

Politikdidaktik

Weißeno, Georg; Massing, Peter

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Weißeno, G., & Massing, P. (2020). Politikdidaktik. In M. Rothgangel, U. Abraham, H. Bayrhuber, V. Frederking, W. Jank, & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Lernen im Fach und über das Fach hinaus: Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich* (S. 315-338). Münster: Waxmann. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-74947-5>

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>

Politikdidaktik

Bestandsaufnahme und Forschungsperspektiven

Vorbemerkungen:

„Politik“ als eigenes Schulfach gibt es nur in einigen wenigen Bundesländern. Oft werden Mischformen verwendet. Es gibt Verknüpfungen von Politik mit Ökonomie bzw. Wirtschaft, mit Recht und mit Geschichte. Oft wird Politik auch unter den Surrogatformen „Sozialkunde“, „Gemeinschaftskunde“ oder „Sachunterricht“ erteilt. Obgleich in diesen Fachbezeichnungen der Terminus „Politik“ nicht explizit auftaucht, ist er implizit jedoch mit gemeint. All diese überfachlichen Verknüpfungen sind natürlich nicht das Ergebnis disziplinärer Entscheidungen, sie werden von den Bildungsadministrationen festgelegt.

Der vorliegende Beitrag konzentriert sich dem eigenen disziplinären Selbstverständnis entsprechend hingegen ausschließlich auf den fachlichen Kern von Politik und den disziplinären Fokus der Politikdidaktik.

A. Geschichtlich bedeutsame Kontexte und Entwicklungen zum Fach Politik und zur Politikdidaktik

Impuls A.1: Geschichte und Verständnis des Unterrichtsfachs und des Fachlichen

Der Schule wird seit Jahrhunderten die Aufgabe übertragen, einen Beitrag zur staatsbürgerlichen Erziehung zu leisten. Die Motive waren allerdings ganz unterschiedlich. Dies zeigt sich beispielsweise in den politischen Erziehungszielen des Absolutismus im 17. Jahrhundert. Die monarchischen Obrigkeitsstaaten sahen die Aufgabe staatsbürgerlicher Erziehung in der Regel in politischer Indoktrination, Gehorsam und Unterordnung. Damit verbunden war nicht selten Patriotismus als Ziel schulischer politischer Erziehung. So sah Wilhelm II. die Aufgabe der Schule darin, „nationale junge Deutsche“ zu erziehen (1890). Es gab aber auch Gegenströmungen. So war ein Kern der Gothaischen Schulordnung von 1662 eine Bürgerlehre, um „des Menschen willen und seiner Orientierung in der öffentlichen Welt“ (Kuhn u. a., 1993, S. 13 ff.). Heutige autokratische oder totalitäre Systeme verfolgen ähnliche Ziele wie die monarchischen Obrigkeitsstaaten der frühen Neuzeit.

Die nationalsozialistische Erziehungsideologie sah in einem körperlich starken und willensstarken Menschen ein Hauptziel der politischen Erziehungsarbeit. Leitbild war der ewig begeisterte Kämpfer und politische Soldat für Volk und Staat. Die

DDR wiederum sah in der Erziehung zum Marxismus-Leninismus ein allgemeines Ziel der politischen Bildung.

Demgegenüber ist der Bildungsauftrag der Schulen in demokratischen Systemen ein grundlegend anderer. Das zeigt sich beispielsweise an der Stellung des Schulfaches ‚Politik‘ in der Bundesrepublik Deutschland (bzw. seiner eingangs skizzierten Surrogatformen). Die Behandlung des Politischen ist in vielen Landesverfassungen neben Religion bzw. der Behandlung des Religiösen besonders geschützt. Im Zentrum steht die Vermittlung der legitimierenden Verfassungsprinzipien der Demokratie (Detjen, 2013, S. 5 ff.). Dafür hatte die KMK schon 1950 mit den ‚Grundsätzen zur politischen Bildung an den Schulen‘ die Grundlage geschaffen. Es wurde empfohlen, ab dem siebten Schuljahr Unterricht zu politischen Fragen in besonderen Fachstunden zu erteilen. Mit der Einführung des eigenständigen Schulfaches ‚Politik‘ wurden die damit verbundenen Zielsetzungen konsequent realisiert.¹ Als Reaktion auf die Erfahrung der Nazi-Diktatur war Politikunterricht bereits 1946 in Berlin, Schleswig-Holstein und Hessen sowie 1949 in Württemberg und Bremen eingeführt worden. Bis 1961 folgten die anderen Bundesländer mit der Einführung eines eigenständigen Schulfaches ‚Politik‘ oder einer der eingangs erläuterten Verbundformen. Nach der Wende löste der Politikunterricht schließlich in den neuen Bundesländern Übergangslos den DDR-Unterricht in Staatsbürgerkunde ab.

