

2 Konzeptuelles politisches Wissen

Dieses Kapitel stellt Wissen aus den unterschiedlichen Perspektiven dar und präsentiert die Hintergründe zum Wissenserwerb. Zunächst wird Wissen psychologisch definiert, der Wissenserwerbsprozess erläutert und beides verknüpft bevor Wissen theoriegeleitet erklärt wird. Im Anschluss werden die politikwissenschaftlichen und politikdidaktischen Aspekte referiert.

Wissenspsychologie befasst sich mit

„Fragen des Erwerbs von Wissen, seiner Repräsentation im menschlichen Gedächtnis, seines Abrufs, seiner Anwendung beim Entscheiden, im Denken und Handeln und seiner damit einhergehenden Veränderung“ (Spada & Mandl, 1988, S. 1).

Das Wissen einer Person ist jedoch nicht starr, sondern befindet sich konstant im Wandel (De Charms, 1968, S. 265).

Wissen kann unter dem Aspekt der Sozialpsychologie subjektiv und intersubjektiv als „total sum of beliefs to which an individual or a group may subscribe“ (Bar-Tal & Kruglanski, 1988, S. 3) gesehen werden. Diese breite Vorstellung von Wissen umfasst kognitive Begriffe wie Hypothesen, Bewertungen, Inferenzen, Wahrnehmungen, Einstellungen, Präferenzen, Werte, Ziele und Intentionen. Der Wissensbegriff, um den es im vorliegenden Buch vornehmlich geht, beschäftigt sich lediglich mit grundlegendem schulischen (wissenschaftsorientierten) und akzeptiertem Wissen.

Kognitive Prozesse werden in der Entwicklungspsychologie als Grundlage vieler Kompetenzen und Fähigkeiten angesehen (Lohaus, Vierhaus, & Maass, 2010, S. 104). Kognitive Fähigkeiten umschließen unter anderem Lern- und Gedächtnisprozesse, Informationsverarbeitungs- und Problemlösekompetenzen, Handlungsplanung und –steuerung sowie Wissenserwerb und weitere komplexe Denkprozesse. Aebli (1981, S. 107f) sieht die Verknüpfung und Verdichtung des Wissensnetzes als zentral an, wobei eine „Begriffshierarchie“ entsteht.

Aus Sicht der pädagogischen Psychologie bezeichnet Wissen das

„aktuelle oder potentielle Verfügen über ein Netz von Begriffen und Begriffsverknüpfungen (Operationen) (...), wodurch Tatsachen, Zusammenhänge und Gesetzmäßigkeiten aller Erfahrungsbereiche im menschlichen Geist repräsentiert werden“ (Rumpf, 1970, S. 1418).

Es geht also um das In-Beziehung-setzen von Individuum und der jeweiligen Situation (Greeno, 1989, S. 286).

Greeno, Collins und Resnick (1996, S. 16ff) unterteilen Wissen in bereichsspezifisches Wissen und allgemeine kognitive Fähigkeiten, die in den unterschiedlichen Situationen Anwendung finden. Während sich ersteres auf das Verständnis von Konzepten, Strukturen und Theorien in bestimmten Fachdomänen bezieht, beinhaltet letzteres Begründen, Planen, Problemlösen und Sprachverstehen. Lernen beinhaltet, darauf aufbauend, die Reorganisation von Konzepten im Verständnis des Lernenden sowie konzeptuelles als auch fähigkeitsspezifisches Wachstum.

Kognitionspsychologisch definiert ist Wissen

„die Speicherung, Integration und Organisation von Informationen im Gedächtnis. (...) Wissen ist organisierte Information, es ist Teil eines Systems oder Netzes aus strukturierten Informationen“ (Solso, 2005, S. 242).

Wichtig sind beim Wissen folgende drei Komponenten: Inhalt, Struktur und Prozess (Solso, 2005, S. 243-257). Verschiedene Modelle erklären, wie Begriffsnetze im Gehirn aufgebaut werden und darüber Wissen abgerufen werden kann. Beispiele hierfür sind unter anderem das Clustermodell, der assoziationsistische Ansatz und die Theorie des semantischen Gedächtnisses.

Sowohl in der pädagogischen Psychologie als auch in der Kognitionspsychologie wird Wissen in deklaratives und prozedurales Wissen unterteilt (Krapp, Hidi, & Renninger, 1992, S. 7; Anderson, 1982). Deklaratives Wissen umfasst differenzierte, gegenstandsspezifische Wissensstrukturen. Prozedurales Wissen grenzt sich davon durch sein Wissen über mögliche Arten der Beschäftigung mit dem Interessensgegenstand ab. Anderson (1982) sieht in seiner ACT-Theorie des Fertigkeitserwerbs deklaratives und prozedurales Wissen als essentiell an. Während ersteres als propositionales Netzwerk abgebildet und neue Informationen bzw. abstrakte Fakten auf dieser Ebene interpretiert werden, geht es bei letzterem um eine direkte Anwendung des fachspezifischen Wissens bei der Ausübung der eigenen Fertigkeiten in spezifischen Kontexten. Deklaratives Wissen kann sich indirekt auf Verhalten auswirken, indem es über ein interpretatives System vorab gefiltert wird. Wissenskompilierung ist der abgestufte Prozess, durch den eine Fähigkeit sich von der deklarativen Ebene auf die prozedurale Ebene bewegt. Prozedurales Wissen wird kontinuierlich verfeinert und ist zügig anwendbar.

Die pädagogischen Psychologen Reinmann-Rothmeier und Mandl (1998, S. 459) fügen dem deklarativen Wissen, das auch domänenspezifisches Wissen genannt wird, und prozeduralem Wissen noch strategisches Wissen hinzu, das Heuristiken und Problemlösestrategien umfasst, sowie metakognitives Wissen, das Lern- und Denkprozesse kontrolliert und steuert. Neben verbalen Fähigkei-

ten und sozialen Kompetenzen können zudem auch Einstellungen und Überzeugungen als Ziel und Inhalt der Förderung von Wissenserwerb verstanden werden.

Der Kognitionspsychologe Bösel (2001, S. 92) nimmt eine etwas andere Unterteilung vor. Er sieht deklaratives Wissen und Objektwissen als die relevanten Kategorien an. Deklaratives Wissen umfasst Weltwissen oder symbolisches Wissen, das heißt an einen Ausdruck oder Hörensagen gebundenes Wissen. Objektwissen wird auch als sachbezogenes Wissen verstanden, das an die Erfahrungs- und Handlungswelt der Person gebundenes Wissen beinhaltet. Opwis (1988, S. 76) unterteilt Wissensrepräsentationen wiederum in deklarative und prozedurale Wissensrepräsentationen und Kontrollwissen. Erstere enthalten lediglich Begriffs-, Objekt-, Fakten- oder Situationsbeschreibungen ohne Angabe der Wissensprozesse. Verfahren zur Konstruktion, Verknüpfung und Anwendung von Wissen werden in prozeduralen Wissensrepräsentationen erfasst. Kontrollwissen versucht den Einsatz von deklarativen und/oder prozeduralen Wissensquellen zu steuern und zu kontrollieren.

Da die Unterscheidung zwischen deklarativem und prozeduralem Wissen von den meisten Autoren genutzt wird und zusätzliche Wissensarten lediglich autorenspezifisch Anwendung finden, wird nachfolgend nur auf deklaratives und prozedurales Wissen zurückgegriffen. Wissen muss so strukturiert sein, dass leichtes Einprägen und Abrufen der relevanten Informationen möglich ist (Solso, 2005, S. 161). Diese Organisation von Informationen geschieht in semantischen Kategorien. In einer Kategorie sind „vorhersagbare Informationen über einzelne Exemplare dieser Kategorie [ge]speichert“ (Anderson, 2013, S. 106).

Relevant sind als Wissensquelle diesbezüglich

„Fakten und Zusammenhänge, die von Wahrnehmungsprozessen und individuellen Erfahrungen ausgehen und durch elementare Abstraktionsprozesse zustandekommen“ (van der Meer, 1996, S. 210).

Zudem können kognitive Operationen zwischen vorhandenem Wissen und neuen Einsichten Verknüpfungen erstellen.

Bei der Wissensrepräsentation ist wichtig, wie Informationen symbolisiert und mit Dingen, die im Gehirn gespeichert sind, verknüpft werden (Solso, 2005, S. 11). Hierbei kann auf die ACT-Theorie mit ihrem deklarativen und prozeduralen Wissen als Ausgangsbasis zurückgegriffen werden. Nach der Wiedergabe des Wissensverständnisses in den unterschiedlichen Psychologierichtungen wird nun der Wissenserwerb bzw. der Lernvorgang näher erläutert.

