

Kernkonzepte der Politik und Ökonomie: Lernen als Veränderung mentaler Modelle

Weißeno, Georg

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Weißeno, G. (2006). Kernkonzepte der Politik und Ökonomie: Lernen als Veränderung mentaler Modelle. In G. Weißeno (Hrsg.), *Politik und Wirtschaft unterrichten* (S. 120-141). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-67791-8>

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>

Kernkonzepte der Politik und Ökonomie – Lernen als Veränderung mentaler Modelle

Die Standarddiskussion stellt für viele Fachdidaktiken eine große Herausforderung dar. Voraussetzung für die Entwicklung von Standards sind Kompetenzmodelle, die empirisch abgesichert verschiedene Niveaus der fach- bzw. domänenspezifischen Leistung unterscheiden. Sie können bestimmt werden, wenn auf der Basis von Forschungsergebnissen Aussagen darüber gemacht werden, wie Personen ihr ökonomisches und politisches Denken organisieren, wie sie ihre Fachkonzepte subjektiv plausibel erzeugen, wie sie durch Veränderung ihrer Wissensstruktur domänenspezifisch lernen. Die Fachdidaktiken sind aufgefordert ihre theoretischen Konzeptionen stärker lernpsychologisch zu fundieren, indem sie sich mit den Problemen des Fachunterrichts beschäftigen. Notwendig sind der Diskurs über Kernkonzepte aus Politikwissenschaft und Ökonomik sowie der Vergleich mit den mentalen Modellen, d.h. den Wissenskonstruktionen der Schülerinnen und Schüler. Die Konzentration auf empirische Forschungsvorhaben ist notwendig um den Ertrag des Politik- und des Wirtschaftsunterrichts zu verbessern. In empirischen Daten gegründete Fachdidaktiken (Grounded Theories) können zur Fortentwicklung der Theoriediskussion beitragen und machen sie anschlussfähig an die Diskurse der empirischen Pädagogik und der Psychologie. Im Folgenden soll deshalb der Stand der empirischen Forschung in der Politikdidaktik und in der Wirtschaftspädagogik zu den mentalen Modellen und zur Entwicklung von Kernkonzepten (konzeptuelle Modelle) dargestellt werden. Deutlich wird der unterschiedliche Diskussionsstand in beiden Disziplinen. Die Wirtschaftspädagogik hat die normative Festlegung der Kernkonzepte für die empirische Forschung weiter voran gebracht als die Politikdidaktik. Dies gilt auch für die Konzeption und Durchführung von empirischen Studien, die Antworten geben auf die in der aktuellen Standarddiskussion aufgeworfenen Fragen.

I. Wissenstests zur Politik und Ökonomie

Die Qualität der im Verlauf der Schulzeit entwickelten Bildungsergebnisse in Deutschland bleibt hinter international gesetzten Bildungsmaßstäben zurück. Einige Belege dafür liefert die Civic-Education-Studie: »Deutsche Jugendliche haben im internationalen Vergleich ein durchschnittliches politisches Wissen« (Oesterreich 2002, 228). Nach der (Selbst-)Einschätzung der Schüler/innen ist dies »nur begrenzt das Ergebnis politischen Unterrichts« (Ebenda, 229). Allerdings sind die Ergebnisse der allgemeinpädagogisch motivierten Studie zum politischen Wissen von Schüler/innen aus politikdidaktischer Sicht nicht in jeder Hinsicht überzeugend (Weißen 2005 c, 132 u. 144). Bei der Formulierung der Items kommt es darauf an fachlich plausibel erscheinende Alternativen anzubieten. Ein Wissenstest muss von politikwissenschaftlichen Konzepten aus angelegt werden um domänenspezifisches Wissen von politischem Meinen und Glauben unterscheiden zu können. Die Studie wurde von Pädagogen und Psychologen durchgeführt. Politikdidaktiker/innen waren nicht in der Forschergruppe, sondern beratend tätig. Der internationale Wissenstest trennt nicht hinreichend zwischen der allgemeinen Lesekompetenz und der Politikkompetenz, zwischen dem Weltwissen als verfügbarem semantischen und symbolischen Wissen sowie dem bereichsspezifischen, politikbezogenen Wissen. Die Befunde machen auf Probleme aufmerksam.

Die acht publizierten Items aus dem internationalen Wissenstest der IEA-Studie wollen Wissen und darüber hinausgehende Fähigkeiten des Schlussfolgerns messen. Hier ein Beispiel:

Wir Bürger/innen haben genug!

Eine Silber-Partei zu wählen, bedeutet höhere Steuern zu wählen. Es bedeutet das Ende des wirtschaftlichen Wachstums und eine Verschwendung unseres nationalen Reichtums.

Stimmen Sie stattdessen für wirtschaftliches Wachstum und freies Unternehmertum, stimmen Sie dafür, dass mehr Geld in der Brieftasche jedes Einzelnen bleibt!

Wählen Sie die Gold-Partei.

Dies ist ein Flugblatt, das wahrscheinlich verfasst wurde von ...

A. der Silber- Partei.

B. einer Partei oder Gruppe, die Gegner der Silber-Partei ist.

C. einer Gruppe, die sicherstellen möchte, dass die Wahlen fair sind.

D. der Silber Partei und der Gold-Partei zusammen.

(Oesterreich 2002, 248)

Für die Lösung dieser Aufgabe benötigt man kein domänenspezifisches Vorwissen über Parteien und ihre Programmatik, sondern die Lösung erschließt sich sprachlogisch (»stattdessen«) und kann mit dem allgemeinen Weltwissen gefunden werden. Eine Frage zur Politik benötigt aber einen realen Anwendungsbezug. Deshalb ist die Aufgabe aus zwei Gründen problematisch. 1.) Durch die hypothetische Situation von Silber- und Gold-Partei gelingt es nicht Wissen über die deutschen Parteien zu testen. Selbst wenn mit dem hypothetischen Aufgabenformat nur deklaratives Wissen (Faktenwissen zu Institutionen) erhoben werden soll, müssten die Schüler/innen bei der Zuordnung wirtschaftspolitischer Aussagen zu Parteien auch prozedurales Wissen (Operationen in komplexen kognitiven Prozessen) zur Lösung heranziehen. Dies wird in den Items, die lediglich eine strukturierende Zuordnung anbieten, nicht verlangt. 2.) Mit den Fragen wird inhaltlich kein domänenspezifisches konzeptuelles Wissen zu den programmatischen Aussagen von Parteien abgefragt. Selbst wenn man von einer Ein-Punkt-Partei wie der Gold-Partei ausgeht, sind die Programmatiken realer Parteien aus politikwissenschaftlicher Sicht selten so unterkomplex. Keine Partei mit hinreichend vielen Wählerstimmen wird zusammenhangslos Wachstum, freies Unternehmertum und die Brieftasche jedes Einzelnen nebeneinander stellen, sondern damit politische Gestaltungs- und Lösungsvorschläge für ein gesellschaftliches Problem markieren. Aus fachlicher Sicht fehlt im Flugblatt eine programmatische Aussage. Die Frage nach den Urhebern des Flugblattes setzt mithin kein domänenspezifisches Wissen zu einer Programmatik oder Partei voraus.

Im letzten nationalen Wissenstest in den USA findet sich folgendes Beispiel:

Grade 8 Sample 2 – Basic Performance

The following question is based on the passage below.

One may well ask, »How can you advocate breaking some laws and obeying others?« The answer is found in the fact that there are two types of laws: There are just laws and there are unjust laws. I would be the first to advocate obeying just laws. One has not only a legal but a moral responsibility to obey just laws. Conversely, one has a moral responsibility to disobey unjust laws. ...

(Martin Luther King, Jr., »Letter from Birmingham Jail,« 1963. Reprinted by arrangement with The Heirs to the Estate of Martin Luther King, Jr., c/o Writers House, Inc. as agent for the proprietor. Copyright 1963 by Martin Luther King, Jr., renewed 1991 by Coretta Scott King.)

