

Was ist anders im neuen Politik-Kompetenzmodell?

Weißeno, Georg

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Weißeno, G. (2014). Was ist anders im neuen Politik-Kompetenzmodell? In Manzel, Sabine (Hrsg.), *Politisch mündig werden - Politikkompetenz in der Schule aufbauen und diagnostizieren* (S. 11-23). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-67700-1>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Was ist anders im neuen Politik-Kompetenzmodell?

Georg Weißeno

1. Anlass der Untersuchung

Die Umstellung der Ländercurricula auf Kompetenzen ist inzwischen weitgehend abgeschlossen. Seit den ersten nationalen Bildungsstandards 2003 wurden die Bildungssysteme der Länder nach und nach umgestellt. Die Kultusministerkonferenz hatte Standards für Deutsch, Mathematik, die Naturwissenschaften und Fremdsprachen beschlossen. Für den Politikunterricht fehlen sie bisher. Gleichwohl haben die Länder ihre Kerncurricula auch in diesem Fach auf Kompetenzen umgestellt. Hinzu kommt, dass die Domänen in jedem Land anders zusammengestellt sind. Oft sind es Politik und Wirtschaft, sehr viel seltener Politik und Soziologie. Ähnlich uneinheitlich ist die Bezeichnung des Schulfaches: Politik, Sozialkunde, Gemeinschaftskunde, Wirtschaftslehre, Sozialwissenschaften, Politik und Wirtschaft etc. Für die Formulierung von Kompetenzen ist indessen die Struktur einer Domäne eine Grundvoraussetzung. Eine Domäne als Forschungsgegenstand muss in jedem Falle theoretisch und thematisch eingrenzbar sein.

Deutlich ist schon jetzt, dass mit der Umstellung auf die Kompetenzorientierung einschneidende Veränderungen geplant waren. Größere Veränderungen im Bildungssystem finden in etwa alle 15 Jahre statt. 1975 war es die Curriculumentwicklung und die Umstellung auf Lernziele. Statt der bis dahin vorherrschenden Stofforientierung kommt die gewünschte Verhaltensänderung in den Blick. Für alle Fächer werden lernzielorientierte Richtlinien erarbeitet. Wissenschaftler/-innen sagen, was zu tun ist. Sie formulieren Lernziele als Endzustand einer beabsichtigten Verhaltensänderung, der sich als Ergebnis eines Lernprozesses beim Lernenden nach dem Unterricht zeigen soll (Meyer, 1974, S. 14). Verhalten wird als feststellbare und messbare Reaktion auf bestimmte Reize definiert (Ebenda, S. 16). Das, was die Lehrer/-innen beobachten, ist als Verhalten interpretierbar. Lernziele als Beschreibung des erwünschten Verhaltens können nicht ohne Angabe eines Lerninhalts formuliert werden (Ebenda, S. 23). Letztlich war die Curriculumentwicklung der Versuch, durch beobachtbares Verhalten die Intersubjektivität wie in der Wissenschaft zu erhöhen. Dieses Programm der Verwissenschaftlichung des Unterrichts ist gescheitert.

Die Kehrtwende erfolgt in den 1990er Jahren. Jetzt überlegen die Lehrkräfte selbst, was zu tun ist, und bilden sich intern selbst fort. Die innere

Schulentwicklung soll die Veränderung bringen. Angenommen wird, dass die Schulentwicklung die Qualität von Unterricht und Schule verbessert. Eine Reihe von Instrumenten für die Steuerung wie z. B. Schulcurricula, Schulprofile soll den Unterschieden in der Schülerklientel und den Leistungsunterschieden der Schulen entgegenwirken. Die Schulen erhalten mehr Gestaltungsspielraum, mehr Selbstverantwortung und Autonomie, mehr Wettbewerb und weniger Staat (Zeller, 2007, S. 63). Die Schulen haben inzwischen ein Schulprofil erarbeitet, über dessen Wirkung wenig Belastbares bekannt ist. Die bildungspolitische Transformation dieses Programms erfolgt zudem weniger entschieden. Eine Debatte über Probleme der Aufgaben in Bezug auf die wachsenden Unterschiede wird ebenso vermieden wie in Bezug auf die Leistungsfähigkeit der Schulen (Ebenda, S. 64).