Wissen ist domänenspezifisch organisiert und entsteht durch Lernen, d.h. die Aneignung von Wissen (Ericsson, Krampe, & Tesch-Römer, 1993, S. 365). Wissen ist „das Ergebnis von Konstruktionsprozessen einzelner Individuen“ (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 1998, S. 457). Lernen als Prozess ist bereichs-

spezifisch, komplex und mehrstufig (Steiner, 2006, S. 163). Wichtige Aspekte des Wissenserwerbs beinhalten das Verstehen und die Speicherung von Wissen und führen zum Gebrauch von Wissen. Beim Lernen ist wichtig, dass die Aufmerksamkeit des Individuums auf die Lerninhalte fokussiert ist und nicht zu viele Informationen zeitgleich als Input geliefert werden (Weinert, 1996, S. 11). Die Herausbildung von Expertise ist erklärtes Lernziel (Gruber & Mandl, 1996, S. 583). Lernen geschieht intentional und zielgerichtet. Das Lernen kann durch effektive Einprägungs- und Verarbeitungsstrategien inklusive metakognitivem Wissen zur zweckmäßigen Nutzung erleichtert und verbessert werden. Wiederholungen und Übungen des Lerninhalts sind sinnvoll ebenso wie Informationen über spätere potentielle Anwendungssituationen für das Erlernte. Beim Wissenserwerb muss einerseits das Vorwissen aktiviert werden, bevor sich im Anschluss damit auseinander gesetzt wird (Elaboration) (Steiner, 2006, S. 170f). Das neu hinzugekommene Wissen wird mit dem Vorwissen vernetzt.

Akademische Leistungen und Entwicklung beinhalten Lernen und Entwicklung, die in der Schule stattfinden (Murphy & Alexander, 2000, S. 7). Bei der Konstruktion von Wissen sind die Prozesse des Wissenserwerbs und der Wissensvermittlung zentral (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 1998, S. 457ff). Beim Wissenserwerb werden neue Wissensstrukturen unterschiedlicher Qualität aufgebaut, aber auch bestehende Wissensstrukturen angereichert, verfeinert und umstrukturiert. Qualitative Unterschiede beim Wissen lassen sich in der Komplexität erkennen. Entweder werden reproduzierbare Fakten gelernt oder fiktive Anwendungssituationen zur Nutzung des Wissens benutzt. Letztendlich können aber auch authentische Aufgaben oder Simulationen vom Lernenden Handeln in realitätsnahen Anwendungssituationen verlangen. Wissenserwerb ist ein aktiver, selbstgesteuerter, konstruktiver, situativer und sozialer Prozess. Wissensvermittlung kann von der Lehrkraft mittels unterschiedlicher Ansätze und Methoden angeregt, unterstützt oder angeleitet werden. Lernen ist ein

„internally mediated, active, generative, and constructive process of attending, processing, and transforming information into both relatively stable and dynamic knowledge structures“ (McCombs & Whisler, 1989, S. 277).

Welche Prozesse des Wissenserwerbs am zentralsten sind, ist umstritten (siehe Steiner, 2006, S. 166 für einen Überblick). Individuen nutzen bei Entscheidungen größtenteils nicht alle verfügbare Information, sondern verlassen sich selektiv nur auf einen kleinen, ihrer Ansicht nach salienten Teil, der ihnen zügig einfällt (Tversky & Kahneman, 1974; Taylor & Fiske, 1978, S. 252, 279f). Die scheinbar *sophisticated inferences* kommen jedoch häufig aufgrund irrelevanter oder trivialer *social cues* und aufgrund selektiver Aufmerksamkeit zustande. Gerade deswegen ist es wichtig, dass die Lehrkraft in der Schule ange-

messene Schemata zum Lernen aufbaut (Gage & Berliner, 1996, S. 295f). Das neue Lernmaterial soll somit nicht nur in bestehende Wissensstrukturen eingebettet werden, sondern auch mit anderen Schemata verknüpft werden. Bietet eine Lehrkraft keine Schemata zur Einordnung an, nutzen Schüler/-innen ihre eigenen, die unter Umständen unangemessen sind. Auf den Politikunterricht bezogen bedeutet das, dass die Lehrkraft den Schüler/-innen Begriffsfelder anbieten muss.

Moshman (1982, S. 373ff) identifiziert drei Erklärungen der konstruktivistischen Wissenskonstruktion: exogenen, endogenen und dialektischen Konstruktivismus. 1. Die direkte Wissenskonstruktion erfolgt durch individuelle Rekonstruktion der Erfahrungen mit der eigenen Umwelt und den dortigen Realitäten. Lernen ist somit die Anpassung existierender mentaler Strukturen an die Rahmenstruktur der aktuellen Umwelt, die die Wissenskonstruktion beeinflusst. 2. Wissenskonstruktion erfolgt über interne reflektierende Prozesse der Organisation, Koordination und wechselseitigen Assimilation. Neues Wissen ist eine Neustrukturierung alten Wissens. 3. Wissenskonstruktion wird über die ausbalancierte Wechselwirkung von internen (kognitiven) und externen (Umwelt-)Faktoren gesteuert.

Lernen wird durch kognitive, motivationale und affektive Faktoren beeinflusst (Snow, 1997). Unter kognitiven Faktoren lassen sich unter anderem das Vorwissen, die individuelle Merkfähigkeit sowie bestimmte Fertigkeiten und Fähigkeiten zusammenfassen. Unter den motivationalen Faktoren sind beispielsweise Interessen und Zielorientierungen zu verstehen. Affektive Faktoren umfassen Temperament und Emotionen. Lernen wird als eine

„Veränderung von ‚Verhalten‘ in spezifischen Situationen [definiert], wobei ein Vergleich zwischen dem Verhalten zu einem Zeitpunkt t_1 (=Anfangszustand) und dem Verhalten zu einem Zeitpunkt t_2 (=angezielter Endzustand) vorgenommen wird“ (Seel, 2003, S. 31).

Das gesamte individuelle Wissen und vergangene Erfahrungen werden in kognitiven Strukturen repräsentiert, die zusammen das Gedächtnis bilden (Ebenda, S.51).

Nach dem Einblick in die grundlegenden Aspekte des Wissenserwerbsprozesses, wird im nächsten Schritt Wissen und Lernen verknüpft. Eine Differenzierung zwischen Kategorien und Konzepten als Elementen des Wissens und Schemata als Elementen des Gedächtnisses findet statt (Bösel, 2001, S. 82). Alle drei werden nachfolgend vorgestellt, wobei mit Schemata begonnen wird. Auf das Schema-Konzept wird in allen Psychologierichtungen zurückgegriffen.

Entwicklungspsychologisch gesehen ist ein Schema „eine kognitive Denkeinheit zur Verarbeitung von Informationen“ (Lohaus & Vierhaus, 2013, S. 23). Eingehende Information wird eingeordnet; ein- und ausgehende Informationen werden verknüpft. Schemata sind hierarchisch organisiert und werden durch

Erfahrung aufgebaut. Assimilation bezeichnet die Einordnung und Strukturierung von neuem Wissen in vorhandene Schemata.

Sozialpsychologisch betrachtet sind Schemata mentale Strukturen, die Wissen über die soziale Welt ordnen (Aronson, Wilson, & Akert, 2008, S. 58). Fiske und Taylor (1991, S. 98) sehen das Schemakzept ausdifferenzierter als „a cognitive structure that represents knowledge about a concept or type of stimulus, including its attributes and relations among those attributes.“

Nach Lesart der pädagogischen Psychologie wird Wissen über kognitive Strukturen (Schemata) im Gedächtnis repräsentiert und organisiert (Mandl, Friedrich, & Hron, 1988, S. 125). Schemata repräsentieren das verallgemeinerbare und abstrakte Wissen einer Person auf allen Abstraktionsebenen, das mittels unterschiedlicher Einzelerfahrungen erworben wurde (Seel, 2003, S. 55ff). Schemata bilden einen Rahmen, in dem die Realität verstanden und interpretiert wird, durch den aber auch strukturiert ist, wie ein Ereignis abgespeichert wird und im letzten Schritt als Informationen aus dem Gedächtnis abgerufen werden (Eckernsberger & Plath, 2006, S. 419). Dadurch können neue Informationen nicht nur besser verstanden, sondern auch besser behalten werden (Mandl et al., 1988, S. 132). Das bedeutet, dass wahrgenommene Aspekte so verändert werden, dass sie den gegenwärtig vorhandenen kognitiven Strukturen zugeordnet werden können (Gage & Berliner, 1996, S. 115). Akkomodationsprozesse werden in Gang gesetzt, wenn ein Widerspruch zwischen einem neuen und einem vorhandenen Sachverhalt wahrgenommen wird und das vorhandene kognitive Schema an das Wahrgenommene angepasst werden muss. Prozesse der Assimilation und Akkomodation sind jedoch durch ihre zeitliche Gleichzeitigkeit schwer auseinanderzuhalten. Greeno (1989, S. 313f) sieht die Neuorganisation von kognitiven Strukturen als wichtigen Lernprozess beim Wissenserwerb an.