Impuls A.2: Ursprünge und Entwicklungen der Politikdidaktik

Nach dem Zweiten Weltkrieg setzten sich zunächst vereinzelt Erziehungswissenschaftler mit Fragen politischer Erziehung auseinander. Denn es gab anfangs an den deutschen Universitäten bzw. Pädagogischen Hochschulen weder eine Politikwissenschaft noch eine Politikdidaktik. Allerdings kam es hier zu durchaus problematischen Ausprägungen. So veröffentlichte 1951 Theodor Wilhelm, ein Erziehungswissenschaftler aus der Nazi-Zeit, unter dem Pseudonym Friedrich Oetinger ein Buch mit dem Titel „Partnerschaft. Die Aufgabe politischer Erziehung“. Er sah in der Familie, in der Schule, im Beruf, im geselligen Leben usw. jene Faktoren, die das Funktionieren der Demokratie bedingen. Durch die Situationen des Zusammenlebens sollten die Schülerinnen und Schüler nach Oetinger „von unten“ an Staat und Politik herangeführt werden (Gagel, 1994, S. 59). Oetinger wollte die „Aufgabe der politischen Erziehung begrenzen“ und „die Konfliktfälle in der Gemeinschaft als Störung menschlicher Kommunikation im Wege des redenden und handelnden Dialogs beseitigen“ (Oetinger, 1951, S. 157f.). Der Gemeinschaftsbegriff wurde unter diesem Blickwinkel Leitbegriff einer als Sozialerziehung verstandenen politischen Erziehung (Sander, 1989, S. 92ff.). Theodor Litt (1953) hatte hingegen schon damals

¹ Mitunter hatte die Bearbeitung politischer Themen auch das Ziel, Staat und Gesellschaft zu verbessern. Im 19. Jahrhundert war hierfür die neuhumanistische Bildungsreform ein Beispiel. Einer ähnlichen Mission sah sich die US-amerikanische Re-Education-Politik im besetzten Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg verpflichtet.

Oetinger entschieden widersprochen und betont, dass die politische Bildung die Aufgabe hat, Wissen über den Staat und die Politik zu vermitteln.²

Diese von Litt vorgenommene neue Akzentsetzung fand durch die Einführung des Unterrichtsfaches ‚Politik‘ (bzw. seiner Surrogatformen) in den westlichen Bundesländern nach 1945 eine institutionelle Entsprechung. Auch die Einrichtung von Lehrstühlen in Politikwissenschaft und die damit verbundene Einführung von Lehramtsstudiengängen Ende der fünfziger, Anfang der sechziger Jahre schuf die notwendigen Rahmenbedingungen für die Etablierung von Politikdidaktik auf akademischer Ebene. Zwar wendeten sich vereinzelt schon Politikwissenschaftler dieser Zeit Fragen politischer Bildung und Erziehung zu. Diese sahen es allerdings lediglich als ihre Aufgabe an, politische Erziehung durch gesichertes politisches Wissen zu unterstützen (vgl. dazu ausführlich Detjen, 2016) und auf diese Weise politisches Verständnis, Kritikfähigkeit und Verantwortungsbereitschaft zu fördern. Konkrete Lerninhalte hatten die Politologen allerdings kaum im Blick. Erst die 1962 erfolgende Einrichtung der ersten Professuren für Politikdidaktik führte zu einer grundlegenden Veränderung. Denn damit beschäftigten sich nun nicht mehr (allein) Politik- und Erziehungswissenschaftler, sondern auch Fachdidaktiker mit dem Politikunterricht – und zwar auf wissenschaftlicher Grundlage. Nunmehr wurden die Lerngegenstände des Politikunterrichts nicht allein aus der Politikwissenschaft übernommen, sondern trugen auch der jeweiligen politischen Realität Rechnung. Nach Wolfgang Hilligen (1961), Kurt Gerhard Fischer (1970) und Hermann Giesecke (1968) beispielsweise sollte der Politikunterricht an aktuellen Gegenständen Kenntnisse vermitteln und Einsichten gewinnen lassen. Die Berücksichtigung (aktueller) politischer Realität machte den Unterschied zur Sozialerziehung und zum Geschichtsunterricht deutlich. Damit war eine erste allgemeine Bestimmung von Lerngegenständen des Politikunterrichts vorgenommen worden. Auf konkrete Lerninhalte haben sich Hilligen, Fischer und Giesecke (a. a. O.) jedoch noch nicht festgelegt. Bernhard Sutor (1971, S. 168ff.) gab als einziger Politikdidaktiker Lerninhalte und ihre Struktur vor.