Mit den TIMSS und PISA-Studien beginnt ab etwa 2000 die bildungspolitische Diskussion über die Leistungsmessung. Deshalb erfolgt ab 2003 eine Standardsetzung und die Rechenschaftslegung wird verpflichtend. Schulen müssen Rechenschaft über ihre Qualität und ihre Leistungen ablegen. Die Produktqualität von Unterricht soll nach den Vorstellungen der KMK über dem internationalen Durchschnitt liegen. In der letzten internationalen *Civic-Education*-Studie (2002), die die Leistung der Schüler/-innen in Politik erhoben hat, schnitten die deutschen Schüler/-innen nur mittelmäßig ab. Die Systemleistungen werden derzeit in den Hauptfächern und den Naturwissenschaften durch ständige Fremd- und Selbstkontrollen erhoben. Der Politikunterricht ist bisher nicht für die Standardüberprüfung durch die KMK vorgesehen. Die KMK gab 2004 die Auskunft, dass die Politikdidaktik die für die Einführung von Bildungsstandards erforderlichen Forschungsleistungen noch zu zeigen hat. Insofern wird derzeit auf nationaler Ebene kein Output an die Praxis zurückgemeldet, außer von einigen wenigen systematisch forschenden Politikdidaktiker/-innen. Die forschungsbezogene Verankerung der Politikdidaktik ist immer noch schwach.

In diesem Prozess stellt sich aktuell das Rückverflüssigungsproblem (Oelkers & Reusser, 2008, S. 505), die Rückübersetzung von Output in Input. „Bildungsstandards, die für sich genommen lediglich eine neue Form der Inhalts- und Zielformulierung darstellen, sowie Tests und daran geknüpfte Ergebnisrückmeldungen können erst dann einen Beitrag zur Qualitätsentwicklung leisten, wenn ihre zielklare politische und administrative Kommunikation mit pädagogischen Initiativen zur Schulentwicklung und zum professionellen Lernen von Lehrkräften verbunden wird“ (Ebenda). Das Rückverflüssigungsproblem stellt sich auch für die Politiklehrkräfte. Sie erhalten zwar keine Rückmeldung aus dem Assessment, dafür aber widersprüchliche Informationen aus der Fachdidaktik. Sander z.B. sieht bereits eine bildungstheoretische Wende und zieht eine äußerst kritische Bilanz der Kompetenzorientierung (Sander, 2013, S. 7). Detjen et al. (2012) entwerfen ein theoretisch fundiertes Modell der Politikkompetenz, das den Lehrkräften eine Orientie-

rung anbietet. In mehreren Beiträgen wird gezeigt, wie sich mit diesem Modell Unterricht planen lässt (Breit & Weißeno, 2013; Weißeno & Landwehr, <http://www.politikwiss.ph-karlsruhe.de/jmp/>; Breit & Weißeno, 2015).

Es geht im vorliegenden Beitrag darum, die Lehr-Lernprozesse mit dem Modell der Politikkompetenz zu beschreiben. Versucht wird dabei, die mit der Kompetenzorientierung eingetretenen Veränderungen verständlich zu machen und den Nutzen für den Politikunterricht zu zeigen. Hierfür wird zunächst der meist schillernde Kompetenzbegriff systematisch gefasst. Die Zusammenhänge von Inhalten und Kompetenzen sind durchaus nicht trivial, sondern komplexer Natur. Mit der neuen Fachsprache sind lernpsychologische Begrifflichkeiten verbunden, die für die meisten Lehrkräfte neu sind. Im dritten Abschnitt werden die einzelnen Dimensionen des Modells der Politikkompetenz erläutert. Sie beschreiben die im Politikunterricht auftretenden Prozesse. Sie zeigen den Lehrkräften den Kern eines fachbezogenen zu planenden und durchzuführenden Unterrichts. Im vierten und letzten Abschnitt wird zu zeigen versucht, wie man mit dem Modell unterrichten kann. Dies zielt darauf ab, die Merkmale von Unterrichtsqualität zu beachten.

2. Kompetenzbegriffe

Der Begriff Kompetenz wird in den zahlreichen Praxis- und Ratgeberbüchern und diversen Kerncurricula unterschiedlich benutzt. Darin finden sich viele individuelle Deutungen. Das Ergebnis sind schillernde Beschreibungen. Kompetenz ist zudem ein Begriff, der in der Alltagssprache in verschiedenen Kontexten benutzt wird. Bei den neuen Kompetenzlehrplänen kann sich ein altes Lernziel in eine Kompetenzformulierung umgewandelt wiederfinden, wenn „sollen lernen“ durch „können“ ersetzt wird. Es wird dann nicht gefragt, ob und wie das als „Können“ Beschriebene tatsächlich erreichbar und in einer Klassenarbeit festzustellen ist. Letzteres ist aber der Kern der von der KMK beschlossenen Kompetenzorientierung. In der Praxis wird diese Definition oftmals von einem pädagogischen Kompetenzverständnis überlagert. Die Begrifflichkeiten sind in den neuen Kompetenzlehrplänen nicht konsequent umgesetzt. Durch die pädagogische und die kognitionspsychologische Verwendung des Kompetenzbegriffs und die zahlreichen weiteren alltagsprachlichen Definitionsversuche in der Ratgeberliteratur entsteht in der Praxis schnell eine Begriffsverwirrung.