What response to an unjust law is most consistent with the ideas of Martin Luther King, Jr.?

- A Leaving the country rather than obeying the law
- B Engaging the police in open battle
- C Urging people to carry guns to protect themselves

D Taking part in peaceful demonstrations and boycotts

(NAEP 2001: National Assessment of Educational Progress Achievement Levels 1992 – 1998 for Civics, Washington, DC, 16)

Diese Items sind rückgebunden an einen realen geschichtlichen Kontext, der grundsätzliche Rückschlüsse auf einen demokratischen Rechtsstaat ermöglicht. Eine Lösung auf der Basis einer ausgebildeten Lesekompetenz oder eines Weltwissens ist für Schüler/innen nicht möglich, da legitime und illegitime Handlungsmuster angeboten werden. Sie benötigen für die Lösung deklaratives und prozedurales Wissen zu den Bürgerrechten und einigen weiteren gesetzlichen Rahmenbedingungen (Versammlungsfreiheit, Waffengesetz, Funktionen der Polizei in einem Rechtsstaat, privates und öffentliches politisches Handeln).

In den USA wird Kritik an den themenbezogenen Tests der NAEP geäußert, da sich die Fragen meist auf institutionenkundliche und ideengeschichtliche Kontexte und nicht auf die Probleme der Tagespolitik beziehen (Niemi/Sanders 2004). Die Form der Politik sei gegenüber den Prozessen und Inhalten überrepräsentiert. Ein Wissenstest muss deshalb auf aktuelle Anwendungssituationen, d. h. auf politische Entscheidungsfragen zugeschnitten sein. Nur wenn sich Lern- bzw. Test- und Anwendungssituationen entsprechen, sind situierte Kognitionen bei den Schüler/innen möglich. Dann kann die Informationsverarbeitung in der spezifischen Situation mit den erforderlichen spezifischen Anforderungen ablaufen.

Für die ökonomische Bildung liegen größere vergleichende internationale Studien noch nicht vor. Aber es gibt einen amerikanischen Wissenstest, der auch in Deutschland und in anderen Ländern zur Anwendung kommt (Beck/Krumm 1990; Lüdecke/Sczesny 1999). Der adaptierte Wirtschaftskundliche Bildungs-Test (WBT) ist in Deutschland bei über 14 000 Probanden validiert worden. Er richtet sich auf fundamentale Konzepte ökonomischen Wissens und Denkens. Auf ihre Identifizierung hat man sich seit den 70er Jahren im National Council on Economic Education in mehreren Auflagen verständigt. Als Grundlage dienten die in den führenden volkswirtschaftlichen Standardwerken gelehrtten Konzepte. Der Testbereich bezog sich inhaltlich auf die Grundlagen des Wirtschaftens, die Mikroökonomie, die Makroökonomie und die internationalen Beziehungen. Er misst

Grundkenntnisse und basale Formen von ökonomischen Argumenten und Operationen nach der Lehrzieltaxonomie von Bloom et al (1971). Das Niveau der deutschen Schüler/innen wird als sehr niedrig klassifiziert. (Lüdecke/Sczesny 1999, 135)

Zahlreiche weitere Studien zu Einzelproblemen und Konzepten insbesondere im kaufmännischen Bereich (u. a. Beck/Heid 1996) weisen auf erhebliche Wissenslücken hin. Den Schüler/innen im Alter von 17 bis 21 fehlt Wissen zu allen Fundamentalkonzepten, da die Mittelwerte nie nahe 1.0 sind. Fundamentalkonzepte sind Knappheit, Opportunitätskosten, Produktivität, Marktwirtschaft, Institutionen, Tausch. Lediglich zur Charakterisierung der Marktwirtschaft findet sich ein durchschnittlicher Lösungsanteil von .78. Die übrigen Konzepte können nicht als von einer insgesamt akzeptabel großen Gruppe durchschaut angesehen werden. (Beck 2000, 218 ff.)

Neben dem Wissenserwerb werden immer wieder die für die Persönlichkeitsentwicklung bedeutsamen Fähigkeiten und Motivationen untersucht. Das demokratische Potential bzw. die Handlungsbereitschaft liegt nach Angaben der Civic-Education-Studie unter dem Durchschnitt (Oesterreich 2002, 228). Von diesen Einstellungsmessungen kann nach vorliegenden Untersuchungen (Schäfers/Bernart 1995) allerdings kaum auf tatsächliches politisches Handeln geschlossen werden. Einer fachdidaktischen Studie zufolge ergibt sich im Hinblick auf den Politikunterricht zudem ein gegensätzlicher Befund: »Schüler/innen (sprechen) dem Sozialkundeunterricht innerhalb ihrer bisherigen politischen Sozialisation eine große Bedeutung zu, im Vergleich zu anderen Instanzen sogar die größte. (...) Entscheidend ist, dass sich viele Schüler/innen in Sozialkunde das erste Mal bewusst intensiver mit Politik beschäftigen.« (Boeser 2002, 246).

Die Einflussfaktoren für eine qualitativ hochwertige politische Bildung sind bisher erst in Ansätzen identifiziert. Hinlänglich bekannt aus den vergleichenden Studien ist, dass das weitere schulische und außerschulische Umfeld der Kinder und Jugendlichen generell einen bedeutenden Einfluss nimmt. Kleinere Einzelstudien geben Hinweise darauf, dass ein typisches Unterrichtsmuster oftmals ein unpolitischer, moralisierender Politikunterricht ist (Weißeno 1998, 2000), dass das Vorwissen der Schüler/innen nicht genutzt wird (Richter 2000, 229 f.), dass die Lehrer/innen häufig inhaltlich vage bleiben (Weißeno 1996), dass die aktuelle Politik zu wenig als Anwendungssituation genutzt wird (Rothe 1993, 174), dass zu wenig Wert auf prozedurales Wissen gelegt wird (Ebenda, 171), dass der Unterricht deshalb kaum die politische Urteilsbildung als Kernkompetenz fördert (Weißeno 2005 a) u. v. a. m. Allerdings können diese Einzelergebnisse lediglich Anhaltspunkte für eine noch durchzuführende systematische Videostudie zur

Beschreibung und Identifizierung typischer Unterrichtsmuster oder für die politikdidaktische Grundlagenforschung geben.

2. Kompetenzmodelle für den Politik- und den Wirtschaftsunterricht

Die Probleme des Politikunterrichts resultieren u. a. aus der nicht zufrieden stellenden Förderung im Kompetenzbereich. Lehrer/innen- und Schüler/innenkompetenzen kommen in den Blick. Heinrich Roth bestimmte bereits Ende der 70er Jahre des letzten Jahrhunderts Kompetenz als Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz. Diese allgemeinpädagogische Begriffsbestimmung wurde Ende des Jahrhunderts vielfältig erweitert um Identitäts-, Gerechtigkeits-, Gestaltungs-, Wahrnehmungs-, Planungs-, Toleranz-, Politik-, ökonomische, technologische, ökologische, bürgergesellschaftliche Kompetenz usw. Damit erhielt der Kompetenzbegriff den »Charakter einen ›Omnibusbegriffes‹ (...), in dem alles Wünschens- und Erstrebenswerte irgendwie Platz findet« (Detjen 2005, 76). Diesen verschiedensten Modellen in der allgemeinen Pädagogik und der Politikdidaktik ist gemein, dass sie auf der Inputseite des Lehrens und Lernens ansetzen, mithin Ziele des Unterrichts formulieren. Sie haben sich bisher überwiegend mit den erwünschten Bildungszielen beschäftigt.

Auch die in der Wirtschaftspädagogik stärker diskutierten, arbeitsmarktpolitisch begründeten Schlüsselqualifikationen formulierten lediglich erwünschte Bildungsziele und nahmen die Schule als Ganzes in den Blick. Selbst wenn die Schlüsselqualifikationen mehr als »ein Bündel von Kenntnissen und Fähigkeiten (gesehen werden), die am Ende von Bildungsgängen stehen« kommt man nicht umhin festzustellen, dass »Kompetenzen in der (...) anthropologischen Akzentuierung und Schlüsselqualifikationen semantisch sehr nah beieinander liegen« (Ebenda, 80). Beide Begriffe sind in den älteren Diskussionen nicht mit dem Blick auf die Messung des Outcome diskutiert worden, d. h. sie wurden nicht als testbar konzipiert.