Schemata sind sowohl Ergebnis als auch Voraussetzung des Wissenserwerbs (Mandl et al., 1988, S. 124). Schemata beeinflussen als vorhandenes Vorwissen die Informationswahrnehmung über Aufmerksamkeitslenkung, die Inkorporation neuen Wissens in bestehende Wissensmuster und den Abruf des gewonnenen Wissens (Mandl et al., 1988, S. 135). Lernen lässt sich zusammenfassen als Aufbau von neuen und Modifikation von vorhandenen Schemata, semantischen Netzwerken und mentalen Modellen (Steiner, 2006, S. 165).

Die Kognitionspsychologen Rumelhart und Norman (1978, S. 38f) differenzieren beim Wissenserwerb nach Wissenszuwachs, Feinabstimmung und Umstrukturierung bestehenden Wissens aus. Im Rahmen des Wissenszuwachses wird neue Information in ein bereits bestehendes Schema eingeordnet, ohne das Schema selbst zu verändern. Umstrukturierung und Feinabstimmung verändern ein Schema. Ersteres ist am aufwendigsten: ein bestehendes Schema kann grundlegend umstrukturiert oder ein neues aufgebaut werden. Letzteres optimiert hin-

gegen lediglich mittels kleiner Änderungen oder Hinzufügungen bestehende Schemata. Schemata „repräsentieren Konzepte in Form von Oberbegriffen, Teilen und anderen Kombinationen aus Ausprägungen und Attributen (Slots)“ (Anderson, 2007, S. 188). Ausprägungen verschiedener Attribute für die einzelnen Mitglieder einer Kategorie sind in Schemata enthalten (Anderson, 2013, S. 106f). Oberbegriffslots geben in einem Schema an, welche Kategorie einer Objektklasse übergeordnet ist. Somit ist ein Schema eine Abstraktion von spezifischen Exemplaren, die zum Schlussfolgern über Konzepte dieser Exemplare genutzt werden kann. Weiterhin enthalten Schemata generisches und episodisches Wissen, sie haben eine Struktur- und Prozesskomponente, indem sie die Passung von eingehenden Informationen und vorhandenen Schemata überprüfen und sie repräsentieren unterschiedliche Inhaltsbereiche. Ein Schema muss Informationen inhaltlich und kontextuell strukturieren und bewerten sowie Informationen weiterleiten können, die von anderen Schemata benötigt werden, sodass Informationen untereinander in Beziehung gesetzt werden können (Bobrow & Norman, 1975, S. 148).

Damit Wissen leicht abrufbar und mit neuen Erfahrungen verknüpfbar ist, muss es strukturiert und kategorisiert werden (Lohaus et al., 2010, S. 110). Hierzu sind (semantische) Kategorien und Konzepte wichtig, die der grundsätzlichen Orientierung dienen. Auch auf diese Unterteilung greifen Entwicklungs-, Kognitions- und pädagogische Psychologen zurück. In der Entwicklungspsychologie bestimmen Kategorien und Konzepte „in welcher Weise wir unsere Umgebung wahrnehmen, die Art, wie wir uns an Dinge oder Ereignisse erinnern und was wir von ihnen erwarten“ (Pauen & Träuble, 2006, S. 378). Eine Kategorie bezeichnet „eine begrenzte Menge von Objekten, Ereignissen, Sachverhalten oder Handlungen, die bestimmte Gemeinsamkeiten aufweisen“ (Pauen & Träuble, 2006, S. 378). Kategorien sind hierarchisch geordnet – wobei hierarchisch untergeordnete Kategorien in übergeordnete Kategorien eingeordnet werden können (Lohaus et al., 2010, S.111). Grundsätzlich wird einfach eine neue Erfahrung mithilfe von Kategorien mit einer alten in Beziehung gesetzt (Pauen & Träuble, 2006, S. 377).

Semantische Kategorien werden durch Reize angesprochen und sind mit sprachlichen Begriffen verbunden (Bösel, 2001, S. 97-99). Zur organisierten Darstellung begrifflichen Wissens werden semantische Netzwerke genutzt. Diese bestehen aus Knoten, die Begriffe oder Eigenschaften bezeichnen und Kanten, die Beziehungen zwischen den Knoten symbolisieren. Wender (1988, S. 60) spezifiziert dies: Er sieht die Knoten der semantischen Netze als Konzepte und die Kanten als gerichtete Beziehungen zwischen den Konzepten. Semantische Netzwerke speichern Eigenschaften mitsamt Konzepten (Anderson, 2013, S. 106). Unter dem Begriff des semantischen Netzwerks werden auch einzelne

Schemata zusammengefasst, die gemeinsam mit weiteren Schemata ein umfassendes Ganzes formen (Steiner, 2006, S. 165). Ähnlich sind auch propositionale Netzwerke in der pädagogischen Psychologie (Woolfolk, 2008, S. 321). Die kleinste Wissensseinheit, die wahr oder falsch sein kann, ist eine Proposition. Verfügen mehrere Propositionen über eine gemeinsame Komponente, sind sie hierüber in einem propositionalen Netzwerk verbunden. Das propositionale Netzwerk speichert die Bedeutung des Zusammenhangs, nicht aber wörtliche Formulierungen.

Ein Konzept hingegen

„entspricht der mentalen Repräsentation des Wissens um diese Gemeinsamkeiten sowie des Wissens um Unterschiede zwischen Mitgliedern der betreffenden Kategorie und Mitgliedern anderer Kategorien“ (Pauen & Träuble, 2006, S. 378).

Konzepte sind Abweichungen derselben Schemata, das die gemeinsamen Eigenschaften der einzelnen Elemente abstrahiert zusammenfasst und somit auf Sachverhalte derselben Art anwendbar ist (Posner & Keele, 1968, S. 359, 362). Die Kriterien eines Schemas können im Lernprozess mehr oder weniger abstrakt sein. Ein Konzept liegt erst vor, wenn mindestens eine Regel existiert, die die bestimmenden Merkmale expliziert.

Nach der pädagogischen Psychologie liefern Konzepte Wissen über Gegenstände, das zur „Reduktion der Erlebnisvielfalt“ (Weinert & Waldmann, 1988, S. 163) genutzt wird, um Gegenstände mit gemeinsamen Attributen zusammenzufassen. Somit können aufgrund der Regelmäßigkeit von Gegenständen einer Kategorie neue Gegenstände erfasst und über die Kategorisierung auf weitere Eigenschaften eines Gegenstands geschlossen werden.

Konzepte sind kognitionspsychologisch eine Art Arbeitshypothese, die einer Prüfung unterliegt (Bösel, 2001, S. 146). Die Bildung einer Ausgangs- bzw. Arbeitshypothese ist hilfreich – egal ob sie richtig oder falsch ist. Individuen lernen und wissen im Anschluss mehr, wenn sie eine solche gebildet haben, als wenn sie unvoreingenommen an eine Aufgabe herangehen.

Zusammenfassend lässt sich herausarbeiten, dass Wissen mit seinen ausdifferenzierten Kategorien und Konzepten auf das Gedächtnis mit seiner Einteilung der Welt in allgemeine Schemata zurückgreift, um sinnvoll zu bestehen. Wie Wissensrepräsentation und Wissenserwerb theoretisch verknüpft sind, wird nachfolgend vorgestellt.