Die pädagogische Kompetenzdiskussion geht auf Roth zurück, der von der Trias von Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz (Roth, 1971, S. 180) gesprochen hat. Dieser sehr weite Kompetenzbegriff meint eine umfassende Handlungsfähigkeit in allen Bereichen und kommt damit den allgemeinen Bildungszielen sehr nahe. Ziel der Vermittlung von Kompetenzen ist hier die

Befähigung zum selbständigen Handeln und zur Mündigkeit. Die Kompetenzbereiche sind allerdings domänenunspezifisch. Diese Begrifflichkeit hat heute zusammen mit einer methodischen Kompetenz Eingang in Ländercurricula und die Einheitlichen Prüfungsanforderungen im Abitur gefunden. Pädagogisch definierte Kompetenzbereiche können und werden in der Fachdidaktik beliebig erweitert, z. B. um die Konsumentenkompetenz, Konfliktfähigkeit, Gesundheitskompetenz usw. Dies liegt an der Inklusionsbereitschaft pädagogischer Begrifflichkeiten, die alle Vorgänge umfassend zu erklären versuchen und dabei unscharf werden. Die benutzten Lehrziele sind durch die Angabe der Thematik und das gewünschte Verhalten formuliert worden. Die Richtlinien Politik/Geschichte Hauptschule in NRW von 1989 formulierten entsprechend: „Fähigkeit und Bereitschaft, sich in den gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Ordnungen zu orientieren, sie einschließlich ihrer Zwänge und Herrschaftsverhältnisse nicht ungeprüft hinzunehmen“. Vereinfachend kann man sagen: Pädagogik beschreibt das Erwünschte, während die Kognitionspsychologie tatsächlich erreichbare Standards beschreibt.

Die engeren kognitionspsychologischen Konstrukte des Informationsverarbeitungsparadigmas lenken den Blick auf die Leistungsdispositionen, die sich heute zudem auf die Handlungsanforderungen in einzelnen Domänen, so auch der Politik, beziehen. Aktuell wird der Kompetenzbegriff auf kognitive Leistungen begrenzt. Die Lehrziele werden in diesem Verständnis als Persönlichkeitsmerkmale definiert. Kompetenz zeigt sich für Klieme und Hartig (2007) „im je situativen Bewältigen von Anforderungen (in der ‚Performanz‘ des Handelns)“ (S. 13). Kompetenz wird auf die Fähigkeit zum Umgang mit (hier: politischen) Symbolsystemen in Alltagskontexten fokussiert (Ebenda). (Politik-)Kompetenz ist zwar keine direkt beobachtbare Personeneigenschaft, aber indirekt in der Lösung der Lernaufgaben feststellbar. „Eine Kompetenz bedeutet, dass man einen bestimmten Sachverhalt beherrscht. Kompetenzen kann man daher definieren durch die Aufgabenmengen, zu deren Lösung sie befähigen“ (Klauer & Leutner, 2012). Klieme und Leutner definieren Kompetenzen ähnlich als „kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen“ (Klieme & Leutner, 2006, S. 879).

Dass die Verwendung des Begriffs Kompetenz in Politikdidaktik und Erziehungswissenschaft oftmals schillernd ist, liegt an der uneinheitlichen Fachsprache und der inhaltlichen Fokussierung. Gleichsam analog zu den Entwicklungen in Pädagogik und Kognitionspsychologie gibt es in der theoretischen politikdidaktischen Diskussion unterschiedlich weite Verwendungen des Begriffs Kompetenz. Es hat sich erst langsam eine Fachsprache entwickelt, die Kompetenz systematisch beleuchten kann. Die wissenschaftliche Politikdidaktik und die Praktiker/-innen stehen vor der Wahl, das pädagogische Kompetenzkonstrukt weiter zu betreiben oder sich für den Paradigmenwechsel hin zu einem kognitionspsychologischen Kompetenzkonstrukt zu

entscheiden. Beide Konzepte gehen wissenschaftsmethodologisch anders vor und sind in vielen Punkten bisher nicht kompatibel (Weißeno, 2012). Die folgenden Ausführungen beschränken auf das neue kognitionspsychologisch begründete Modell der Politikkompetenz.