Wissenschaftstheoretisch waren die ersten fachdidaktischen Positionen entweder am Kritischen Rationalismus (Fischer, 1970) oder an der Kritischen Theorie (Schmiederer, 1971) orientiert. Die damaligen Positionen im Positivismusstreit fanden damit eine fachspezifische Entsprechung. Eine politikdidaktische Theoriebildung ging damit aber noch nicht einher. Gleichwohl leitete die Einrichtung von Professuren für Politikdidaktik einen ersten Professionalisierungsschritt ein, insofern Lerninhalte nicht mehr mit fachlichen Inhalten der Bezugsdisziplinen gleichgesetzt,

2 Um die Jahrtausendwende wurde die Idee der Sozialerziehung im Unterricht über Politik von den Demokratiepädagogen (Beutel & Fauser, 2001) in anderer Form wieder aufgegriffen: Die Schülerinnen und Schüler sollen sich öffentlich engagieren und gemeinschaftlich politisch im Sinne demokratischer Prinzipien handeln (Breit, 2005, S. 44). In den demokratiepädagogischen Projekten ging es jeweils um eine Auseinandersetzung im lokalen Bereich. Den allgemeinen politischen Handlungsrahmen, politische Willensbildungs- und Entscheidungsprozesse sowie politische Auseinandersetzungen lernten die Jugendlichen dabei jedoch nicht kennen. Letztlich beförderten alle diese Projekte daher eine Entpolitisierung des gemeinschaftlichen Engagements der Schülerinnen und Schüler (Breit, 2005).

sondern aus eigenen wissenschaftlichen Reflexionen und Forschungen entwickelt wurden (Massing, 2007).

Mit der Studentenbewegung war eine Akzentverschiebung verbunden. Denn diese führte in den ausgehenden sechziger Jahren des vorigen Jahrhunderts zu einer Politisierung des Politikunterrichts. Allerdings waren die damit verbundenen Zielsetzungen sehr unterschiedlich. Die einen drängten auf eine Veränderung des politischen Systems der Bundesrepublik, die anderen auf dessen Stabilisierung. In den sozialdemokratisch regierten Ländern verfolgten die Richtlinien vor allem emanzipatorische Lernziele und sollten zur Demokratisierung beitragen. Die christdemokratisch geführten Regierungen orientierten sich hingegen eher an den Werten der Verfassung, an der politischen Rationalität und an der Notwendigkeit von Institutionen als Herrschaftsstruktur. Diese parteipolitischen Auseinandersetzungen spalteten auch die Politikdidaktiker, die öffentlich in die bildungspolitischen Kontroversen über die Curricula eingriffen und sich positionierten.

Diese problematischen Entwicklungen fanden mit den 1976 nach einer Tagung in Beutelsbach proklamierten drei Handlungsmaximen für den Politikunterricht ein Ende:

- 1) Das Überwältigungsverbot: Es ist nicht erlaubt, Schülerinnen und Schüler im Sinne erwünschter Meinungen zu indoktrinieren.
- 2) Das Kontroversitätsgebot: Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen.
- 3) Die Wahrnehmung eigener Interessen: Der Schüler/die Schülerin muss in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und die eigene Interessenlage zu analysieren, sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne der eigenen Interessen zu beeinflussen.

Der Konsens zielte aber nur auf die Unterrichtspraxis, nicht auf die Politikdidaktik selbst (Weißeno, 2017a). In dieser wurden auch in den Folgejahren weiterhin parteipolitische Kontroversen ausgetragen. Gleichzeitig fanden zwischen 1980 und 2000 Probleme der Praxis zunehmend wissenschaftliche Aufmerksamkeit. Das Machbare und das Konkrete des Unterrichts rückten stärker in den Fokus der Überlegungen. Gefragt wurde insbesondere, was die Unterrichtsmethoden, Arbeitsweisen oder Sozialformen als Sichtstrukturen zum Unterrichtserfolg beitragen (Kunter & Ewald, 2016). Man hat diese Zeit auch als Phase der Pluralisierung charakterisiert. Die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler, ihre Interessen und Wünsche rückten als subjektiver Faktor in den Mittelpunkt. Zahlreiche neue Orientierungen wie z. B. die Schüler-, Handlungs-, Konflikt-, Problem- oder Wissenschaftsorientierung wurden in Abkehr von den Ansätzen der 1960er Jahre formuliert und als didaktische Prinzipien eingeführt. Während die Theoriearbeit in den Hintergrund trat, bestimmte die Entwicklung von neuen Unterrichtsvorschlägen die politikdidaktischen Publikationen jener Jahre. Die Politikdidaktik begann zudem, sich mit den Inhalten des Sachunterrichts zu beschäftigen (Richter, 2000; 2007).