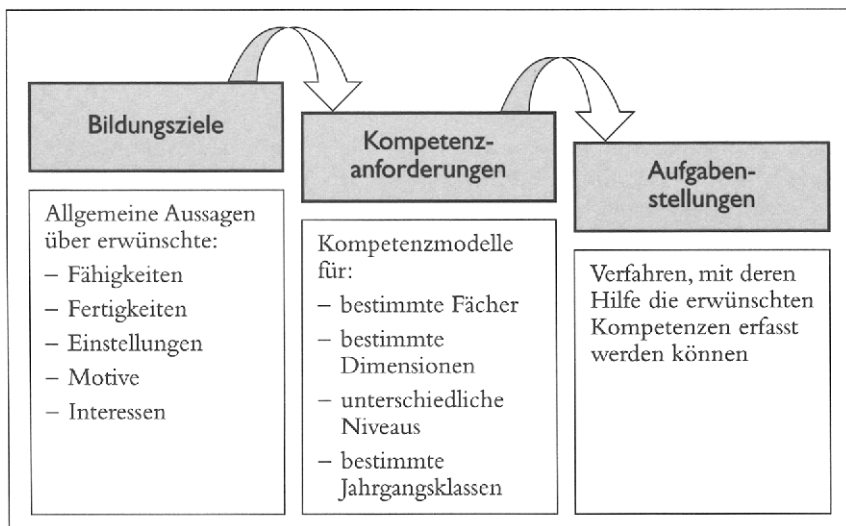
Der Wandel des Kompetenzbegriffs vollzog sich mit den internationalen Vergleichsstudien, die einen kognitionstheoretischen Ansatz verfolgt haben. Der TIMS und der PISA-Studie liegt ein Kompetenzbegriff zugrunde, der mit »prinzipiell erlernbaren, mehr oder minder bereichsspezifischen Kenntnissen, Fertigkeiten und Strategien« (Baumert u. a. 2001, 22) beschrieben wird. Beide Studien streben an die Verfügbarkeit von Kompetenzen in variierenden Anwendungssituationen zu erfassen. Damit ist die Feststellung verbunden, dass fehlende Kompetenzen in den Domänen und

in fächerübergreifenden Bereichen weit über die Schule hinausgehende Konsequenzen haben.

Die psychologische Forschung präzisierte diese Definition durch Weinert, der unter einer Kompetenz versteht »die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können« (Weinert 2001, 27 f.). Eine Kompetenz ist eine Disposition, welche eine Person befähigt alle Arten von allgemeinen und domänenspezifischen Problemen zu lösen. Dies setzt jeweils Wissen voraus: 1. Weltwissen, um die Probleme des täglichen Lebens und 2. bereichsspezifisches Wissen, um Fachprobleme zu bewältigen. In konkreten Situationen – im Alltag oder in Testsituationen – müssen die Schüler/innen Wissen und Können zeigen. Dieser Kompetenzbegriff unterscheidet sich in seiner kognitionstheoretischen Grundposition von den bisherigen Kompetenzbegriffen als erwünschtem Verhalten.

Es ist Aufgabe der einzelnen Fächer Kompetenzmodelle zu entwickeln, die die zuvor empirisch ermittelten und normativ begründeten domänenspezifischen Kenntnisse, Fertigkeiten und Strategien strukturieren und ver-

Abb. 1: Standards



(Quelle: Klieme, E. et al 2003: Expertise: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards)

schiedene Niveaus der Leistung auf unterschiedlichen Altersstufen unterscheiden. Psychometrisch abgesicherte Kompetenzmodelle für die Politik fehlen bisher. Dies gilt auch für den Entwurf der »Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung« (GPJE 2004). Dieses Modell basiert allein auf theoretischen Annahmen, die zwar bezogen auf die Kompetenzbereiche sinnvoll erscheinen, jedoch erst noch validiert werden müssen (siehe Weißeno 2005 b). Die Setzungen in den Richtlinien der Länder, die ihrerseits immer öfter Standards genannt werden, sind hingegen theoretisch inkonsistent. Hier werden die Kompetenzen zumeist genauso wie früher die Lernziele als erwünschtes Verhalten formuliert. Allenthalben fehlt trotz zahlreicher Theoriedebatten eine politikdidaktische Kompetenzdiagnostik, die deskriptiv und zielorientiert das konzeptuelle Lernen untersucht.

In der Wirtschaftspädagogik wird seit Längerem systematische Grundlagenforschung betrieben (Heid u. a. 2001). Zahlreiche Forschungsprojekte zu verschiedenen Facetten der kaufmännischen Erstausbildung wurden in den letzten Jahren durchgeführt. Hierzu zählen beispielsweise Untersuchungen zu motivationsrelevanten Sachverhalten berufsschulischen Unterrichts (Prenzel u. a. 2001; Metz- Göckel 2001), zum selbstgesteuerten Lernen (Sembill u. a. 2001), zu simulativem und medialem Lernen (Ebner/Aprea 2001; Mandl 1995), zur Entwicklung mentaler Modelle (Breuer u. a. 2001), zur Urteils-, Kommunikations-, Sozial-, Entscheidungs- und Handlungskompetenz (Kremer u. a. 2001; van Buer 2001). Dies alles sind neben dem Wissenstand wichtige Vorarbeiten für die Entwicklung eines auch psychologisch abgesicherten Kompetenzmodells und einer wirtschaftspädagogischen Diagnostik. Die geplante Steuerung und Gestaltung von Bildungspraxis durch Standards kann sich in der Domäne der Ökonomik auf bewährte Theorien und der Wirtschaftsunterricht in vielen Feldern auf wissenschaftlich geprüftes Wissen stützen. Eine Erfolgsgarantie ist mit den Forschungen nicht verbunden. Die Beharrungstendenz einer traditionsmächtigen Praxis ist stark. Gleichwohl ist die Gestaltung der Bildungspraxis erfolgreicher, wenn sie sich auf Forschung stützen kann.

3. Mentale Modelle zur Politik und Ökonomie

Lernen wird durch Instruktion und Lernhilfen angeregt, unterstützt und in gewissem Umfang gesteuert (Leutner 1997). Die Lernenden nehmen Informationen auf der Basis ihres Erfahrungs- und Entwicklungsstandes in selektiver Weise wahr. Ihre kognitiven Strukturen drücken sich in den Verarbeitungsmustern und Schemata, d. h. Netzwerken kognitiver Teilstruktu-

ren aus. Sie organisieren umfangreiches Wissen über typische Zusammenhänge in einzelnen Gegenstandsbereichen bzw. Domänen wie der Politik oder Ökonomie. Zusätzlich wird das Lernen im Sinne eines gemäßigten Konstruktivismus durch das Lernen in Handlungszusammenhängen angeregt (Merill 1991; Mandel u. a. 1995). Lernen bedarf eines Anwendungsbezugs. Im Unterricht ruft ein/e Schüler/in geeignetes semantisches Wissen zu einem politischen oder ökonomischen Sachverhalt ab um auf eine Lernanforderung situationsadäquat zu reagieren. Er/sie führt dabei die vorhandenen Wissens Elemente systematisch zusammen und verbindet sie mittels dynamischer Beziehungsvermutungen. Beim Erwerb neuen Wissens im Unterricht werden die Präkonzeptionen mit den präsentierten Fachinformationen zusammengeführt. Die Schüler/innen denken bei diesem Abgleich darüber nach, was sie warum denken. Das meiste neue Wissen wird in der Schule durch Assimilation erworben, d. h. durch Ausweitung und Verfeinerung bestehender Wissensstrukturen.