3. Dimensionen der Politikkompetenz

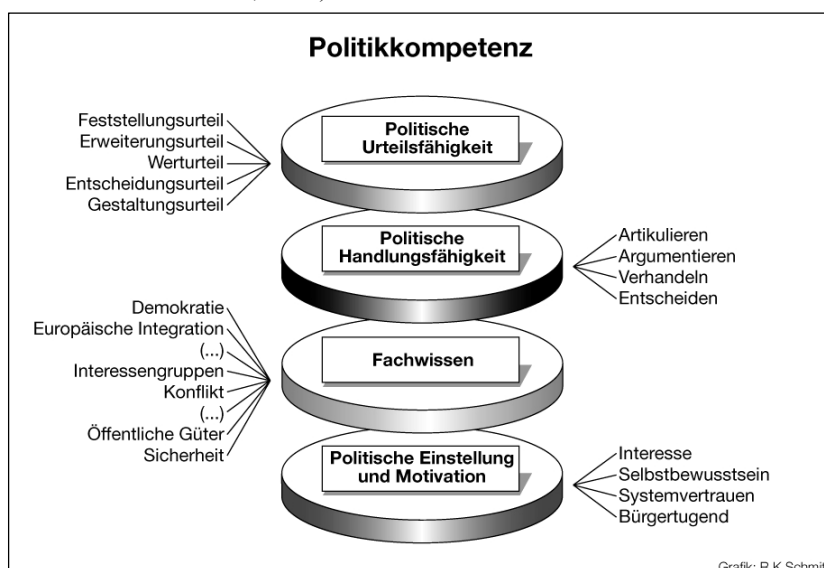
Um eine Antwort auf den angesprochenen Wandel in der Bildungspolitik geben zu können, braucht die Politikdidaktik eine Auseinandersetzung über die Konstruktion eigenständiger Kompetenzmodelle. Insbesondere durch den psychologischen kontextspezifischen Kompetenzbegriff und dessen wissenschaftstheoretische Grundlegung steht die Politikdidaktik seit 2004 vor großen Herausforderungen. Der allgemeine kognitionspsychologische Begriff der Kompetenz muss für die Analyse fachbezogener unterrichtlicher Phänomene formuliert werden. Die Politikdidaktik bestimmt die Dimensionen der Politikkompetenz der Schüler/-innen und der professionellen Kompetenz der Lehrkräfte mit der jeweiligen Auswahl politikwissenschaftlicher Zugänge und Gegenstände sowie ihrer lehr-lern-theoretischen Grundlagen (Weißeno, 2014).

Die ontologischen Annahmen kann die Politikdidaktik der kognitionspsychologischen Theorie der Informationsverarbeitung entnehmen. „Dabei werden kognitive Prozesse in eine Reihe von Einzelschritten zerlegt, in denen eine abstrakte Größe, die Information, verarbeitet wird“ (Anderson, 2001, S. 12). Visuelle und verbale Informationen werden im Gedächtnis repräsentiert und verarbeitet. Es entstehen mentale Vorstellungen. Gelernt wird dadurch, dass sich im Gedächtnis Informationen und Erfahrungen in Strukturen (kognitiven Landkarten) zunehmend verfangen, die bei allen menschlichen Gehirnen Ähnlichkeiten aufweisen (Solso, 2005, S. 11). Neue Informationen werden symbolisiert (Wissensrepräsentation) und mit den Dingen, die bereits im Gedächtnis gespeichert sind, in Zusammenhang gebracht.

Die Aufgabe der Politikdidaktik ist es, die für die Schule relevanten Ausschnitte aus der politischen Realität und die damit zusammenhängenden theoretischen Zugänge aus der Politikwissenschaft auszuwählen, die fachbezogenen Lehr-Lern-Prozesse und den outcome zu beschreiben. Die Politikkompetenz bestimmt die allgemeinen kognitiven Anforderungen, die an ein/-en Schüler/-in im Politikunterricht zu stellen sind. Hierfür wird eine strukturelle Repräsentation der kognitiven Leistungen von Schüler/-innen vorgenommen, indem von vier Teildimensionen der Politikkompetenz ausgegangen wird: Fachwissen, Politische Urteilsfähigkeit, Politische Handlungsfähigkeit, Einstellungen/Motivation (vgl. Abbildung 1). Die ersten drei Dimensionen sind die Leistungsdispositionen. Die Teildimensionen sind nicht voneinander ab-

hängig, sondern wirken additiv auf die Politikkompetenz. Das Politikkompetenzmodell stellt damit den kontextspezifischen Inhalt dar, der in (schulischen) Anforderungssituationen über die politische Realität anzuwenden ist.

Abbildung 1: Modell der Politikkompetenz (Detjen, Massing, Richter & Weißeno, 2012)



Die Kompetenzdimension „Politische Urteilsfähigkeit“ wird mit fünf Facetten unterrichtspraktisch handhabbar gemacht. Das traditionelle Ziel des Unterrichts „Politische Handlungsfähigkeit“ ist gleichfalls in das Modell übernommen. Es wird seinerseits inhaltlich definiert und mit vier Facetten für den Unterricht umsetzbar gemacht. Neu eingebracht in die Kompetenzdiskussion ist die Kompetenzdimension Einstellung und Motivation.