Die Gründung der ‚Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung‘ (GPJE) im Jahr 1999 leitete eine weitere disziplinäre Wende ein. Eine theorieorientierte bzw. -basierte Politikdidaktik begann sich zu etablieren.

Das Thema der ersten Jahrestagung lautete programmatisch ‚Politische Bildung als Wissenschaft‘. In diesem Prozess fanden auch die bereits seit 1989 entwickelten Ansätze zu einer qualitativen Unterrichtsforschung neue Wertschätzung. Gleichzeitig forcierte eine kleine Gruppe von Forscherinnen und Forschern um Tilman Grammes, Peter Massing, Carla Schelle, Georg Weißeno und Hans Werner Kuhn mit dem 1993 gegründeten Arbeitskreis ‚Fachunterrichtsforschung Politik‘ die Institutionalisierung qualitativer, später auch systematisch quantitativer Forschung. Dies hat ganz wesentlich zur Professionalisierung und Etablierung der Politikdidaktik als wissenschaftlicher Disziplin beigetragen. Etwa 90 Prozent ihrer Nachwuchsarbeiten sind mittlerweile empirisch ausgerichtet.

B. Lernen im Fach Politik und seine politikdidaktische Erforschung

Impuls B.1: Inhalte, Ziele und Kompetenzen des Fachs und des Fachlichen

Fachspezifische Inhalte: Die moderne Politikwissenschaft ist eine Wissenschaft von der Gesellschaft und dem Menschen. Sie wendet sich zwar den individuellen Menschen zu (Mikrofundierung), betrachtet sie aber eher aggregiert. Im Fokus steht die Analyse politischen Handelns und damit verbundene allgemeinverbindliche Regelungen und Entscheidungen. Wie alles menschliche Handeln ist politisches Handeln von Normen, Interessen, Werten (z. B. Gemeinwohl) und Ideologien geprägt. Das politische Handeln vollzieht sich über politische Organisationen und Institutionen. In komplexen politischen Systemen steigt der Regelungsbedarf. Deshalb kommt es auf die Durchsetzung und Implementation von Regeln an. Die Politik strebt zwar verbindliche Regeln an, doch gelingt dies nicht immer. Es gibt immer Hindernisse und oftmals mächtige ‚Vetospiele‘.

Die Politikdidaktik prüft, welche politikwissenschaftlichen Begrifflichkeiten und Theorien relevant für den Unterricht sind. In der Politikdidaktik wurden dabei selten Inhalte des Politikunterrichts konkret festgelegt. Bereits in der Gründungsphase wurde eine Kanonisierung von Inhalten mehrheitlich abgelehnt. Unterrichtsinhalte wurden für austauschbar gehalten (Fischer, 1970). Gagel begründete diese Ansicht mit dem „Primat der Zielbestimmungen vor der Auswahl der Inhalte“ (1967, S. 55). Deshalb wurde und wird bis heute eine Debatte über ein konkretes, zu vermittelndes Orientierungswissen in Teilen der Disziplin für überflüssig gehalten (z. B. Autorengruppe Fachdidaktik, 2011). Den Lehrerinnen und Lehrern sollen stattdessen Ideen für die selbständige Auswahl von konkreten Inhalten angeboten werden.

Aktuell argumentieren insbesondere Vertreter des radikalen Konstruktivismus gegen eine systematisierte Wissensvermittlung (z. B. Besand, 2011). Der Politikunterricht solle keine Lernstoffe vorgeben, sondern lediglich Fragerichtungen und Lerngelegenheiten anbieten. Sander spricht hier von abzulehnender „Wissensmast“ und der „Wissensfalle“ (Sander, 2001, S. 52). Der Politikunterricht wird auf diese Weise „ein Aushandlungsort der Konstruktion(en) individueller oder kollektiver Wirklichkeitsdeutungen“ (Grammes, 1998, S. 94).