Die Schüler/innen verfügen bereits über konzeptuelles Wissen zu den Kernkonzepten und entwickeln sie im Unterricht mit Hilfe mentaler Modelle spontan weiter. Mentale Modelle sind kognitive Konstruktionen, mit denen eine Person eine systematische Repräsentation ihres Wissens erreicht. Sie erzeugt dabei eine subjektive Plausibilität und simuliert spezifische Vorgänge der Objekt- und Ereigniswelt in der Vorstellung. Die Schüler/innen entwickeln aus den (Vor-)Wissenselementen und den relevanten Fachinformationen, die z. B. der Unterricht bietet oder die durch Erfahrungen entstehen, spontan neue Wissens Elemente. Man geht von der Annahme aus, »dass mentale Modelle keine gedächtnisseitig fixierten Strukturen sind, sondern genau dann konstruiert werden, wenn man sie braucht, um eine Lernsituation mit ihren spezifischen Anforderungen zu meistern. Welches mentale Modell eine Person in einer bestimmten Situation konstruiert, wie es inhaltlich und strukturell beschaffen ist, mittels welcher Zeichensysteme es repräsentiert und somit gedanklich manipulierbar wird, hängt in erster Linie von den Vorerfahrungen und dem entsprechenden Vorwissen einer Person ab« (Seel 2003, 258). Mit einem mentalen Modell wird das Denken so organisiert, dass eine systematische Repräsentation des Wissens erreicht wird. Es erzeugt für den/die Schüler/in eine subjektive Plausibilität. Diese Wissensorganisation ist hinsichtlich der Qualität und bezüglich der Strukturen bei Novizen (Schüler/innen) noch nicht so ausgeprägt wie bei Experten (Lehrer/in). Neues Wissen entspringt immer im Zusammenhang mit bereits vorhandenem Wissen und wird durch Assimilation (Erweiterung bisheriger Wissensstrukturen) und Akkomodation (starke Umstrukturierung bestehender Wissensstrukturen) erzeugt.

Mentale Modelle werden von dem Lernenden spontan erzeugt, indem sie semantisches Wissen anforderungsspezifisch abrufen. Zur Konstruktion führt also nie Wissensanhäufung, sondern die Restrukturierung einer Wissensbasis zu einem Thema mit der Kompetenz neuer Konzepte und Erfahrungen. »Mentale Modelle werden nur in Situationen erzeugt, die subjektiven Problemcharakter tragen und Akkomodationen erfordern. Andernfalls stehen routinierte Operator-Schemata zur Verfügung und neue Informationen werden einfach assimiliert, das heißt an ein vorhandenes Operator-Schema angeglichen. Kürzer ausgedrückt, solange Lernende neue Informationen in bereits bestehende Vorwissenstrukturen assimilieren können, wird kein mentales Modell benötigt« (Al-Diban 2002, 30f.). Je komplexer allerdings die zu lernenden Fachinhalte zu Kernkonzepten sind, umso mehr Bedeutung kommt den mentalen Modellen zu. Mentale Modelle sind eine Antriebskraft der geistigen Entwicklung, wenn es um kreatives Problemlösen in Anwendungssituationen geht (Ebenda, 32). Sie sind erforderlich, wenn keine routinierten Schemata zur Verfügung stehen. Dies sollte im anspruchsvollen Politik- und Wirtschaftsunterricht, der nicht nur deklaratives Wissen vermittelt, häufiger der Fall sein. Die Anwendungssituationen sollten so komplex sein, dass es ohne Vereinfachung nicht mehr möglich ist Erklärungen und Vorhersagen zu treffen. Mentale Modelle ermöglichen die Komplexitätsreduktion.

Bei der spontanen individuellen Konstruktion mentaler Modelle werden dynamisch Vorstellungsbilder erzeugt, die zur Lösung beitragen können. Hilfreich sind dabei alle Mittel der Veranschaulichung. Sie ermöglichen geistige Situationen bzw. Gedankenexperimente zur Lösung des zu bearbeiteten Problems. Dies alles kann auf der Basis des verfügbaren semantischen Wissens geschehen.



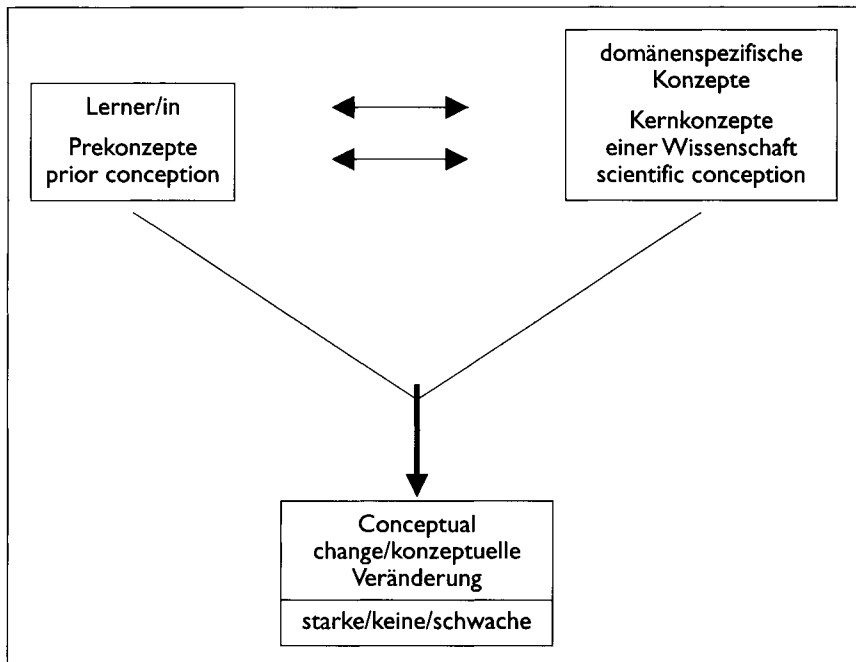
Folgende Definition fasst die Elemente der mentalen Modelle so zusammen: »Die Konstruktion mentaler Modelle beinhaltet eine Restrukturierung des bereichsspezifischen Vorwissens, sowie induktive Ableitungen oder Analogiebildungen neuen Weltwissens. Aktive Operatoren gestatten es, mentale Simulationen ablaufen zu lassen und in Übereinstimmung mit dem internen Weltwissen subjektive Plausibilität zu erzeugen. Der Zielbereich mentaler Modelle ist die Wirklichkeit« (Ebenda, 46).

Domänenspezifisches Lernen setzt an den Prekonzepten an, bildet aber nicht einfach das ab, was im Unterricht gegeben wird. Wissen ist eine individuelle Konstruktion. Im Lernprozess wird in selektiver Weite auf vor-

handene Präkonzeptionen zugegriffen und in der Folge werden neue Konzeptelemente integriert. Durch deduktives Schließen als wahrheitserhaltendes Denken und induktives Schließen als gehalterweiterndes Denken wird das Wissen erweitert. Dabei kann es auch zu logisch fehlerhaften Schlüssen kommen, da die Menschen schlussfolgern ohne logische Schlussregeln zu kennen und anzuwenden. Auch beim komplexeren induktiven Schließen kann man nie sicher sein, ob eine Konklusion wahr ist, oder ob es nicht andere bessere Konklusionen gibt. Die Präkonzeptionen haben aber in jedem Falle eine subjektive Plausibilität für den Lernenden, auch wenn sie aus Sicht des Lehrenden falsch sind. Die Prekonzepte sind keine isolierten Wissenseinheiten, sondern Teile umfassender konzeptueller Strukturen.