In der Kognitionspsychologie wurden verschiedene Theorien und Modelle entwickelt, wie Wissen verarbeitet wird. Netzwerk-Theorien beziehen sich häufig auf die *spreading-activation theory of semantic processing* von Collins und Loftus (1975, S. 408, 411; inhaltlich ähnlich auch Anderson & Bower, 1973). Diese Theorie geht davon aus, dass sich ein Konzept (hier Wissen) über Knoten

in einem Netzwerk abbilden lässt und Verbindungen der Konzepteigenschaften über reziproke Pfade stattfinden. Die Verknüpfungen unterscheiden sich jedoch in ihrer Relevanz für das einzelne Konzept. Verbindungen werden hergestellt, indem ein Wissensselement mit einem anderen gedanklich verknüpft wird. Diese Verschachtelung muss flexibel sein, um auf verschiedene Verknüpfungsstärken einzugehen. Wird ein Wissensselement am ersten Knoten aktiviert, wird der Reiz auch auf andere Knoten, die mit diesem sowie mit den weiteren Knoten verknüpft sind, übertragen. Dadurch werden Wissensselemente an den einzelnen Knotenpunkten ebenfalls, jedoch in abnehmender Stärke, aktiviert. Eng verknüpfte Konzepte haben mehr Eigenschaften gemeinsam und verfügen über mehr, engere und stärkere Verbindungen. Zusätzlich wird an jedem erreichten Knoten die Information über den Anfangs- und Nachfolgeknoten gespeichert. Die Aktivierung wird über den Zeitverlauf und/oder mit mehreren intervenierenden Aktivitäten schwächer. Somit treffen Aktivierungen von verschiedenen Quellen an einem Knotenpunkt aufeinander.

Zusätzlich werden Information nach dem *Depth-of-processing*-Modell im Gedächtnis unterschiedlich ausführlich verarbeitet (Craik & Lockhart, 1972, S. 675f). In der ersten Phase steht die Eigenschaftsanalyse im Vordergrund. In nachfolgenden Phasen wird neuer Input mit gespeichertem Wissen verknüpft. Tiefere Weiterverarbeitung beschreibt eine umfassendere Analyse, die ausführlichere, dauerhaftere und stärkere Verknüpfungen im Gedächtnis herstellt. Ausführlich verarbeitete Information ist im Gedächtnis zugänglicher und kann dadurch bei neuen Stimuli besser aus dem Gedächtnis abgerufen werden. Entscheidend ist die Tiefe der Informationsverarbeitung (Jacoby & Craik, 1979, S. 19; Anderson & Reder, 1979, S. 385). Tiefer verarbeitete Informationen werden besser memoriert, da das Individuum sich intensiver mit den Informationen beschäftigt (*breadth of processing*) und elaborierter kodiert. Abstrakte Informationen werden mit verschiedenen Inhalten verknüpft. Das verlangt explizit Aufmerksamkeit und Anstrengung. Eine größere Verarbeitungstiefe führt zusammen mit einer größeren Elaboration des Stimulus zu differenzierteren Gedächtnisspuren. Die detaillierte und organisierte Kodierung sowie die Verknüpfung mit Gedächtnisspuren wirken sich positiv auf den Wissensabruf aus.

Wie Expertise im Rahmen von Wissenserwerbsprozessen aufgebaut wird, betrachtet die Expertiseforschung, die eine Ergänzung zur ACT-Theorie darstellt. Expertise umfasst in der Kognitionspsychologie nach Krems (1994, S. 48-53) folgende vier Eigenschaften: Effizienz, Genauigkeit, bereichsspezifisches Wissen und Können sowie Erfahrung. Eine überdurchschnittliche Anzahl an Aufgaben wird mit unterdurchschnittlichem Aufwand (Zeit, anderweitige Kosten) erledigt. Zudem werden wenige Fehler gemacht, da bereichsspezifisches Wissen und Können vorhanden ist, das sich auf vielfältige Erfahrungen stützt und somit

Informationen effizient verarbeiten kann. Posner (1988, S. xxix) hebt die dauerhaft herausragende Leistung und das Wissen eines Experten in einer bestimmten Domäne hervor.

Wie Individuen konkret lernen, hängt aber von ihren Lernstrategien ab. Diese Lernstrategien sind „erweiterte metakognitive Prozessmuster“ (Steiner, 2006, S. 198), die von den Lernenden initiiert und bewusst zur Optimierung des Lernprozesses eingesetzt werden. Je mehr Informationen eine Person im Gedächtnis zu einem Thema strukturiert anhäuft und ein tiefgehendes Verständnis entwickelt, desto eher kann sie als Experte auf diesem Gebiet bezeichnet werden (Glaser & Chi, 1988, S. xvii-xx; Bransford, Brown, & Cocking, 1999, S. 19). Experten organisieren ihr domänenspezifisches Wissen so, dass es im Gedächtnis leicht abrufbar ist. Das bedeutet, dass sie auf ihrem Gebiet im Gegensatz zu Novizen sehr flexibel, schnell und leistungsfähig bei Problemlösungen sind, da sie ihr Kurz- und Langzeitgedächtnis effektiv nutzen können und wenig Fehler begehen. Sie erkennen Muster, kontextualisieren und können ein Problem tiefergehend und aus verschiedenen Blickwinkeln analysieren. Zudem können sie eigene Fehler sowohl auf der Verständnis- als auch auf der Lösungsebene bewusster erkennen und beseitigen. Experten verfügen über bessere Kontrollfähigkeiten und Selbstkenntnis, wodurch ihr größeres bereichsspezifisches Wissen und eine unterschiedliche Repräsentation des Wissens sichtbar werden.

Im Wissenserwerbsprozess unterscheiden sich Experten von Novizen (Anderson, 2007, S.339-354). Der Wissenserwerbsprozess umfasst fünf Aspekte: Prozeduralisierung, taktisches Lernen, strategisches Lernen, angemessene Problemwahrnehmung und ein besseres Erinnerungsvermögen für domänenspezifische Problemstellungen und Lösungen. Die Prozeduralisierung stellt die Überführung der bewussten Nutzung deklarativen Wissens in mustergeleitetes Erkennen in den Vordergrund. Bei taktischem Lernen geht es um das Speichern von wiederholt vorkommenden Handlungsabfolgen zur Zielerreichung bzw. zur Problemlösung. Strategisches Lernen beinhaltet die Fähigkeit zur Organisation und Strukturierung der Problemlösung. Angemessene Problemwahrnehmung umfasst die effektive Nutzung von Problemlöseprozeduren. Während Experten zügiger die Tiefenstruktur eines Problems erkennen und dies entsprechend kategorisieren können, verorten Novizen bzw. Laien die Probleme eher nach Oberflächenähnlichkeiten (Pfeiffer, 2008, S. 80). Bei der Suche nach Problemlösungen zur Zielerreichung gehen Experten dann aber in die Breite, während Novizen eher die Tiefensuche bevorzugen (Reimann, 1998, S. 345). Bei der Breitensuche werden erst alle Ziele auf einer Ebene erreicht, bevor die nächsthöhere Ebene in Angriff genommen wird. Bei der Tiefensuche hingegen wird zunächst ein Teilziel vervollkommen. Mit zunehmender Expertise wird besser gelernt und Probleme werden differenzierter wahrgenommen und so mittels eines effizienteren

Problemlöseverfahrens gelöst (Anderson, 2013, S. 205; Anderson, 2007, S. 354). Dies lässt sich durch ein besseres Erinnerungsvermögen für domänenspezifische Informationen und Zusammenhänge über verschiedene Probleme hinweg herleiten.

Entwickelt sich jemand vom Novizen zum Experten, durchläuft er drei Stadien (Reimann, 1998, S. 361). Im Anfängerstadium ist das Problemlösen noch langsam, fehleranfällig und suchbasiert. Mit mehr Praxis läuft das Problemlösen automatisierter ab: Wissen wird umorganisiert zu Prototypen und sowohl der Aufgabenstellung als auch den Randbedingungen angepasst. Vergangene Erfahrungen werden wichtiger als aktuelle und fehleranfällige Suchstrategien. Das dritte Stadium umfasst „echte“ Expertise, indem das Prototypenwissen mit konkreten Fallerfahrungen zusammengeführt wird. Da nicht davon ausgegangen wird, dass mehrere Personen dieselbe Fallerfahrung machen, wird die Expertise auf der höchsten Stufe als individuell angesehen.

Jedoch führt mehr Übung nicht gleich zu mehr Leistung (Ericsson et al., 1993, S. 366f). Zur Erlangung von mehr Leistung ist zielgerichtete, durchdachte Übung entscheidend, die sich langsam über die Zeit aufbaut. Individuelle Lernmotivation in Bezug auf die jeweilige Tätigkeit und die dafür aufgewendete Anstrengung ist wichtig, um die eigene Leistung zu verbessern. Feedback zur eigenen Leistung lässt die Lernenden einen guten Eindruck davon bekommen, inwiefern die wahrgenommene Leistung mit der realen Leistung übereinstimmt bzw. wo Abweichungen diesbezüglich bestehen. Nur bei angemessenem Feedback findet effizientes Lernen und qualifizierte Verbesserung statt.