Andererseits gab es schon früh Vertreter der Disziplin, die es als wichtiges Ziel ansahen, Orientierungswissen zu benennen und zu vermitteln. „Überlegungen über Inhalte und Ziele sind ineinander verschränkt“ (Sutor, 1971, S. 140). Sutor nennt deshalb z. B. zum Bereich Rechtspolitik ein Begriffswissen von allein 161 Begriffen. Andere Politikdidaktiker brachten die Heuristiken der Politikwissenschaft in die Diskussion ein und glaubten auf diese Weise politische Inhalte hinreichend konkretisiert zu haben. So strukturiert Kühr das Politische anhand von drei Dimensionen: *policy* (inhaltliche Politiken), *politics* (Willensbildungs- und Entscheidungsprozesse) und *polity* (Gesetze und Verfassung als Handlungsrahmen) (1983, S. 57). Massing (1995) und Breit (1995) schlagen als weiteres Strukturmodell den Politikzyklus vor. Dieser reicht von den Lösungsentwürfen über die Institutionen, Akteure, Interessen und Machtverhältnisse bis zur Entscheidung. Später fügte Massing (2003) noch die Kriterien ‚Legitimität‘ und ‚Effizienz‘ zur Beurteilung politischer Entscheidungen hinzu.

In der aktuellen Kompetenzdebatte hat die Dimension ‚Fachwissen‘ inzwischen einen festen, wenn auch unterschiedlich ausgefüllten Platz in der Politikdidaktik und im Schulfach. Der Politikunterricht soll relevantes politisches Orientierungswissen vermitteln. Die Politikdidaktik prüft, welche politikwissenschaftlichen Begrifflichkeiten relevant für den Unterricht sind. Die Politikwissenschaft untersucht die Politikverständnisse der Politiker und Politikerinnen, Menschen und Medien gleichsam von außen. Auf dieser Außensicht beruht auch die unterrichtliche Betrachtung der Politik. Die Politikwissenschaft liefert die Begrifflichkeiten für die Inhalte des Unterrichts. Sie wird benötigt, um das Kontextspezifische in Lehr-Lernprozessen beschreiben zu können. Da aber die Zugangsweisen der Politikdidaktik andere als die der Politikwissenschaft sind, hat sich die Politikdidaktik als eigenständige Wissenschaftsdisziplin entwickelt (Oberle & Weißeno, 2017). Sie beschreibt die Phänomene des Politikunterrichts und fokussiert die individuellen Lehr-Lern-Prozesse.

Die Erarbeitung von Fachwissen ist mittlerweile selbstverständlicher Bestandteil von Unterricht und Richtlinien. Meistens sind dort zumindest Themenfelder vorgeschrieben. Es gab sogar ein verbandspolitisches Modell mit fachlichen Grundbegriffen. Der Saarländische Lehrerverband der Deutschen Vereinigung für politische Bildung verabschiedete per Mehrheitsbeschluss fachliche Grundbegriffe für diverse Themen, z. B. 61 allein für das Thema ‚Regierungssystem der Bundesrepublik‘ (Bach & Schwelm, 1983, S. 107). Unter einem Begriff ‚Analysekompetenz‘, zu der u. a. das Fachwissen gezählt wird, finden Fachbegriffe heute wieder Beachtung in vielen neu erarbeiteten Kerncurricula der Länder (z. B. Kerncurriculum Realschule Niedersachsen, 2015; Bildungsplan Gymnasium Baden-Württemberg, 2016). Allerdings sind solche Begriffslisten nie theoretisch begründet worden. Sie sind aus dem praktischen Bedürfnis heraus entstanden, die zu vermittelnden Inhalte konkret vorliegen zu haben.

Fachspezifische Ziele: Debatten über die Ziele des Politikunterrichts bilden traditionell einen Schwerpunkt politikdidaktischer Diskussion. Da Ziele immer normativ die Aufgaben des Unterrichts, seine Inhalte und konkrete Unterrichtsgestaltung thematisieren, kann eine inhaltliche Annäherung der Positionen nicht gelingen.

Empirische Legitimationsverfahren für Zielentscheidungen wie z. B. Delphi-Studien wurden bislang nicht durchgeführt (z. B. Häußler & Frey, 1980).