Prekonzepte können aus fachlicher Perspektive richtig oder falsch (misconceptions) sein. Lernende »select for them or generate them. They may do so powerfully, so that misconceptions may seem highly plausible or compelling to learners, and scientific conceptions may seem implausible or counterintuitive« (Strike/Posner 1992, 158). Ein conceptual change setzt viele Transformationsschritte voraus. Solche grundlegenden, starken Verände-

Abb. 2: Konzeptuelle Veränderung



rungen oder Restrukturierungen laufen nur langsam ab. Sie erfordern viele Anstrengungen und kommen deshalb im schulischen Lernen seltener vor. Erst wenn die Lernenden eine neue fachliche Konzeption als fruchtbar beurteilen, sind sie bereit sie in ihren Prekonzepten zu inkorporieren. Ein conceptual change wird nach Dole/Sinatra beeinflusst von der Stärke, Kohärenz und Verbindlichkeit. »Die Stärke bezieht sich auf den Grad der Verankerung einer Konzeption in der kognitiven Struktur. Es wird angenommen, dass eine starke Konzeption mit geringer Wahrscheinlichkeit verändert wird. Kohärenz bezieht sich auf das Ausmaß der Vernetzung der begrifflichen Strukturen. Auch hier gilt, dass mit zunehmender Kohärenz begrifflicher Strukturen die Wahrscheinlichkeit für deren Änderung abnimmt. Das Merkmal Verbindlichkeit bezieht sich auf den Grad der Verbundenheit einer Person gegenüber eigenen Überzeugungen bzw. dessen relevanter Bezugsgruppen« (Seel 2003, 254f.).

Im Unterricht kommt es häufiger zu Erweiterungen und Verfeinerungen vorhandener Konzepte, die auch Misskonzepte sein können. Folgende Strategien gegen starke und schwache misconceptions empfehlen Strike/Posner: »Misconceptions are like paradigms, in that they exist in high articulated form and are supported by much current evidence and a history of successful use. Under such conditions they may need to be beaten into submission by contrary evidence. However, if a misconception is weakly conceptualized and tends to be preferred by the learner because of something in the student's conceptual ecology, such a misleading metaphor or way of talking, strategies that focus on rooting out those pieces of a conceptual ecology that generate the misconception and replacing them with more felicitous concepts may be more appropriate«. (Strike/Posner 1992, 158f.) Die Schüler/innen verfügen nicht nur über individuell ausgeprägtes semantisches Wissen, sondern sind im Unterricht bei der Konstruktion ihrer mentalen Modelle unterschiedlich ansprechbar für fachliche konzeptuelle Modelle (Kernkonzepte). So ist es im Unterricht hilfreich die naiven intuitiven Begriffstechniken mit den elaborierten wissenschaftlichen vergleichen zu lassen, um die Probleme der intuitiven Begrifflichkeiten herauszufinden. Der Lernende wird bereit sein die wissenschaftliche Begrifflichkeit zu übernehmen, wenn er damit die realen Dinge und Prozesse besser beschreiben und erfassen kann.

Forschungen zu mentalen Modellen sind möglich durch individuenzentrierte Erhebungen, die allerdings einen erheblichen empirischen Aufwand erfordern. Für die Ökonomie hat Al-Diban (2002) die mentalen Modelle von Gymnasiast/innen der Klasse 12 zur Inflation und Geldpolitik untersucht. Dabei wurden die Schüler/innen in Aufgabenformaten

mit offener Problemsituation zu induktivem Denken und eigenständigen Analogieschlüssen angeregt. Die Auswertung geschah kriteriell durch den Vergleich mit einem Expertenmodell von Inflation. Die konzeptuellen Veränderungen werden mit einer speziellen Konstruktion von teilstrukturierteren rezeptiven Interviews und einem Test für Kausalmodelle erhoben. Zu unterschiedlichen Messzeitpunkten wurden die Versuchs- (mit induktiver Lehrerintervention) und Kontrollgruppen (mit subsumtiver Lehrerintervention) im Rahmen eines multimedialen Lehrprogramms untersucht. Im Weltwissen der Schüler/innen gibt es eine ungeheure Vielzahl und Vielfalt verwendeter Begriffe auf sehr unterschiedlichen Abstraktionsebenen. Erst durch die Lehrintervention kommen Begriffe wie Geldwert, Geschäftsbanken, Bundesbank, Markt, Geld, Güter, Geld- und Gütermenge hinzu, die für alle Probanden nachverfolgt werden. Durch das Auslösen konzeptueller Konflikte beim induktiven Problemlösen, kann der erfolgreiche Umbau des Kausalmodells unterstützt werden (Ebenda 230). Fast immer kommt es zu einem Umbau der Kausalmodelle. Allerdings werden in die subjektiven Kausalmodelle manche zentralen Begriffe aus dem Expertenmodell der Kernkonzepte wie marktbedingte Inflation oder geldmengeninduzierte Inflation eher selten aufgenommen. Darüber hinaus wird neues Wissen trotz identischer Lehrinformation oftmals nur kurzfristig aufgenommen, weil »wahrscheinlich keine intensive kognitive Auseinandersetzung mit den Unterschieden und Widersprüchen zwischen den bisherigen und den aktuellen Vorstellungen stattgefunden« hat (Ebenda 192). Es kann weiter festgehalten werden, »dass auch bei weitgehend gleichen kognitiven Ausgangsbedingungen (bereichsspezifisches Vorwissen, Konzentration, verbale Intelligenz) sehr unterschiedliche Entwicklungsverläufe der mentalen Modelle bei den Probanden zu finden sind« (Ebenda 208). Problemlösender Wirtschaftsunterricht scheint erfolgreicher zu sein als ein Unterricht mit viel deklarativem Wissen.

Auch Breuer/Hiller (2002; Hiller 2004) kommen in einer Untersuchung zu dem Schluss, dass die mentalen Modelle im Unterricht unter dem Anspruch strikter Realitätsrelevanz beeinflussbar sind. Sie entwickelten eine Computersoftware, mit der sich die Schülermodelle experimentell gegen Expertenmodelle abgleichen lassen. Das semantische Wissen haben Weber und Schumann (2000) mit dem »Concept Mapping Software Tool« untersucht. Sie benutzten Konzepte wie Abnutzung, Angebotspreise, Aufwendungen, Betriebsrat, Export, Gehalt, Gewinn, Kapazität, Kennzahlen, Konkurrenz u. a. und können zeigen, dass man mit der Software Lernen auf höherem Niveau erreichen kann. Vergleichbare Untersuchungen zur Domäne Politik sind bisher ein Desiderat.

4. Kernkonzepte der Ökonomie und Politik

Die wissenschaftliche Begrifflichkeit ist verdichtet in Kernkonzepten, die im Unterrichtsverlauf in Schritten eingeführt werden sollen. Die Kernkonzepte der Domänen werden aber nicht ungefiltert in den Unterricht gebracht, sondern in instruktionalen Modellen der Fachdidaktik gebrochen, die den Schüler/innen das Verständnis erleichtern sollen. Wichtig für den Erfolg des Lernprozesses scheint aber zu sein, dass die Lernenden auf die für die Kernkonzepte relevanten Schlüsselreize in der Lernumgebung achten und diese benutzen, um ein neues mentales Modell der Aufgabenstellung zu erzeugen oder zu übernehmen, das zu korrekten oder zumindest besseren Lösungen führt (Ebenda, 267).

Die Wirtschaftspädagogik hat sich auf der Basis der führenden universitären Standardwerke der Ökonomik und den akademischen economic courses (Beck 2000, 216) auf Kernkonzepte verständigt, mit denen festgestellt werden kann, in welchem Maße den Schüler/innen die Kernbegriffe ökonomischen Wissen kognitiv verfügbar sind. Es ermöglicht eine fachdidaktische Diagnostik im Umfeld des Wirtschaftsunterrichts. Die Vermittlung der Kernbegriffe soll helfen, das Feld der Ökonomik zumindest in seinen groben Konturen sichtbar und in seinen Wechselwirkungen mit anderen Feldern erfahrbar zu machen. Ohne Kernkonzepte ist eine kriterielle Interpretation von Messdaten erschwert. Dieses Expertenmodell dient der perspektivischen Ausleuchtung der Realität, der ökonomischen Kompetenz der Jugendlichen. Anzunehmen ist, dass dem Expertenmodell eine objektivierte Plausibilität und ein hoher objektivierter Erklärungswert für die Wirklichkeit zuzuschreiben sind.