Auch die Sozialpsychologen Wyer und Srull (1988, S. 143f) haben ähnlich dem Experten-Novizen-Paradigma der Kognitionspsychologie Unterschiede zwischen Wissenschaftler/-innen und Laien beim wissenschaftlichen Erwerb und der Nutzung von Wissen festgestellt. Beginnt der Laie im ersten Schritt mit der Interpretation der neuen Information aufgrund bereits vorher existierender Konzepte, fängt der Wissenschaftler mit der Interpretation eines beobachteten Phänomens aufgrund der von ihm als relevant erachteten theoretischen Konzepte an. Im zweiten Schritt organisiert der Laie die neue Information in einer zusammenhängenden Darstellung (Repräsentation), die zumindest teilweise auf generelles Weltwissen zurückgreift. Der Wissenschaftler inkorporiert die interpretierte Beobachtung in eine generelle theoretische Formulierung des Phänomens und seiner darin beinhalteten Einheiten. Dies geschieht auf der Basis von generellem (wissenschaftlichem) Wissen der Eigenschaften der Einheiten und ihrer Verknüpfung. Im dritten Schritt speichert der Laie seine Repräsentation im Gedächtnis. Der Wissenschaftler speichert das neue Wissen im „wissenschaftlichen Gedächtnis“. Der vierte Schritt betrachtet den Abruf der Information aus dem Gedächtnis. Der Laie ruft die Repräsentation aus dem Gedächtnis zusammen mit

anderem Wissen ab, das relevant für Bewertungs- und Verhaltensentscheidungen sein kann. Der Wissenschaftler ruft seine Formulierung zusammen mit anderem wissenschaftlichen Wissen ab, das bei neuem Experimentieren hilfreich ist. Der fünfte Schritt des Laien beinhaltet die Vernetzung von verschiedenen Konsequenzen des abgerufenen Wissens zur Entscheidungsfindung. Der Wissenschaftler vernetzt die Konsequenzen des abgerufenen wissenschaftlichen Wissens zur Vorhersage oder dem Ergebnis von Phänomenen, für die Wissen relevant ist. Im letzten Schritt generiert der Laie eine offenkundige Reaktion, während der Wissenschaftler seine Schlussfolgerungen öffentlich, z.B. in einem Artikel, berichtet.

In der pädagogischen Psychologie wird darauf hingewiesen, dass der Vorteil eines Experten sich nur auf diejenige Domäne bezieht, in der die Expertise vorherrscht (Gruber & Mandl, 1996, S. 585).

„[E]ine umfangreiche Wissensbasis, ein reicher Erfahrungsschatz mit domänenspezifischen Anforderungen, herausragender Erfolg beim Bearbeiten von Problemen, metakognitive Kontrolle über die Tätigkeiten innerhalb der jeweiligen Domäne, Effizienz der Handlungen, Fehlerfreiheit, Überlegenheit in der Genauigkeit der Tätigkeiten“ (Ebenda, S. 584)

sind einige Fähigkeiten, die einen Experten auszeichnen.

Spiro, Feltovich, Jacobson und Coulson (1995) und Spiro und Jehng (1990) betrachten Wissenserwerb in gering strukturierten Domänen. Da hierzu auch die Politikwissenschaft zählt, ist ihre Theorie gut übertragbar. Ihre *Cognitive Flexibility*-Theorie ist eine integrierte Theorie des Lernens, der mentalen Repräsentation und der Instruktion (Spiro et al., 1995, S. 3-13). Sie erklärt, wie Wissen zum Verständnis oder Problemlösen genutzt werden kann. Wichtig ist, dass Wissen so konstruiert wird, dass viele unterschiedliche Konzeptrepräsentationen im Gedächtnis verankert sind und in den unterschiedlichsten Anwendungssituationen flexibel und bedarfsbezogen zusammengefügt werden können. Im Lernprozess sollen folgende Aspekte gefördert werden: 1. ein Verständnis für wichtige konzeptuelle Elemente, 2. die Fähigkeit, die erlernten Konzepte zur Begründung und Inferenzbildung zu nutzen sowie 3. die Fähigkeit, das konzeptuelle Wissen flexibel in neuen Situationen anwenden zu können. Ist bei anfänglichem Lernen eine oberflächliche Erkenntnis der Kernkonzepte und Fakten ausreichend, müssen bei vertieftem Lernen die Komplexität des Konzepts und seine Transferierbarkeit auf andere Themen verstanden werden. So muss neue Information mit vorhandenem Wissen aus verschiedenen mentalen Strukturen flexibel, aber angemessen verknüpft werden, um die Bedeutung des Neuen zu verstehen und Verständnis zu erreichen. Dies geschieht mittels *landscape criss-crossings*. Wird ein bestimmter Inhalt bzw. ein Konzept unter jeweils anderen Voraussetzungen (z.B. Kontext, Perspektiven) wiederholt und unter anderen Zielsetzungen betrachtet, ist vertieftes Lernen und Verständnis der inhaltlichen Komplexität mög-

lich. Unterschiedliche Anwendungsbereiche, Vernetzung und Kontextabhängigkeit des Wissens werden aufgezeigt. Der Inhalt bzw. das Konzept wird von verschiedenen Gesichtspunkten betrachtet; jede Perspektive beleuchtet andere Aspekte des jeweiligen Konzepts (Spiro & Jehng, 1990, S. 170).

Zur Anwendung von Wissen muss der/die Lerner/-in die Fähigkeit haben, konzeptuelle Einheiten zu kombinieren und gemeinsame Muster zu erkennen. Konstruktivistisch hieran ist, dass das Verständnis über die neu gegebene Information hinausgeht, da auf vorhandenes Wissen zurückgegriffen wird, das wiederum selbst konstruiert ist (Spiro et al., 1995, S. 8). Somit ist nicht die bloße Reproduktion wichtig, sondern die Transferierbarkeit, d.h. die unabhängige Anwendung des Wissens in neuen Situationen, die sich von der Situation in Bezug auf ihre Charakteristika unterscheidet, in der das Wissen ursprünglich erlernt wurde (Spiro & Jehng, 1990, S. 164f). Bei fortgeschrittenem Lernen wird der Inhalt nicht nur komplexer, sondern die Beziehung zwischen den einzelnen Fallbeispielen auch weniger einheitlich. Das Lernziel ist nicht mehr, wie zu Anfang des Wissenserwerbsprozesses, das oberflächliche Verständnis von Konzepten und Fakten, sondern das Verständnis und die Anwendung der konzeptuellen Komplexität. Kognitive Flexibilität wird verlangt, d.h. die Fähigkeit, sein Wissen spontan so zu strukturieren, dass es an die situationsspezifischen Gegebenheiten angepasst ist. „A given theme is likely to be used in diverse ways, be relevant at irregular intervals throughout the work, and form intricate patterns of combination with the other themes“ (Spiro & Jehng, 1990, S. 164). Weiterhin wird der Wissenstransfer erleichtert, wenn eine größere Anzahl an weitreichenden interpretativen Schemata verfügbar ist, die die Lerner befähigen jedes der Schemas flexibel zu nutzen (Ebenda, S. 175). Mit jedem neu hinzugefügtem Interpretationsschema wird der Anwendungsbereich erweitert. Da jedoch jedes Schema an sich begrenzt ist, ist die Vielfalt an vorhandenen Schemata zur Interpretation vorzuziehen.

Bezieht man diese Theorie auf den (Politik-)Unterricht, so muss folgendes beachtet werden:

„instruction must be as complicated as is necessary to achieve the established goals of learning, given the constraints imposed by the features of the knowledge domain that is the subject of learning“ (Spiro et al., 1995, S. 18).

Lernmaterialien sollen fallbasiert sein und die multidimensionale Landschaft so lenken, dass der Lerner selbst aktiv sein muss, die Lehrkraft aber anleitet und kommentiert, damit der größtmögliche Nutzen aus den Lernmaterialien gezogen werden kann (Spiro & Jehng, 1990, S. 170, 185, 192). Zudem soll der Inhalt nicht vereinfacht, sondern seine Komplexität betont und in kleinen Stücken er-

lernt werden. Konzeptuelles Wissen soll kontextualisiert und über aktuelle Anwendungsfälle erschlossen werden.

Wie die bisher vorgestellten Wissenskomponenten und Theorien zusammenhängen, veranschaulicht Abbildung 2.

