch_Schweizer_Jugend_2012.pdf
- Weißeno G., Detjen, J., Juchler, I., Massing, P. & Richter, D. (2010). *Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Weißeno, G. (2012). Dimensionen der Politikkompetenz. In G. Weißeno & H. Buchstein (Hrsg.), *Politisch Handeln. Modelle, Möglichkeiten, Kompetenzen* (S. 156–177). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Wohlschlägl, H., Hofmann-Schneller, M., Beran, A., Forster, F. & Graf, F. (2000). *Durchblick 2. Geographie und Wirtschaftskunde für die 6. Schulstufe*. Wien: Westermann.
- Wohlschlägl, H., Hofmann-Schneller, M., Beran, A., Forster, F. & Graf, F. (2001). *Durchblick 3. Geographie und Wirtschaftskunde für die 7. Schulstufe*. Wien: Westermann.

Kurzbiografie

Dr. FEYERER, JAKOB, Hochschulprofessor, Institut für Elementar- und Primarstufenpädagogik/Pädagogische Hochschule Oberösterreich. Forschungsschwerpunkte: Politische Bildung, politikbezogene Konzeptvorstellungen, sozialwissenschaftlicher Sachunterricht.