Fachspezifische Ziele werden in der Politikdidaktik seit den 1960er Jahren diskutiert. Es gab eine intensive Auseinandersetzung mit der Frage, wozu und wie man den Schülerinnen und Schülern die Organisation des Staates realitätsnah erklären kann. Zunächst wurde versucht, zentrale politische Phänomene mit Kategorien wie Herrschaft und Abhängigkeit, Krieg und Frieden, Macht und Recht, Freiheit und Gleichheit etc. zu schließen und vor dem Hintergrund des Denkens und der Lernvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern zu reflektieren. Die kategorial aufgeschlossenen, nicht konkret festgelegten Lerninhalte sollten der Entfaltung der Persönlichkeiten der Schülerinnen und Schüler dienen.

So sah Hilligen (1961) das Ziel des Politikunterrichts darin, Kenntnisse zu vermitteln, aber auch Einsichten und Begründungen für das Handeln zu gewinnen und gegebenenfalls selbst politisch zu handeln. Fischer (1970) betonte die gemeinsam von Lehrenden und Lernenden zu leistende geistige Arbeit, die zu politischen Einsichten führe. Er stellte das Fallprinzip in den Vordergrund des Politikunterrichts. Tagesereignisse wurden Gegenstand einer umfassenden Analyse. Auf diese Weise sollten die Schülerinnen und Schüler zu emanzipiertem Verhalten befähigt werden. Giesecke (1968) betrachtete die Austragung von konfligierenden Interessen als Aufgabe der Politik. Politische Konflikte hätten eine positive Funktion. Sie forderten die Schülerinnen und Schüler zur Parteinahme und zur vernunftgeleiteten politischen Partizipation heraus.

Aktuell wird eine Vielzahl bildungsphilosophischer Betrachtungen unter dem Stichwort ‚hermeneutische Politikdidaktik‘ verortet. Diese beschäftigt sich mit der Bedeutung von Texten, Bildern, Literatur, Filmen und kommunikativen Handlungen für das politische Lernen. Dabei geht es um Wissen erzeugendes Denken bzw. um politisches Deutungswissen (Juchler, 2015). Es ist bisher aber nicht gelungen, sich auf eine einigermaßen begriffliche und methodologische Strenge der Analyse zu verständigen. Eine „kritische Politikdidaktik“ reformuliert und aktualisiert die Diskussionen über die Kritische Theorie (Lösch & Thimmel, 2011). Sie zielt wie in den 1970er Jahren auf Demokratisierung, Abbau von Unterdrückung, Überwindung von sozialer Ausgrenzung, Ausweitung demokratischer Teilhabe und Kampf für Alternativen. Vorausgegangen war eine Diskussion über ein angemessenes Bürgerleitbild (Massing, 1999). Die Frage war, ob der Aktivbürger, der kritische Zeitungleser oder der interventionsfähige Bürger Ziel des Politikunterrichts sein sollten (Breit & Schiele, 1998).

Über das Ziel der Förderung politischer Urteilskompetenz besteht in der Politikdidaktik hingegen weitgehend Einigkeit (Sutor, 1967; Massing & Weißeno, 1996; GPJE, 2004). Urteilsfähigkeit wird im Zusammenhang mit Wissen gesehen. Dabei wird meist vernunftgeleitetes, rationales Urteilen angenommen. Allerdings beeinflussen auch Emotionen, Motivationen, Überzeugungen und politische Werte ein Urteil. Deshalb gibt es in der Politikdidaktik immer wieder neue Auffassungen in Bezug auf Urteilsfähigkeit. Sie unterscheiden sich in den Annahmen in Bezug auf Rationalität, auf Werte, auf Überzeugungen und die Bedeutung fachlicher Fundierung (GPJE, 2004; Detjen u. a., 2012; Manzel & Weißeno, 2017).

Als weiteres Ziel der Politikdidaktik wird die politische Handlungsfähigkeit genannt. Hierzu wird Wissen über die Teilnahmerechte und Partizipationsmöglichkeiten als zentral erachtet. Es gibt sogar die Forderung, dass der Politikunterricht zu aktiver Partizipation im politisch-gesellschaftlichen Alltag beiträgt (z. B. Nonnenmacher, 2010, S. 467). Die entsprechenden Voraussetzungen sollen durch den Unterricht ausgebildet werden (Brunold, 2017). Begriffe wie Meinungen und Urteile, Kontroversen, Kompromisse, Argumentieren, Interessen, Differenzen etc. markieren das breite Spektrum dessen, was mit diesem Ziel erreichbar sein soll. Vielfach werden sie als zu trainierende praktische Fähigkeiten verstanden (GPJE, 2004). Aktuell wird als übergeordnetes Ziel zu Partizipation und Urteilsfähigkeit immer wieder auch „politische Mündigkeit“ genannt (z. B. Sander, 2004). Ein operationalisierbares Begriffsverständnis ist damit bislang allerdings noch nicht verbunden.