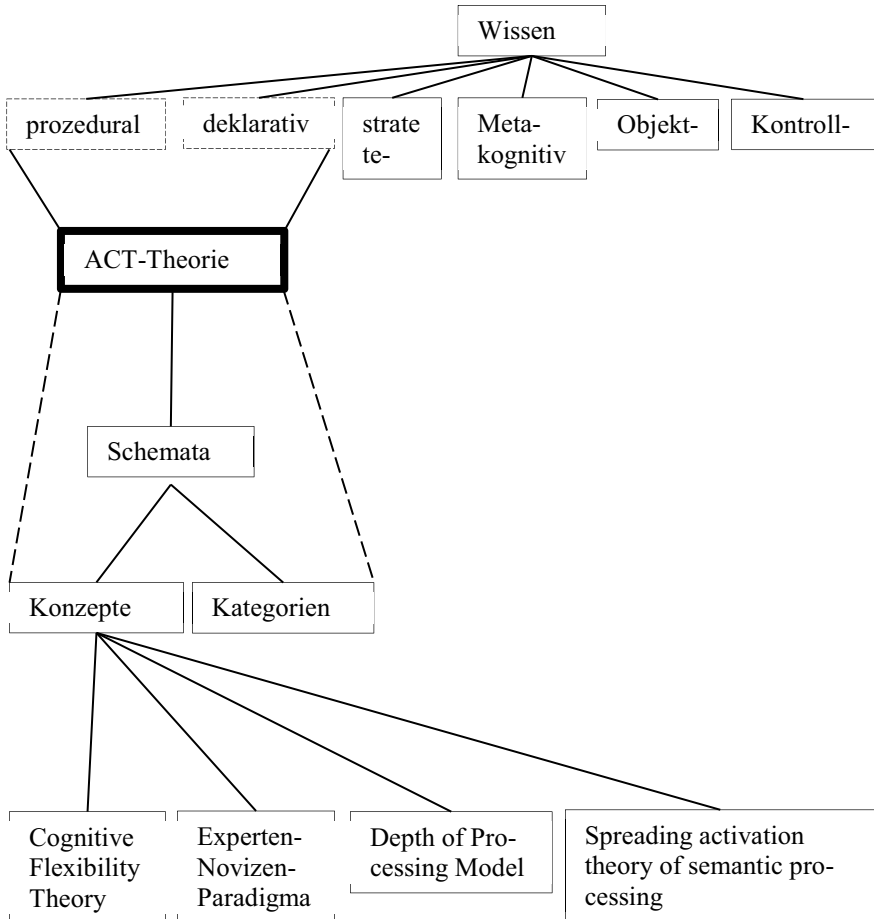


Abbildung 2: Darstellung der Wissenskomponenten und theoretische Verortung

Verknüpft man abschließend Wissen und Verhalten, besagt die kognitive Lerntheorie, dass Veränderungen im Wissensstand zu Veränderungen im Verhalten befähigen (Woolfolk, 2008, S. 307f). Lernen wird somit als Erweiterung und Umwandlung von vorhandenen Weltverständnissen gesehen. Die Wissenskonstruktion ist entscheidend. Hierbei zeigt sich, dass Vorwissen „die Grundlage und der Rahmen für das neue Lernen“ (Ebenda, S. 308) sind. Somit bestimmt Wissen die Aufmerksamkeitslenkung und die Wahrnehmung sowie die Organisation, Aufbereitung und Interpretation von Informationen (Bransford et al., 1999, S. 19). Dies wiederum beeinflusst das Lernen, das Erinnern, das Begründen und Problemlösen. Der Lerntransfer ist zentral. Er sorgt dafür, dass Erlerntes in einer Situation in einer anderen Situation angewandt wird und somit die Performanz in der neuen Situation steigert (Laird, Rosenbloom, & Newell, 1986, S. 12). Jedoch ist nach dem Ansatz des situierten Lernens vieles situationsspezifisch in Bezug auf die Situation, in der es erlernt wird (Anderson, Reder, & Simon, 1996, S. 5f, 8). Beispielsweise kann Handlungspotential nicht unabhängig von der jeweiligen Handlungssituation beschrieben werden. Zusätzlich variiert die Übertragbarkeit von Wissen danach, wie viele gemeinsame Komponenten verschiedene Themen aufweisen.

Zusammenfassend zeigt sich in der Psychologie, dass die ACT-Theorie sich sehr gut zur grundsätzlichen Strukturierung des Wissens eignet. Zusätzlich kann die *Cognitive Flexibility*-Theorie einen entscheidenden Beitrag zum Verständnis sowohl von Wissen als auch von Lernen leisten. Unterschiedliche Konzeptrepräsentationen im Gedächtnis können in verschiedenen Situationen flexibel und bedarfsbezogen verknüpft werden.

Nach dem theoriegeleiteten Vorgehen in der Psychologie werden im nächsten Abschnitt die normativen Annahmen in der Politikwissenschaft in Bezug auf Wissen vorgestellt. „Political knowledge is central to the discussion of citizen competence“ (Mondak & Davis, 2001, S. 219). Eine Demokratie funktioniert am besten, wenn ihre Bürger politisch informiert sind (Delli Carpini & Keeter, 1996, S. 1). Um ein hohes Niveau an politischer Bildung (*political sophistication*) zu erreichen, muss ein ausreichendes Ausmaß an politischer Information verfügbar sein und das Individuum muss intelligent genug sein, aus dem Informationsangebot möglichst viele Informationen im Gedächtnis zu speichern und zu organisieren sowie über einen Grund zu verfügen sich hierfür anzustrengen (Luskin, 1990, S. 335). Politisches Wissen umfasst eine Spannweite an Fakten über Politik, die im Langzeitgedächtnis gespeichert sind (Delli Carpini & Keeter, 1996, S. 10). Wissen ist „information that is (presumed to be) accurate“ (Milner, 2002, S. 53). Demnach umfasst politisches Wissen „*accurate* information about politics“ (Delli Carpini & Keeter, 1996, S. 228, Hervorhebung im Original).

Anstatt sich aber dem Wissenserwerb an sich zu widmen, betrachtet die Politikwissenschaft die zentralen Inhalte, die politisches Wissen ihrer Meinung nach umfassen sollte. Als politisches Wissen wird „häufig objektiv richtiges Wissen zumeist über politische Personen, Strukturen, Verfahren etc.“ (Vollmar, 2007, S. 121) bezeichnet. Inhaltlich werden darunter die Strukturen des politischen Systems und deren Funktionsweise verstanden, das Wissen über zentrale politische Akteure, die Kenntnisse der Grundwerte und politischen Institutionen umfassen, und die Informiertheit über aktuelle politische Geschehnisse (Neuman, 1986, S. 196f; Delli Carpini & Keeter, 1993, S. 1182).

Ein Mehr an Faktenwissen ist jedoch nicht zwangsläufig besser, sondern es kommt auf die Relevanz und die Angemessenheit des Wissens an (Kuklinski, Quirk, Jerit, & Rich, 2001, S. 412). Der diagnostische Wert der Informationen beeinflusst die individuelle Kompetenz. Hierbei geht es um das Wissen, welche Faktoren für eine Entscheidung oder Bewertung zentral sind und um die Art und Weise, wie man diese Faktoren in den Gedankenprozess einbezieht. Zusätzlich zum Schulunterricht wird der Wissenserwerb beeinflusst von persönlichen Verhaltensweisen wie der Aufmerksamkeit gegenüber politischen Nachrichten und medialen Informationen sowie Gesprächen mit Freunden und Bekannten über politische Themen (Westle & Johann, 2010, S. 354). Dies erschwert die konkrete Zuordnung von Wissenszuwachs zu Unterricht oder Privatleben.

Bei der Betrachtung des Wissens oder des Wissenserwerbs in der Politikwissenschaft steht man vor dem Problem der Standards. Wie akkurat das Lernen ist, kann nur bewertet werden, wenn es einen Standard gibt, an dem die Akkuratez eines Objekts gemessen werden kann (Stein, 2002, S. 112). Jedoch sind in der Politik alle wichtigen Themen und manchmal auch die „Fakten“ strittig und mehrere Interpretationen möglich. Durch die geringe Strukturierung der Domäne ist mehr Subjektivität und Variabilität in der Beurteilung eines Themas möglich. Trotzdem sind Standards vonnöten – auch wenn diese nur annähernd objektiv sind. Ein Erwartungshorizont von dem, was ein Bürger über die Politik wissen sollte, wird verschiedentlich aufgestellt.

„The democratic citizen is expected to be well informed about political affairs. He is supposed to know what the issues are, (...) what the relevant facts are, what alternatives are proposed, [and] what the likely consequences are“ (Berelson, Lazarsfeld, & McPhee, 1954, S. 308).