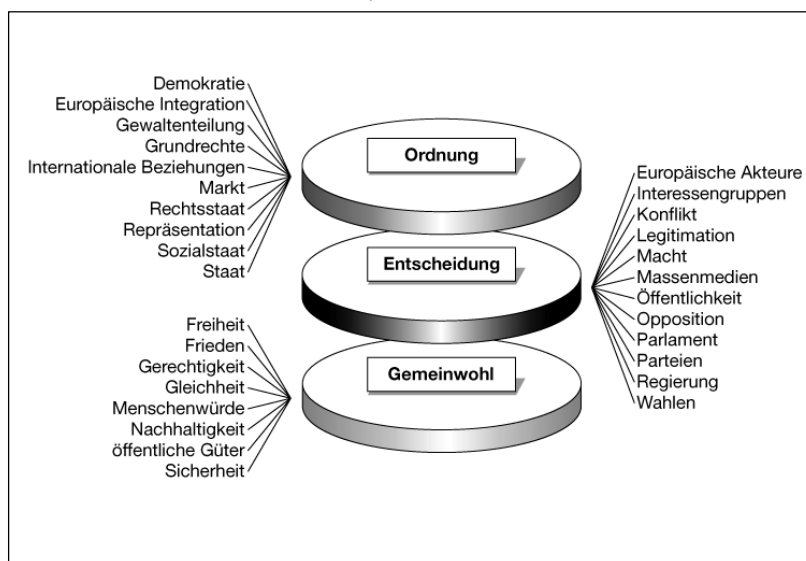
Über die Notwendigkeit, politische Einstellungen zu berücksichtigen und einzubeziehen, besteht seit langem in den normativen Zieldiskussionen Übereinstimmung. Die positive Einstellung zur Demokratie, das Interesse an Politik sind immer schon ein wichtiges Ziel des Politikunterrichts. Sie sind zudem einflussreiche Bedingungsfaktoren schulischer Leistung. Unter Einstellung wird eine vorbereitende kognitive Aktivität verstanden, die dem Denken oder der Wahrnehmung vorausgeht. Eine Einstellung bzw. Überzeugung kann die Qualität der Wahrnehmung verbessern oder hemmen. Unter Motivation versteht man das erstrebenswerte Ergebnis einer Interaktion von Person und Situation. Zu den personenbezogenen Einflüssen gehören vor allem implizite Motive, die einzelne Individuen von anderen unterscheiden, und expli-

zite Motive, d.h. Zielsetzungen, die eine Person gefasst hat und verfolgt, sowie Bedürfnisse, zum Beispiel das Streben nach Wirksamkeit. Implizite Motive in der Politik sind unter anderem politisches Interesse, politisches Selbstbewusstsein, Systemvertrauen und politische Tugenden. Zu den situationsbezogenen Einflüssen gehören neben möglichen Anreizen vor allem Gelegenheiten. Bezogen auf den politischen Bereich können dies beispielsweise Anreize und Gelegenheiten zum politischen Urteilen und politischen Handeln sein.

In kognitionspsychologischer Hinsicht ist das (politische) Urteilen ein Prozess, in dem eine Person einem bestimmten Urteilsobjekt einen Wert auf einer Urteilsdimension zuordnet. Urteilsobjekte sind Gegenstände, Situationen, Personen, Aussagen, Ideen wie auch innere Zustände. Politische Urteile beziehen sich auf die Aufgaben und Probleme des politischen Systems wie auch der internationalen Beziehungen, des Weiteren auf die Aufgaben und Probleme des sozialen Nahraumes, über politische Programme und Überzeugungen. Oftmals werden Personen, d.h. politische Akteure, zum Gegenstand politischer Urteile.

Beim (politischen) Handeln werden Wahrnehmungen, Gedanken, Emotionen, Fertigkeiten, Aktivitäten in koordinierter Weise eingesetzt, um entweder Ziele zu erreichen oder sich von nicht lohnenden oder unerreichbaren Zielen zurückzuziehen. Bei der Entwicklung einer eigenständigen Handlungsfähigkeit werden konkrete einzelne Handlungskonzepte für spezifische Handlungen erworben, die anschließend zu allgemeinen Handlungsschemata für ähnliche Handlungen generalisiert werden. Politisches Handeln findet immer im Bezugssystem einer politischen Ordnung statt. Es lässt sich analytisch unterscheiden in kommunikatives politisches Handeln und in partizipatives politisches Handeln. Der Politikunterricht kann bestenfalls auf die dazu notwendigen Handlungsfähigkeiten vorbereiten. Kompetenzfacetten des kommunikativen und partizipativen politischen Handelns, die im Politikunterricht gefördert werden können, sind: Artikulieren, Argumentieren, Verhandeln und Entscheiden.

Abbildung 2: Modell des Fachwissens (Weißeno, Detjen, Juchler, Massing & Richter, 2010, S. 12)