Das Modell (*siehe s. 134*) unterscheidet 22 Konzepte, die sich ihrerseits nochmals in fundamentale, mikro- und markoökonomische sowie internationale Kernkonzepte untergliedern (Ebenda).

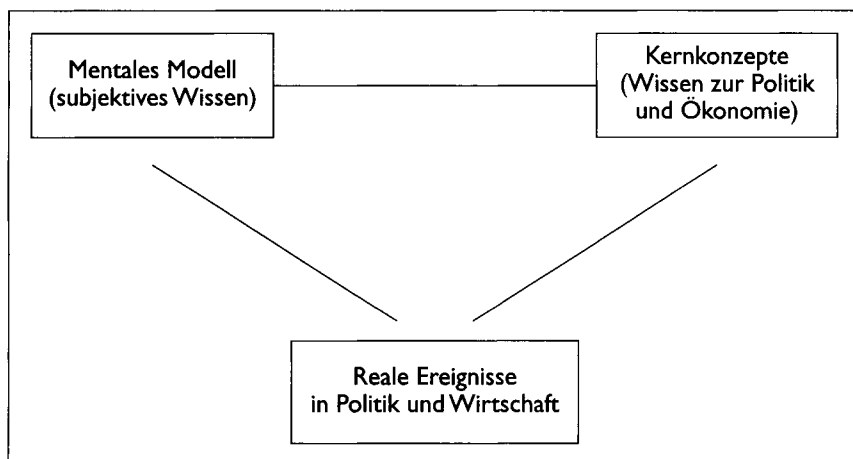
Auf diese Kernkonzepte beziehen sich die meisten oben referierten Einzelstudien. Die Auswertung der Daten unterlag nicht der intuitiven Deutung, sondern die Forscher konnten sich auf das Modell stützen und theoriegeleitet interpretieren. Die Entwicklung von Kernkonzepten ermöglicht den Abgleich mit dem subjektiven semantischen Wissen, den mentalen Modellen sowie den Erscheinungsformen in der Realität, auf die sich der Unterricht beziehen sollte.

Kernkonzepte und ihre Begrifflichkeiten können den Schüler/innen im Unterricht präsentiert werden, damit sie darauf aufbauend ihre mentalen Modelle überprüfen können. Es ist in jedem Falle lernwirksam die modellrelevanten Informationen in einer Unterrichtssequenz darzubieten. Sie er-

| | |
|---|---|
| <p>Fundamentalkonzepte</p> <p>Knappheit Opportunitätskosten und »trade offs« Produktivität Marktwirtschaft Institutionen und Leistungsanreize Tausch, Geld und wechselseitige Abhängigkeit</p> | <p>Mikroökonomische Konzepte</p> <p>Märkte und Preise Angebot und Nachfrage Wettbewerb und Marktstruktur Einkommensverteilung Marktversager Rolle des Staates</p> |
| <p>Makroökonomische Konzepte</p> <p>Bruttosozialprodukt Gesamtangebot Arbeitslosigkeit Inflation und Deflation Geldpolitik Finanzpolitik</p> | <p>Konzepte zu int. Beziehungen</p> <p>Absoluter und komparativer Kostenvorteil sowie Handelskenntnisse Zahlungsbilanz und Wechselkurse Internationale Aspekte von Wachstum und Stabilität</p> |

leichtern den Schüler/innen den Abgleich ihrer Misskonzepte mit fachlichen Konzepten. Lehrer/innen und Schüler/innen ermöglichen sie ferner das Suchen und Auffinden aufgabenrelevanter Informationen in der Lernumgebung. Kernkonzepte werden eingesetzt um das bereichs- bzw. domänenspezifische Wissen zu erzeugen. Denn das anfängliche mentale Modell des Lernenden wird von seinem erfahrungsbegründeten subjektiven Vorwissen und kaum von anerkannten ökonomischen und politischen Konzep-

Abb. 3: Konzepte



ten abhängen. Nur wenn er die aus der Sicht des bereichsspezifischen Wissens relevanten Konzepte erkennen kann, ist das anfängliche mentale Modell aufgeschlossen gegenüber einer angezielten konzeptuellen Veränderung (conceptual change).

Die Entwicklung von Kernkonzepten für den Politikunterricht steht noch aus. Anzuknüpfen ist an die Diskussionen über eine kategoriale Politikdidaktik. Manche Kategoriemodelle greifen zentrale politikwissenschaftliche Begriffe auf, andere mischen pädagogische, methodische und politikwissenschaftliche Begriffe. Wieder andere Didaktiker lehnen die kategorialen Zugänge ab und klären die Inhaltsfrage stattdessen allein über Zielvorstellungen. Darüber hinaus erscheint die Übernahme politikwissenschaftlicher Begriffe nicht immer orientiert zu sein an dem, was systematisierend in den Standardwerken der Politikwissenschaft dargestellt wird. Selbst die Diskussionen über die Politikbegriffe und den Politikzyklus offenbaren normative Schwächen, da sie unter fachdidaktischen Gesichtspunkten geführt werden. Die Politikbegriffe und der Politikzyklus dienen als fachdidaktische Heuristik für das Auffinden und die Auswahl von Inhalten, legen aber selbst noch keine konkreten Inhalte fest. Ungeeignet sind Richtlinien oder Länderstandards, da sie auf professionstypischen und politischen Entscheidungen beruhen und deshalb die Anforderungen an wissenschaftliche Konsistenz nicht erfüllen. Länderstandards legen aber Begrifflichkeiten z. B. für das Zentralabitur fest und »füllen« auf diese Weise ohne jede theoretische Herleitung das normative Defizit der Politikdidaktik.

Die Politikdidaktik diskutiert des Weiteren über Strukturen wie Zonen oder Kerne des Politischen ohne dabei inhaltliche Entscheidungen für Kernkonzepte zu treffen. Ebenso wenig führen Vorschläge weiter, die von fachdidaktischen Zielvorstellungen aus – wie z. B. dem demokratischen Bürger – Inhalte festlegen wollen und dann Schwierigkeiten haben die hierfür relevanten Fachbegriffe zu identifizieren. Wenig zielführend erscheint der Vorschlag politische Inhalte über hypothetische Grundsituationen ohne Realitätsbezug lehren zu wollen. Weder aus fachdidaktischen Zielen noch aus Strukturmodellen lassen sich bereichsspezifische konzeptuelle Modelle ableiten.

Die Debatten über kategoriale Zugänge sind aus einem weiteren Grund wenig zielführend. Man wollte damit in der Wissenschaftsgeschichte der Politikdidaktik immer die Brücke schlagen zwischen den Inhalten des Unterrichts einerseits und fachdidaktischen Zielen oder Prinzipien andererseits. Die Kategorien wurden als fachdidaktisches Instrumentarium und zugleich als Konzepte der Politikwissenschaft betrachtet. Sie sollten als Schlüsselfragen das Wesentliche von Politik aufschließen ohne aber selbst das Wesentliche vorab festzulegen. Der epistemologische Ansatz kategorialer Politik-

didaktik richtete sich im Wesentlichen auf die normative Klärung der Ziel- fragen. Selten wurden konkrete Vorschläge für Kernkonzepte gemacht. Es fehlt die systematische Durchsicht der Einführungen in die Politikwissen- schaft und das Herausfiltern der Begriffe, die auf einer basalen Ebene Kern- bestände der Politikwissenschaft darstellen können. Die normative Schwä- che der Politikdidaktik liegt nicht auf den Gebieten der Zielklärung, der Fachphilosophie und der Unterrichtsmethoden, sondern ist darin begrün- det, dass keine Kernideen eines bereichs- bzw. domänenspezifischen Wis- sens angegeben werden (Weißeno 2005 b, 35).