Delli Carpini und Keeter (1996, S. 14) sind diesbezüglich expliziter: Bürger sollen über ein bestimmtes Wissen verfügen, damit sie als Bürger leistungsfähig sind und das Land über eine gesunde Demokratie verfügt. Dies betrifft die 1. Spielregeln (Institutionen, den Wahlprozess und das Regieren), 2. die Politikinhalte (wesentliche Aspekte der nationalen und internationalen Tagespolitik, soziale und wirtschaftliche Bedingungen sowie Politikinitiativen) und 3. die Ver-

knüpfung von Bürgern und Parteien (Wahlversprechen, Kandidateneigenschaften und deren Leistung, Beamte und politische Parteien).

Nach Gruber und Mandl (1996, S. 592) muss bei Wissen in der gering strukturierten Domäne Politik folgendes beachtet werden: 1. Regeln oder Prinzipien, die für alle Fälle gelten, gibt es nicht. 2. Eine fallweise umgekehrte hierarchische Verbindung innerhalb der Wissensbasis ist möglich. 3. Gleiche Merkmale können je nach Kontext eine andere Bedeutung haben. 4. Merkmalskomplexe sind nach multiplen hierarchischen Organisationsprinzipien organisiert.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass in der Psychologie Theorien darüber vorhanden sind, wie Wissen strukturiert ist und gespeichert werden kann. Diese Erkenntnisse können domänenspezifisch auch im Politikunterricht Anwendung finden. Die Begriffe der Politikwissenschaft hingegen bilden keine Theorie politischen Wissens, die von der Politikdidaktik übernommen werden kann. Daher werden in den nächsten Abschnitten die politikdidaktischen Bemühungen zum Fachwissen dargelegt.

Grundsätzlich betrachtet die Politikdidaktik ausgewählte inhaltliche Begrifflichkeiten, die sie als politisch wichtig deklariert. Sie definiert Konzepte und wählt sie aus als Inhalt politischen Wissens, das im Politikunterricht zu vermitteln ist. Das Erreichen der mündigen Staatsbürger/-innen als Ziel politischer Bildung ist nur möglich, wenn Grundkenntnisse über politische Fakten und Zusammenhänge bestehen (Oesterreich, Händle, & Trommer, 1999, S. 141). Zusätzlich betrachtet die Politikdidaktik, wie Schüler/-innen lernen und welche Schwierigkeiten hierbei auftreten. Diesbezüglich gibt es in der Politikdidaktik unterschiedliche Ansichten, aber die ACT-Theorie kann als Ausgangsbasis für das Lernen im Politikunterricht genannt werden. Das Kompetenzmodell von Detjen et al. (2012) verknüpft sowohl die ACT-Theorie der Psychologie als auch politikwissenschaftliche Definitionen mit politikdidaktischen Vorschlägen.

Seit ihren Anfängen setzt sich die Politikdidaktik mit philosophischen Betrachtungen zum Wissen auseinander. Die Wichtigkeit von Wissen wird hervorgehoben, aber nicht erläutert, welches Wissen wichtig ist und wie dies systematisch erworben werden soll. Oetinger (1956, S. 185) geht zwar nicht theoriegeleitet vor, nutzt aber als erster Politikdidaktiker nach dem zweiten Weltkrieg Begrifflichkeiten unter dem Schlagwort des „sauberen Denkens“: Gedanken müssen in adäquate Worte umgesetzt werden. Dabei sind zweideutige Begriffe zu vermeiden und richtige Ober- und Unterbegriffe auszuwählen. Litt (1961, S. 57) bleibt auf einer ähnlich abstrakten Ebene und fordert die nähere Auseinandersetzung mit der Frage nach den Inhalten des notwendigen Wissens über den Staat, geht aber nicht weiter in die Tiefe, wie seine Ideale erreicht werden sollen.

Hilligen (1985) sieht die Selektion von Informationen als relevant für den Wissenserwerb und als Ziel des politischen Unterrichts an, die aufgrund ihrer

Legitimation (warum) und Intentionalität (wozu) ausgesucht werden. Ausführlichere Hilfestellungen sind jedoch nicht zu finden.

Fischer (1993, S. 19f; Fischer, Mahrenholz, & Eckhardt, 1974, S. 16) bewegt sich in ähnlichen Gedankenstrukturen. Er sieht zwar den Kenntniserwerb, die Erkenntnisfindung sowie die Verknüpfung und Verdichtung von Erkenntnissen als relevant in der politischen Bildung an, die Lehrgüter des Unterrichts an sich werden aber als austauschbar angesehen, da sie nur Mittel zum Zweck sind, politische Einsichten zu wecken. Dem Autor ist vor allem das exemplarische Lernen anhand von Fallbeispielen wichtig. „Gesichertes Können und geordnetes Wissen“ (Fischer, 1993, S. 46) ist Ziel des Unterrichts. Bis zu diesem Zeitpunkt sind sich die Politikdidaktiker einig, dass Wissen wichtig ist. Sie definieren hingegen nicht, welches Wissen sie hierunter verstehen und wie dies zu erwerben ist. Eine theoretische Klärung, was das zu vermittelnde fachliche Wissensgerüst beinhalten soll, existiert bis hierhin nicht.

Giesecke (1965) konkretisiert erstmals das zu erlernende Wissen. Er versteht Wissen als die Zusammenwirkung von Bildungswissen, Aktionswissen und Orientierungswissen. Während Bildungswissen politische Urteile und Normen verknüpft, ordnet Aktionswissen das Gewusste einem politischen Entscheidungshandeln zu, fasst die Wissens Elemente zusammen und vermittelt zwischen ihnen. Das Orientierungswissen erfasst Funktionszusammenhänge, die zur Durchsetzung von politischer Partizipation essentiell sind. Vier Systeme geben einen Kern zur Strukturierung des politischen Unterrichts vor: Produktion und Markt, Verwaltung, politische Herrschaft und internationale Politik. Politisches Wissen ist jedoch nur solches Wissen, das politische Implikationen aufweist. Diese Implikationen sind in Form von nicht theoretisch hergeleiteten Kategorien als Zusammenhang zu verstehen, die zu einem Verständnis des Politischen führen sollen und zwischen Bildungs- und Orientierungswissen vermitteln: Konflikt, Konkretheit, Macht, Recht, Funktionszusammenhang, Interesse, Mitbestimmung, Solidarität, Ideologie, Geschichtlichkeit und Menschenwürde. Die Kategorien führen als Ergebnis des Unterrichts dazu, politische Grundeinsichten auszubilden. Gieseckes Kategorien sind nicht mit denen der Psychologie zu verwechseln. Hier dienen sie lediglich als didaktisches Suchinstrument.

Sutor (1992, S. 32f, 42) fordert den Erwerb von kognitiven, kommunikativen und moralischen Kompetenzen im Rahmen der politischen Bildung. Ähnlich wie Giesecke (1965) möchte Sutor (1992) über Kategorien die Wirklichkeit erschließen und, wie Fischer (1993), Einsichten anhand von aktuellen Fallbeispielen gewinnen. Zu diesem Zweck lassen sich einzelne Aufgabenfelder unter spezifischen Leitfragen zusammenfassen und im Unterricht behandeln. Während Sutor (1992) die im Politikunterricht zu behandelnden Themen sowie viele Begriffe definiert, erfolgt die Beschreibung ohne Rückgriff auf eine Theorie des

Wissens. Trotzdem wird sein konkreter Ansatz häufig als Basis späterer Konzeptideen verstanden.

Mit der Veröffentlichung des GPJE-Modells verständigen die Politikdidaktiker sich erstmals auf Kompetenzen, die im Politikunterricht zu erlernen sind. Im Politikunterricht ist die Kompetenzentwicklung, die an vorhandene Fähigkeiten anknüpft, diese erweitert und verbessert, essentiell (GPJE, 2004, S. 13f). Die Erweiterung des Wissens bezieht sich einerseits auf die Entwicklung der Kompetenzen in der politischen Urteils- und Handlungsfähigkeit sowie methodischen Fähigkeiten und des konzeptuellen Deutungswissens. Andererseits wirkt sich die Verbesserung in den Kompetenzdimensionen auch auf die Erweiterung bzw. Verbesserung des vorhandenen Wissens aus. Neues Wissen muss zudem in Beziehung mit bereits vorhandenem Wissen gesetzt werden und dieses im nächsten Schritt qualitativ ergänzen und verbessern. Wissen sollte somit nicht einfach den Kompetenzen hinzugefügt werden, sondern als Aspekt von Kompetenz in ein Kompetenzmodell integriert werden (Sander, 2010, S. 45). Sander nutzt jedoch keine inhaltlich geklärten Konzepte, die für den Politikunterricht bedeutsam sind.