Die in das Politikkompetenzmodell integrierte Beschreibung des Fachwissens ist bereits 2010 vorgelegt worden. Die 30 Fachkonzepte sind politikwissenschaftlich begründet. In Informationsverarbeitungsprozessen wird Neues gelernt und verarbeitet. Die Möglichkeit, sich Wissen über Fachkonzepte im Unterricht anzueignen, ist nach der Theory of Mind gegeben, da Informationen und Erfahrungen von den Menschen in Strukturen behalten werden. Fachkonzepte stellen einen Begriffsraum mit zusammenhängenden Begriffen dar, die durch Assoziationen miteinander verbunden sind (vgl. Solso, 2005, S. 251). Im Lernprozess kommt es dann idealerweise im Gedächtnis des/der Schüler/-in zu einer sich ausbreitenden Aktivierung von und unter den Begriffen. Denn die Informationen aus dem Unterricht werden von den Schüler/-innen weiter verarbeitet. Konzepte können Begriffe sein, die mit den Vorstellungen verbunden werden. Fachkonzepte haben eine Struktur. Sie lässt sich mit Hilfe von konstituierenden Begriffen beschreiben. Konstituierende Begriffe entfalten den komplexen Inhalt von Fachkonzepten. Für verschiedene Klassenstufen sind unterschiedlich viele und unterschiedlich abstrakte konstituierende Begriffe zu fördern. Deshalb sind Fachbegriffe in Form von Fachkonzepten und ihren konstituierenden Begriffen das zentrale Element zur Beschreibung des Fachwissens. Jedoch ist die Existenz eines Konzepts im Gedächtnis nicht allein an die sprachliche Bezeichnung gebunden.

Im Handeln sind viele Konzepte wirksam, denen ein sprachlicher Ausdruck fehlt.

Kumulatives Lernen findet statt, indem die Fachkonzepte in verschiedenen Themen konkretisiert werden; sie werden in unterschiedlichen Kontexten situiert. Sie sollen den Lernenden helfen, das fachliche Wissen zu- und einzuordnen, also systematisch und strukturiert zu erlernen, damit ihr Wissen weiterhin anschlussfähig ist. Sie dienen dem Aufbau eines gut strukturierten und vernetzten Wissens, indem sie Fachinhalte vernetzen. Die Fachkonzepte bewähren sich dann für die Schüler/-innen, wenn sie für verschiedene politische Kontexte und Beispiele erklärende Funktionen übernehmen können. Auch wenn sich später die Tagespolitik ändert, das in der Schule erworbene fachliche Gerüst an Fachkonzepten sichert die erste Einschätzung der neuen Vorgänge. Zudem kann sich das Fachwissen durch ständige Anreicherung mit Fachvokabular sinnvoll erweitern. Neue Wissens Elemente passen zu vorhandenen und werden so im Gedächtnis aufgenommen.

Adressatenbezogenes Fachwissen ist zentral für die Vernetzung mit den weiteren Dimensionen. Der/die Schüler/-in muss von den Ergebnissen der politikwissenschaftlichen Betrachtungen ausgehen und ihre innere Struktur und Begrenzungen in einem Urteil bewerten. Im politischen Handeln werden die theoretischen und methodologischen Betrachtungen sowie die abgeleiteten Urteile gegenüber anderen dargestellt und vertreten. Diese drei Leistungsdispositionen werden von der vierten Dimension Einstellung und Motivation beeinflusst.

4. Unterricht mit dem Modell der Politikkompetenz

Die Unterrichtsqualität eines kompetenzorientierten Unterrichts zeichnet sich durch drei Momente aus (Blum, 2006, S. 29). Wichtig ist erstens eine fachlich gehaltvolle Unterrichtsgestaltung, die den Schüler/-innen vielfältige Tätigkeiten zu allen Kompetenzdimensionen und -facetten bietet. Erst dann können Vernetzungen zwischen den Kompetenzdimensionen in den gedanklichen Konstruktionen der Schüler/-innen entstehen. Erforderlich ist also ein kognitiv-konstruktivistisches Verständnis vom Lernen. Die kognitive Aktivierung der Schüler gelingt zweitens dann, wenn der Unterricht Konstruktionen stimuliert, ermöglicht und selbstständiges Lernen ermutigt. Dazu gehören die Entwicklung lernstrategischen Verhaltens sowie metakognitive Aktivitäten, wie etwa Strategiewissen, epistemisches Wissen. Drittens gehört zur Qualität eine effektive und schülerorientierte Unterrichtsführung, bei der verschiedene Methoden flexibel variiert werden.

Kompetenzorientierter Politikunterricht ist das neue Zauberwort in vielen politikdidaktischen Publikationen. Sie klären indes selten, wie die Lernpro-

dukte mit den Prozessmerkmalen des Unterrichts zusammen hängen. Hierzu sind Standards erforderlich. Man weiß aber erstens wenig über politikdidaktische Unterrichtsqualitätsstandards. Die in der Politikdidaktik diskutierten Unterrichtsleitbilder setzen keine forschungsbasierten Standards des Unterrichts. Es gibt bisher sehr wenige systematische Studien zu den Qualitätsmerkmalen des Unterrichts, sodass das Bild hier sehr unvollständig ist (Manzel & Gronostay, 2013; Weißeno & Landwehr, 2014). Zweitens ist umstritten, ob und welche Fach-Leistungsstandards es geben soll. Das Modell der Politikkompetenz formuliert solche Leistungsstandards. Es ist das einzige, das die Lernergebnisse hinreichend konkret beschreibt.