Fachspezifische Kompetenzen: Die Klieme-Expertise (Klieme u. a., 2003) hatte die Fachdidaktiken ermuntert, domänenspezifische Kompetenzmodelle zu entwickeln. Die Fachgesellschaft der Politikdidaktik (GPJE, 2004) legte der KMK ein eigenes Kompetenzmodell für den Politikunterricht vor (Abb. 1). Gliederung und Gestaltung orientierten sich an den 2003 bereits vorliegenden ersten Entwürfen für Bildungsstandards in anderen Fächern, insbesondere am Fach Deutsch. Diese Initiative war allerdings nicht erfolgreich, insofern die KMK die Initiative nicht aufgegriffen hat. Bildungsstandards für den Politikunterricht wurden von der KMK (noch) nicht entwickelt.

Gleichwohl ist das Kompetenzmodell der Fachgesellschaft innovativ gewesen. Grundlage war ein umfassender Politikbegriff, der sich auf die Regelung von grundlegenden Fragen und Problemen des gesamtgesellschaftlichen Zusammenlebens be-

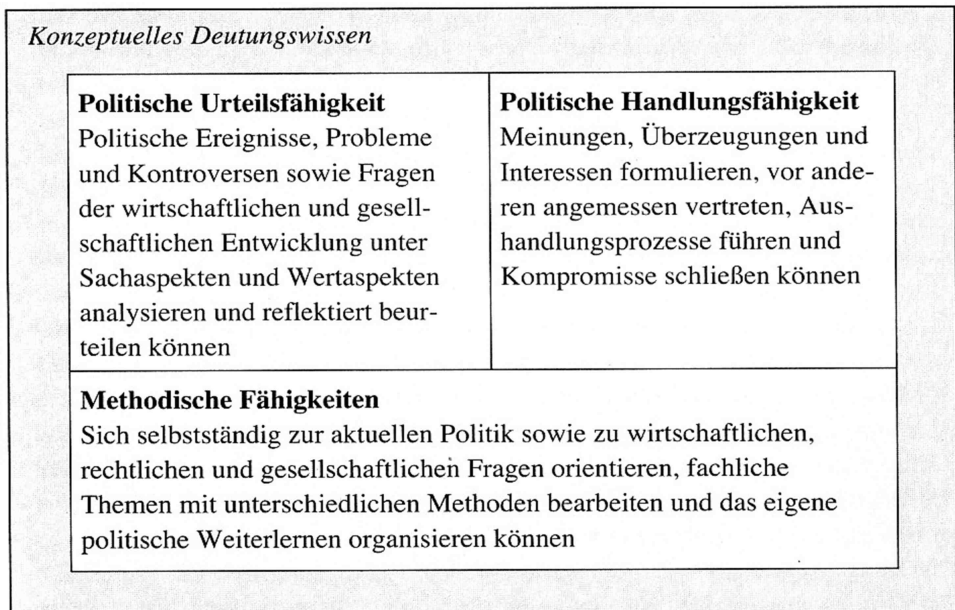


Abb. 1.: Kompetenzmodell GPJE (2004, S. 13)

zieht (GPJE, 2004, S. 10). Die politische Urteilsfähigkeit nimmt in dem Modell eine dominierende Stellung ein. Sie ist das Zentrum des Entwurfs. Die zweite wichtige Kompetenzdimension ist die Handlungsfähigkeit. Sie bezieht sich auf praktische Fähigkeiten. Unter Methodenkompetenz reichen die Vorstellungen von der Selbstorganisation bis zur Interpretation von Texten. Diese drei Kompetenzbereiche müssen im Zusammenhang mit Wissen, das aber nicht als eigener Bereich aufgeführt wird, gesehen werden (GPJE, 2004, S. 14). Begründungen für die drei Kompetenzbereiche finden sich im verbandspolitischen Modell allerdings nicht, ebenso wenige Bezüge zu wissenschaftlichen Hintergründen.