Empirische Lehr-Lern-Forschung ist angewiesen auf normative Fest- legungen. Eine theoriegeleitete Interpretation der mentalen Modelle be- nötigt Kernkonzepte der Domäne Politik. Die Antwort hierauf kann die Politikwissenschaft geben, so wie die Ökonomik ihrerseits Modelle wirt- schaftlichen Handelns entwickelt hat. Zwar gibt es für den Bereich der Po- litikdidaktik die eine oder andere Festlegung, jedoch basierten diese Vor- schläge meist auf politisch motivierten Festlegungen und standen nicht un- ter dem Anspruch das Wissen einer Wissenschaft auf wenige Kernbegriffe zu reduzieren. In diesem Zusammenhang sei darauf hingewiesen, dass die Entwicklung von Testaufgaben für die Bildungsstandards der politischen Bildung gleichfalls das zu entwickelnde politikwissenschaftliche Experten- modell als Referenzrahmen benötigt. Eine Schwierigkeit für die Bereiche Politik und Wirtschaft liegt darin, dass sie sich einer unmittelbaren Wahr- nehmung durch Forscher und Lernende entziehen. Die Diagnostik men- taler Modelle oder semantischen Wissens ist nie besser als die theoretische Fundierung. Konzepte helfen Inhalte zu strukturieren. Deshalb soll hier im Folgenden ein erster Versuch gemacht werden Fundamentalkonzepte für die Politik herauszuarbeiten. Der Vorschlag wird unterbreitet um die Dis- kussion über Kernkonzepte für die Betrachtung der politischen Realität und der politischen Kompetenz der Schüler/innen anzustoßen.

Diese Fundamentalkonzepte sind um weitere Fachkonzepte zu erwei- tern, was hier jedoch nicht geschehen kann. Begründet werden sollen sie

Fundamentalkonzepte für die Politik

1. Freiheit, Gleichheit, Solidarität, Frieden
2. Öffentlichkeit
3. Macht und Legitimität
4. Interessen-Vermittlung und politische Willensbildung
5. politische Systeme
6. Pluralität

mit den Einführungen in die Politikwissenschaft. In vielen Standardwerken wird darauf hingewiesen, dass der normative Bezugspunkt aller Institutionen, Rechtsregeln und politischen Annahmen das Individuum mit seiner Menschenwürde ist. *Freiheit, Gleichheit, Solidarität und Frieden* sind Werte, die dem politischen Handeln zugrunde liegen sollten. Sie sind teilweise vopolitische Übereinstimmungen, da sie auch Verhaltensstandards für alle Menschen im sozialen Umgang festlegen. Andererseits ist die Politik auf einen gewissen Kanon an Werten angewiesen. Diese politischen Ideen sind vielfach kombinierbar und müssen im politischen Prozess hervorgebracht und stabilisiert werden.

Politik ist auf die *Öffentlichkeit* gerichtet und charakterisiert diesen Gegenstandsbereich. »Die Besonderheit dieses Gegenstands besteht im Bezug auf die jeweilige gesamtgesellschaftliche, jedes Mitglied einer Gesellschaft direkt oder indirekt betreffende und in gewissem Maß verbindliche und akzeptierte öffentliche Entscheidungsfindung« (Berg-Schlosser 2003, 63). Die Herstellung von Entscheidungen, die öffentlich beeinflussbar sind, steht im Zentrum. Alles ist in der modernen Gesellschaft virtuell politisch, »weil nicht jeder Prozess, jede Institution, Organisation oder auch Handlung oder Einstellung zu jeder Zeit direkt oder manifest politisch ist, weil sie es aber unter den gegebenen Bedingungen in dieser Gesellschaft jederzeit werden können« (Greven 2000, 96).

Macht schafft die Möglichkeit die politischen Ziele zu verwirklichen. Sie ist eine Möglichkeitskonstellation und ihr Inhalt wird durch Entscheiden bestimmt. Ihre Folgen sind aber nicht vollständig mit den Zielen identisch, da andere etwas anderes wollen (Greven 2000, 36; Rohe 1994, 84). Deshalb hängt die Implementation einer politischen Entscheidung von ihrer Legitimität und Akzeptanz ab. Ist diese eingeschränkt oder nicht vorhanden, ist man auf die Durchsetzungsfähigkeit mit Hilfe von repressiven Maßnahmen angewiesen (Berg-Schlosser 2003, 63).

Interessen wollen die Verbesserung der eigenen Position erreichen oder Verschlechterungen verhindern. »Politik ist öffentlicher Konflikt von Interessen unter den Bedingungen von öffentlichem Machtgebrauch und Konsensbedarf« (von Alemann 1994, 148). Politik wird von persönlichen oder Gruppeninteressen – manchmal auch trivialer Art – konstitutiv bestimmt. Deshalb ist der Prozess der Herstellung verbindlicher Entscheidungen nicht auf den Regierungs- und Gesetzgebungsprozess im engeren Verständnis beschränkt. Das gesamte Umfeld kollektiver Akteure nimmt auf die politische Willensbildung Einfluss. Der gegebene institutionelle Rahmen wird hierbei überschritten. Die Rationalisierung der Interessen-Vermittlung ist erforderlich, denn der politische Prozess der Entscheidung über die Geltung von

Normen, die Verteilung eines großen Teils der materiellen Mittel geschieht in einem in vielen Arenen polyzentrisch aufgefüllten Handlungsfeld von Konflikt und Konsens (Greven 2000, 101; Meyer 2000, 76 ff.).

Die vergleichende Analyse *politischer Systeme* beschäftigt sich mit dem Regieren in demokratischen Verfassungsstaaten, den Formen und Funktionsweisen von konstitutionellen Demokratien, den autoritären und totalitären Systemen, dem sozial-ökonomischen Umfeld und der Staatstätigkeit (Schmidt 2003, 187 ff.; Alemann 1994, 110). Die Krisendiskurse über die europäische Einigung und die Globalisierung machen deutlich, dass das Problemlösungshandeln neuer politischer Räume bedarf (Greven 2000, 188; Meyer 2000; 128 ff.).

Zu den Voraussetzungen westlicher Demokratien gehören nicht nur die Menschenrechte jedes einzelnen Individuums und die Selbstbestimmung, sondern auch die Anerkennung der Pluralität und Heterogenität der modernen Gesellschaft. Die Pluralität der Anschauungen, Lebensstile und Interessen prägen das Bild der Demokratie ebenso wie vielfältige Organisationen und vielgliedrige Ordnungen (Greven 2000, 95 ff.).

Der Versuch Fundamentalkonzepte aus mehreren Standardwerken der Politikwissenschaft herauszufiltern soll eine Diskussion eröffnen, die die normativen Schwächen der Politikdidaktik aufarbeitet. Erste Schritte in die Richtung von Kernkonzepten wurden mit Festlegungen in den Bildungsstandards gemacht. Die Politikwissenschaft ihrerseits publiziert Lexika, die Fachbegriffe klären. Trotz unterschiedlicher theoretischer Zugänge und Gewichtungen in der Politikwissenschaft ist die Reduktion auf Kernkonzepte möglich. Die Entwicklung von Kernkonzepten ist notwendig um einen Rahmen für die Lehr-Lern-Forschung zu haben. Als Grundlage für Wissenstests, Kompetenztests und Untersuchungen zu mentalen Modellen sind sie ein unerlässliches Fundament.

Literaturhinweise

- Alemann, Ulrich von* 1994: Grundlagen der Politikwissenschaft, Opladen.
Al-Diban, Sabine 2002: Diagnose mentaler Modelle, Hamburg.
Baumert, Jürgen u.a. 2001: PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung in der Schule, in: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000, Opladen, 15- 68.
Beck, Klaus/Krumm, Volker 1990: Test zur wirtschaftskundlichen Bildung von W. B. Walstad & J. C. Soper. Manual, 2. Ausgabe, auszugsweise ins Deutsche übertragen, ergänzt und kommentiert, vervielfältigtes Manuskript, Nürnberg/Salzburg.