Das Kompetenzmodell enthält keinerlei Gestaltungshinweise für den Unterricht. Seine Standards sind deshalb erst noch in gute Lernaufgaben zu übersetzen. Lernaufgaben motivieren, wenn sie sich auszeichnen durch politische Situationen (Aktualitätsbezug), Authentizität, Rätselcharakter und wenn sie unterschiedliche Lernwege zulassen. Kognitiv aktivierender Unterricht als Tiefenstruktur des Unterrichts (Kunter & Trautwein, 2013) gilt allgemein als lernförderlich. Er lädt ein zu kooperativem Lernen und trainiert dadurch Problemlösestrategien. Die Aufgaben im Politikunterricht sollten deshalb Situationen im realen politischen Leben relativ ähnlich sein. Sie stellen für die Schüler/-innen kontextspezifische Anforderungen dar, weil sie ihr konzeptuelles Wissen anwenden müssen. Der Kontext hat Einfluss auf die Interessantheit, Bekanntheit und Glaubwürdigkeit. Die Aufgaben sind mit politikwissenschaftlichen Begrifflichkeiten, die in den Fachkonzepten und konstituierenden Begriffen des Modells aufgeführt sind, zu lösen. Die Lernaufgaben werden zunächst gelesen. Anschließend bilden die Schüler/-innen mentale Modelle für den zu wählenden Lösungsweg. Hierzu ist das Verstehen der Fragestellung eine wichtige Voraussetzung. Bei der Lösung werden die fachlich relevanten Aspekte selektiert.

Die Chance zu einem kognitiv aktivierenden Politikunterricht ist gegeben, wenn die Kompetenzorientierung im lernpsychologischen Sinne in der Schule ankommt. Zunächst brauchen wir von der KMK beschlossene Bildungsstandards für das Fach und illustrierende Lernaufgaben, die einen kognitiv aktivierenden Unterricht zeigen. Es kommt darauf an, aktive Prozesse des Lernens zu initiieren. Unterrichtsmethoden sind erst im Kontext des Klassenmanagements, der Strukturierung, des Anwendungsbezugs der Inhalte, der Motivierung, der Problemsensibilität, der Klarheit, fachlichen Kohärenz usw. hilfreich (Helmke, 2003, S. 50 ff). Lernen ist ein aktiver und konstruktiver Prozess der Informationsverarbeitung, keine extern vermittelte, passive Informationsaufnahme. Alle Unterrichtsformen und -methoden können je nach Lehrer/-in effizient oder ineffizient, exzellent oder dilettantisch sein. Methoden lösen keine Probleme. Auf die Lehrer/-innen kommt es an. Lehrer/-innen wirken über Unterricht.

Das Modell der Politikkompetenz ist in der Praxis bisher kaum verbreitet. Es kann aber ein Hilfsmittel zur Strukturierung des Politikunterrichts

sein. Es sorgt für klare Inhalte und zeigt den Lehrer/-innen, welche fachlichen Zusammenhänge relevant und begründbar sind. Das Modell beschreibt die vier Kompetenzdimensionen mit den jeweils dazu gehörenden Facetten. Facetten konkretisieren die Kompetenzbeschreibung. Sie müssen immer wieder bei verschiedensten Themen angesprochen werden. Derartige Wiederholungen sichern das Lernen und damit letztlich das vernetzte Denken durch Kumulation, Integration und Addition von Wissen. Einseitigkeiten des Unterrichts werden für die Lehrkräfte schnell sichtbar, Lücken im Lernangebot ebenfalls. Dadurch wird das Modell für Lehrer/-innen handhabbar. Es erleichtert das Unterrichten.

5. Ausblick

Entscheidend für das Gelingen des Politikunterrichts sind keine Testergebnisse, die von der Fachdidaktik rückgemeldet werden. Eine Reihe von systematisch angelegten Studien sind in den letzten Jahren bereits vorgelegt worden. Entscheidend ist vielmehr, ob der rückgemeldete Outcome von den Lehrkräften in eine verbesserte Unterrichtsqualität umgedacht und übersetzt wird. Wenig hilfreich ist, dass die politikdidaktische Diskussion über Kompetenzen stark fachpolitisch geprägt ist. Zahlreiche Fehlrezeptionen kursieren. Deshalb sind ein Fachdiskurs und die Fachsprache, die die Zusammenhänge von Kompetenz und Inhalten systematisch beleuchten, wenig ausgebildet. Denn eine Wissenschaft, die ihre Überlegungen nur aus nicht überprüften und normativ-deduktiven Prämissen ableitet, stößt schnell an ihre Grenzen (Manzel 2012, S. 145). Die Politikdidaktik ist erst in Ansätzen forschungsbezogen und evidenzbasiert. Eine Steigerung der professionellen Kompetenz der Politiklehrkräfte (Weschenfelder, 2014) ist des Weiteren erforderlich. Die nachhaltige Entwicklung der professionellen Kompetenz ist angezeigt. Hierfür ist die Qualität der Fortbildungen zu erweitern. Die Prozessmerkmale des Unterrichts sind stärker in den Blick zu nehmen. Unterricht kann nicht standardisiert erfolgen, aber kognitiv aktivierend. Die wenigen empirisch belastbaren Ergebnisse zeigen, dass der Politikunterricht noch nicht die gewünschten Erfolge zeigt und Verbesserungsbedarf besteht. Der Zweck des Politikunterrichts ist aber die Ermöglichung erfolgreichen Lernens.