Richter (2009, S. 217) sieht den grundlegenden Wissenserwerb in der Schule stattfinden. Bis zum Schulabschluss wird dieses Wissen immer differenzierter und vernetzter. Weißeno et al. (2010, S. 11, 49) konkretisieren den Kompetenzaspekt Fachwissen inhaltlich. Für sie findet der Aufbau politischen Wissens über Fachkonzepte statt. Fachkonzepte dienen sowohl der inhaltlichen Ordnung des Unterrichts seitens der Lehrkraft als auch der Bewertung des Wissens der Schüler/-innen, die die einzelnen Fachkonzepte lernen miteinander in Beziehung zu setzen. Im Sinne einer *Civic Literacy* soll eine Grundbildung bei Schüler/-innen erreicht werden, die sie in die Lage versetzt, an der politischen Kultur Deutschlands teilzuhaben (Ebenda, S. 13). Nach Weißeno et al. (2010, S. 19) beinhaltet *Civic Literacy* vier Stufen politischer Grundbildung: nominale, funktionale, konzeptuelle und prozedurale sowie multidimensionale *Civic Literacy*. Auf der ersten Stufe ist die Kenntnis politischer Themen gegeben, das Verständnis dieser jedoch noch nicht. Auf der zweiten Stufe befindet sich Faktenwissen und somit die korrekte Verwendung von Begriffen. Die dritte Stufe umfasst das Verständnis von politischen Konzepten, die Relevanz politischer Abläufe und die Verknüpfung von Fakten, Begriffen und Prinzipien. Auf der vierten Stufe sind das Verständnis politischer Besonderheiten und die Fähigkeit zur Einordnung bestimmter Aspekte in Zusammenhänge möglich. „Das [...] zu erwerbende Fachwissen konstituiert sich erst durch die didaktische Konstruktion des politikwissenschaftlichen Wissens“ (Ebenda, S. 19). Dies kann erreicht werden über den systematischen domänenspezifischen kumulativen Wissensaufbau (Ebenda, S. 21f). Über anwendungsbezogenes Lernen wird politisches Wissen vernetzt und das Verständnis erhöht, da Wissen und Realität verbunden werden. Dies ist

insofern wichtig, als dass die meisten politikdidaktischen Konzeptionen auf Konkretisierungen verzichten, aus denen sich ein Kanon an inhaltlichem Grundwissen erschließen lässt (Ebenda, S. 43). In diesem Modell findet erstmals eine theoretische Begründung für den Wissensaufbau statt. Die Autoren lehnen ihr Modell an die ACT-Theorie an. Ein Vorteil an der Nutzung von Fachkonzepten ist, dass sie ein schulisch zu vermittelndes Grundwissen konkret beschreiben und damit gut in der Forschung zu arbeiten ist. Zudem werden die Fachkonzepte als eine Facette in das politikdidaktische Kompetenzmodell von Detjen et al. (2012) eingebettet. So sollen neben politischem Wissen noch weitere politische Kompetenzen erlernt werden.

Im Gegensatz dazu kritisiert Sander (2007, S. 95-104; 2010, S. 9, 55ff) die seiner Meinung nach deterministische Ansicht der Wissensvermittlung von Weißeno et al. (2010). Detjen et al. (2012) bauen ihr Modell auf ein kognitives Konstruktivismus-Verständnis auf, das Lernen als aktive Konstruktion versteht (Weißeno, Weschenfelder & Oberle, 2013, S. 69f). Informationsverarbeitung ist situativ geprägt und im sozialen Kontext verortet. So erklärt die Lehrkraft, berät aber auch und unterstützt die Schüler/-innen abwechselnd. Sander hingegen stimmt zwar der Ansicht zu, dass Bürger/-innen über politisches Wissen verfügen sollten – wie vertieft dies sein soll, ist seiner Meinung nach aber situationsabhängig und nicht generalisierbar.

Wissen ist nach einem radikal-konstruktivistischem Verständnis ein nur individuell bestimmbares Konzeptsystem. Individuen behalten ihren Entwurf der Umwelt so lange bei, wie er plausibel und nützlich ist. Wissen ist gekennzeichnet durch Vorläufigkeit, Perspektivität und Kontextgebundenheit. Basiskonzepte, die abstrakte, grundlegende, aber nicht eindeutig definierte Vorstellungen umfassen, mittels derer Individuen ihre politischen Erfahrungen strukturieren und interpretieren, sind jedoch hilfreich. Über Wissensnetze sind mit jedem Basiskonzept konkretisierte Fachkonzepte verknüpft, die der Deutung aktueller politischer Ereignisse dienen. Basiskonzepte sind beispielsweise System, Öffentlichkeit, Macht, Gemeinwohl, Recht und Knappheit. Diese Zusammenstellung und auch die Verknüpfung mit den weiteren Konzepten wird jedoch als unvollständig angesehen und ist für Erweiterungen offen.

Nach Detjen et al. (2012) sind Basiskonzepte lediglich so etwas wie die Major-Ideen des Faches. Sie repräsentieren aber nicht den Wissenskörper. Anders Henkenborg: Er diskutiert auf Basis von Zielvorstellungen, dass Basiskonzepte „fachwissenschaftlich abgeleitete und begründbare didaktische Konstruktionen“ (Henkenborg, 2011, S. 121) sind. Petrik versteht Basiskonzepte ebenfalls als Leitideen, die zugleich als „Begriffs- bzw. Kategoriennetzwerke (...) den fachlichen Kern einer Domäne für Lehrende wie für Lernende übersichtlich und zu-

gänglich abstecken sollen“ (Petrik, 2011, S. 69). Lange (2011, S. 95) sieht die Erzeugung von Sinn über Konzepte im Vordergrund.

Henkenborg (2012, S. 53) fordert im Politikunterricht kategoriales Lernen zu fördern, nutzungsorientiert und nicht zu faktenorientiert und informierend zu sein. Schüler/-innen sollen im Politikunterricht „ein geordnetes, strukturiertes und anwendungsfähiges Wissen“ (Henkenborg, 2011, S. 130) vermittelt werden. Einerseits müssen Begriffe und Kategorien mit Vorstellungen verknüpft und andererseits existierende Vorstellungen mittels wissenschaftlicher Begriffe und Kategorien erweitert und strukturiert werden (Henkenborg, 2011, S. 116).

In der Politikdidaktik haben einzelne Gruppierungen sich in verschiedene Richtungen weiterentwickelt. Lediglich darüber, dass Wissen im Politikunterricht erlernt werden soll, besteht ein Minimalkonsens. Welches, wie detailliert und wie vermittelt, wird kontrovers diskutiert. Soll aber Wissen im Politikunterricht näher untersucht werden, ist es sowohl hilfreich zu wissen, welches Wissen erlernt werden soll und wie dies aufgebaut ist. Hierfür eignet sich das Modell der Fachkonzepte von Weißeno et al. (2010). Da dieses Modell sowohl theoretisch an die ACT-Theorie angelehnt ist und erklärt, wie politisches Wissen entsteht, als auch wie Wissen mit weiteren zu erlernenden Kompetenzen wie dem Selbstkonzept und dem Interesse in Verbindung steht (Detjen et al., 2012), wird es für die Erklärung einer Wissensbasis in der vorliegenden Studie genutzt. Zusätzlich ist es interessant zu erforschen, ob Wissen mit Partizipationserfahrung und Partizipationsbereitschaft in Verbindung steht, die im Kompetenzmodell nach Detjen et al. (2012) nicht genauer untersucht werden. Bevor detaillierter auf die einzelnen Konstrukte eingegangen wird, werden zuerst Einstellungen und Motivation als Kompetenzfacette eingeführt.

Wird Wissen in der Politikdidaktik nicht nur normativ postuliert, wird es strukturiert und inhaltlich konkretisiert. Damit soll der verbreiteten Auffassung, dass die Politikdidaktik und der Politikunterricht eine wenig strukturierte Domäne sind, entgegen gewirkt werden. Denn normative Postulate sind immer erweiterbar und ergeben nie eine einheitliche Struktur. Die ACT-Theorie hilft dabei, dem politischen Wissen eine Struktur zu geben. Zusätzlich ist die *Cognitive Flexibility*-Theorie darauf angelegt, Wissenserwerb in gering strukturierten Domänen theoretisch zu beleuchten. Diese beiden psychologischen Theorien werden in der vorliegenden Studie mit dem Kompetenzmodell von Detjen et al. (2012) verknüpft. Die Struktur der Politikkompetenz ist im Kompetenzmodell angelegt. Ob Wissenserwerb aber so strukturiert verläuft, ist empirisch zu prüfen.

Partizipation, Wissen und Motivation im Politikunterricht

Eine Interventionsstudie

Landwehr, B.

2017, XI, 288 S. 18 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-16506-2