- Beck, Klaus/Heid, Helmut (Hrsg.) 1996: Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung, Stuttgart.
- Beck, Klaus 2000: Wirtschaftliches Wissen und Denken – Zur Bestimmung und Erfassung ökonomischer Kompetenz, in: Euler, Dieter u. a.: Sozialökonomische Theorie – sozialökonomisches Handeln, Kiel, 211–230.
- Berg-Schlosser, Dirk 2003: Gegenstand und Anwendungsgebiete der Politikwissenschaft in Deutschland, in: Münkler, Herfried (Hrsg.): Politikwissenschaft. Ein Grundkurs, Reinbek, 55–76.
- Boeser, Christian 2002: »Bei Sozialkunde denke ich nur an dieses Trockene...« Relevanz geschlechtsspezifischer Aspekte in der politischen Bildung, Opladen.
- Breuer, Klaus u. a. 2001: Entwicklung und Elaboration mentaler Modelle zu komplexen betriebswirtschaftlichen Erklärungsmustern über die computergestützte Modellbildung und Simulation, in: Beck, Klaus/Krumm, Volker (Hrsg.): Lehren und Lernen in der beruflichen Erstausbildung, Opladen, 297–322.
- Breuer, Klaus/Hillen Stefanie 2002: Werkzeuge und Strategien zur Unterstützung vernetzten, systemischen Denkens und Lernens, in: Tramm, Tade (Hrsg.): Perspektiven der kaufmännischen Bildung – Entwicklungen im Spannungsfeld globalen Denkens und lokalen Handelns, Bielefeld, 67–77.
- Buer, Jürgen van/Matthäus, Sabine: Die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz und des kommunikativen Handelns Jugendlicher in der kaufmännischen Erstausbildung, in: Beck/Krumm, a. a. O., 115–138.
- Detjen, Joachim 2005: Welche Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen soll die politische Bildung vermitteln? In: Weißeno, Georg (Hrsg.): Politik besser verstehen. Neue Wege der politischen Bildung, Wiesbaden, 76–97.
- Ebner, Hermann G./Apra, Carmela 2001: Die Bedeutung aktiver graphischer Repräsentation wirtschaftsberuflichen Wissens für dessen Aneignung und Anwendung, in: Beck/Krumm, a. a. O., 187–208.
- Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) 2004: Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der politischen Bildung an Schulen, Schwalbach.
- Greven, Michael Th. 2000: Kontingenz und Dezision. Beitrag zur Analyse der politischen Gesellschaft, Opladen.
- Heid, Helmut u. a. (Hrsg.) 2001: Fortschritte in der Berufsbildung? Aktuelle Forschung und prospektive Umsetzung, Stuttgart (Beiheft 16 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik).
- Hillen, Stefanie 2004: Systemdynamische Modellbildung und Simulation im kaufmännischen Unterricht. Ein Zugang zur Abbildung und Entwicklung von Wissensstrukturen, Frankfurt/Bern/New York.
- Kremer, H.-Hugo u. a. 2001: Fächer- und Lernortübergreifender Unterricht – Maßnahmen zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz, in: Beck/Krumm, a. a. O., 95–114.
- Leutner, Detlev 1997: Instruktionsdesign im Spannungsfeld von Behaviorismus, Kognitionspsychologie und Konstruktivismus, in: Bayrhuber, Horst u. a.: Biologieunterricht und Lebenswirklichkeit, Kiel, 79–97.

- Lüdecke, Sigrid/Sczesny, Christoph 1999: Ökonomische Bildung im internationalen Vergleich, in: *Wirtschaft und Erziehung*, H 3, 130–139.
- Mandl, Heinz u. a. 1995: Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen in: Issing, Ludwig J./Klimsa, Paul (Hrsg.), *Information und Lernen mit Multimedia*, Weinheim, 167–178.
- Merrill, M. David 1991: Constructivism and Instructional Design, *Educational Technology* 31, May, 45–53
- Metz-Göckel, Hellmut 2001: Lernmotivation in der kaufmännischen Erstausbildung, in: Beck/Krumm, a. a. O., 63–76.
- Meyer, Thomas 2000: Was ist Politik? Opladen.
- Niemi, Richard G./Sanders, Mitchell 2004: Assessing student performance in civics: The NAEP 1998 civics assessment, in: *Theory and Research in Social Education*, Heft 3, 326 – 348.
- Oesterreich, Detlef 2002: Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland. Studien aus dem Projekt Civic Education, Opladen.
- Prenzel, U. u. a. 2001: Selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung, in: Beck/Krumm, a. a. O., 37–62.
- Richter, Dagmar 2000: Zu Lehr-Lern-Prozessen über Vorurteile im erfahrungsorientierten Unterricht, in: Dies. (Hrsg.): *Methoden der Unterrichtsinterpretation. Qualitative Analysen einer Sachunterrichtsstunde im Vergleich*, München, 219–234.
- Rothe, Klaus 1993: Schüler und Politik. Eine vergleichende Untersuchung bayrischer und hessischer Gymnasialschüler, Opladen.
- Schäfers, Bernhard/Bernart, Yvonne 1995: Zum Forschungsstand der empirischen Sozialforschung über politisches Verhalten und Einstellungen Jugendlicher, Darmstadt.
- Schmidt, Manfred, G. 2003: Vergleichende Analyse politischer Systeme, in: Münkler, Herfried (Hrsg.): a. a. O., 172–207.
- Seel, Norbert M. 2003: *Psychologie des Lernens*, 2. Auflage, München/Basel.
- Senbill, Detlef u. a. 2001: Förderung der Problemlösefähigkeit und der Motivation durch selbstorganisiertes Lernen, in: Beck/Krumm, a. a. O., 257–282.
- Strike, Kenneth A./Posner, George J. : 1992: A revisionist theory of conceptual change, in: Duschl, Richard A./Hamilton, Richard J.: (Hrsg.): *Philosophy of Science, Cognitive Psychology and Educational Theory and Practice*, Albany, 147–176.
- Weber, Susanne/Schumann, Matthias 2000: Das Concept Mapping Software Tool (COMASOTO) zur Diagnose strukturellen Wissens, in: Mandl, Heinz/Fischer, Frank (Hrsg.): *Wissen sichtbar machen. Wissensmanagement mit Mapping-Techniken*. Göttingen, 158–179.
- Weinert, Franz E. 2001: Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: Ders. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*, Weinheim, Basel, 17–31.
- Weißeno, Georg 1996: »Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers dargestellt werden.« Probleme bei der Umsetzung

- dieser Forderung, in: Schiele, Siegfried/Schneider, H. (Hrsg.): Reicht der Beutelsbacher Konsens? Schwalbach, 107–127.
- Ders.* 1998: Politikdidaktik aus der Perspektive von Fachleiterinnen und Fachleitern. Ein Beitrag zum Austausch von Profession und Wissenschaft, in: Henkenborg, Peter/Kuhn, Hans-Werner (Hrsg.): Der alltägliche Politikunterricht. Beispiele qualitativer Unterrichtsforschung zur politischen Bildung in der Schule, Opladen, 201–216.
- Ders.* 2000: Historisch-politisches Lernen im Sachunterricht. Fachdidaktische Analyse einer Unterrichtsstunde, in: Richter, Dagmar (Hrsg.): Methoden der Unterrichtsinterpretation. Qualitative Analysen einer Sachunterrichtsstunde, München, 171–184.
- Ders.* 2004: Wie können Lern- und Testaufgaben die Anforderungen der Bildungsstandards erfüllen? In: Politische Bildung, H 3, 70–81.
- Ders.* 2005 a: Testaufgaben für die politische Bildung, Ergebnisse einer Pilotstudie, in: GPJE (Hrsg.): Testaufgaben und Evaluationen in der politischen Bildung, Schwalbach, 41–60.
- Ders.* 2005 b: Standards für die politische Bildung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Nr. 12, 32–38.
- Ders.* 2005 c: Qualitätsentwicklung durch Bildungsstandards – nur ein Steuerungsproblem? In: *Ders.* (Hrsg.): Politik besser verstehen. Neue Wege der politischen Bildung, Wiesbaden, 131–148.