Literatur

- Anderson, J. R. (2001): Kognitive Psychologie. 3. Auflage. Heidelberg: Spektrum.
- Blum, W. (2006): Bildungsstandards Mathematik. In: Blum, W./Drüke-Noe, C./Hartung, R./Köller, O. (Hrsg.): Bildungsstandards Mathematik: konkret. (S. 14-32). Berlin: Cornelsen.
- Breit, G./Weißeno, G. (2013): Entwicklung von Urteilsaufgaben im kompetenzorientierten Politikunterricht. In: Frech, S. & Richter, D. (Hrsg.): Politische Kompetenzen fördern (S. 145-163). Schwalbach: Wochenschau.
- Breit, G./Weißeno, G. (2015): Kompetenzorientierter Politikunterricht – vom theoretischen Modell zur Unterrichtsplanung. In: Frech, S./Richter, D. (Hrsg.): Politikunterricht professionell planen (im Erscheinen). Schwalbach: Wochenschau.
- Detjen, J./Massing, P./Richter, D./Weißeno, G. (2012): Politikkompetenz – ein Modell. Wiesbaden: Springer.
- Helmke, A. (2004): Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern (2. Aufl.). Seelze: Kallmeyer.
- Klauer, K. J./Leutner, D. (2012): Lehren und Lernen. Einführung in die Instruktionspsychologie. (2. Aufl.). Weinheim: Beltz PVU.
- Klieme, E./Leutner, D. (2006): Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. Zeitschrift für Pädagogik, 52, S. 876-903.
- Klieme, E./Hartig, J. (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Prenzel, M./Gogolin, I. & Krüger, H.-H. (Hrsg.), Kompetenzdiagnostik (S. 11-29). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Kunter, M./Trautwein, U. (2013): Psychologie des Unterrichts. Paderborn: Schöningh.
- Manzel, S. (2012): Anpassung an wissenschaftliche Standards oder Paradigmenwechsel in der Politikdidaktik? Zeitschrift für Politikwissenschaft, 22, Heft 1, S. 143-154.
- Manzel, S./Gronostay, D. (2013): Videografie im Politikunterricht – Erste Ergebnisse einer Pilotstudie zu domänenspezifischen Basisdimensionen. In: Riegel, U./Macha, K. (Hrsg.): Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken (S. 198-215). Münster: Waxmann.
- Meyer, H. L. (1974): Trainingsprogramm zur Lernzielanalyse. Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Oelkers, J./Reusser, K. (2008): Expertise: Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), Bildungsforschung Band 27. Berlin.
- Roth H. (1971): Pädagogische Anthropologie. Band II: Entwicklung und Erziehung. Hannover: Schroedel.
- Sander, W. (2013): Im Land der kompetenten Säuglinge. FAZ, 26.04.2013
- Solso, R. L. (2005): Kognitive Psychologie. Heidelberg: Springer.
- Weißeno, G. (2012): Dimensionen der Politikkompetenz. In: Weißeno, G./Buchstein, H. (Hrsg.): Politisch Handeln. Modelle, Möglichkeiten, Kompetenzen (S. 156-177). Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Weißeno, G./Detjen, J./Juchler, I./Massing, P./Richter, D. (2010): Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. Pdf: <http://www.bpb.de/shop/buecher/schriftenreihe/35835/konzepte-der-politik>

- Weißeno, G. (2014): Konstruktion einer politikdidaktischen Theorie. In: Weißeno, G./ Schelle, C. (Hrsg.): Empirische Forschung in gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken – Ergebnisse und Perspektiven. Wiesbaden: Springer.
- Weißeno, G./Landwehr, B. (2014): Effektiver Unterricht über die Europäische Union – Ergebnisse einer Studie zur Schülerperzeption von Politikunterricht. In: Oberle, M. (Hrsg.): Die Europäische Union erfolgreich vermitteln. Perspektiven der politischen EU-Bildung heute. Wiesbaden: Springer Verlag (i.E.).
- Weschenfelder, E. (2014): Professionelle Kompetenz von Politiklehrkräften. Eine Studie zu Wissen und Überzeugungen. Wiesbaden: Springer VS.
- Zedler, P. (2007): Vernachlässigte Dimensionen der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Unterricht und Schule, Erziehung und Bildung. In: Benner, D. (Hrsg.): Bildungsstandards. Chancen und Grenzen. Beispiele und Perspektiven (S. 61-72). Paderborn: Schöningh.