Im Anschluss an die Veröffentlichung des Modells der Fachgesellschaft begann eine intensive innerfachliche Diskussion über Kompetenzen und Bildungsstandards (Massing, 2017). Diese entbrannte zunächst an der Frage nach der Domänenspezifität eines Urteils und setzte sich dann in der Diskussion über Wissen fort. Dabei dominierte zunächst die Auffassung, dass Wissen keine Kompetenzdimension darstellt. Andere Fachdidaktiken wie z. B. die Naturwissenschaften waren allerdings dazu übergegangen, Wissen in Form von fachlichen Basiskonzepten darzustellen. Auch die ‚Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung‘ – Sozialkunde/Politik (KMK, 2005) nahmen „Fachwissen“ als eigenständige Dimension in ihrem Konzept auf.

Zunächst entstanden Vorschläge für (Basis-)Konzepte (Weißeno, 2006; 2008; Sander, 2008). Diese gingen in ein neues Modell des Fachwissens ein (Weißeno u. a., 2010, S. 12; Abb. 2). Denn nach und nach wurde deutlich, dass Kompetenzen bzw. der Kompetenzerwerb auch im Politikunterricht im lernpsychologischen Sinne die Bereitstellung von Orientierungswissen zur Voraussetzung haben (Baumert, 2002, S. 154). Deshalb wurde ein theoretisches Modell schulischen Fachwissens für den Politikunterricht vorgelegt (Weißeno u. a., 2010), das für alle Schulstufen vor dem Hintergrund des kognitionspsychologischen Modells der Informationsverarbeitung und der politikwissenschaftlichen Theorien Fachwissen einschließt (Abb. 2). Mit dem Modell wurden die Wissensvoraussetzungen für die theoretische Analyse und Bewertung der politischen Realität sowie eine Basis für die empirische Forschung geschaffen.

Integriert wurde dieses Modell des Fachwissens in das umfassendere Modell der Politikkompetenz mit den vier Dimensionen ‚Fachwissen‘, ‚Politische Handlungsfähigkeit‘, ‚Politische Urteilsfähigkeit‘ und ‚Einstellungen/Motivation‘ (Detjen u. a., 2012). Zu einer Weiterentwicklung und Präzisierung kam es nach ersten empirischen Erfahrungen dann noch einmal durch das Modell der politischen Urteils- und Argumentationsfähigkeit (Manzel & Weißeno, 2017).

Dieses Modell erhebt den Anspruch, den inhaltlichen Kernbereich des Schul-faches ‚Politik‘ zu benennen. Es beinhaltet ein Netz von 30 Fachkonzepten und etwa 220 dazu gehörenden politischen Begriffen. Mit ihnen ist es möglich, politische Situationen fachsprachlich zu bearbeiten. Die Fachbegriffe beschreiben das konzeptuelle Wissen, über das Schülerinnen und Schüler verfügen müssen, um fachliche (hier: politische) Probleme lösen zu können. Darüber hinaus wurden drei Basis-konzepte identifiziert, die als Major-Ideen der Politikwissenschaft fachdidaktisch appliziert wurden: 1. Ordnung als Rahmen für politische Handlungs- und Entschei-

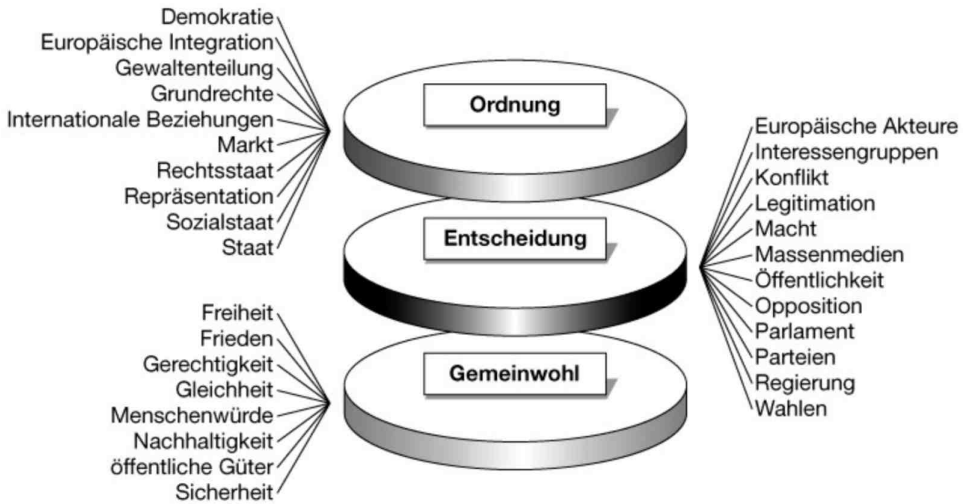


Abb. 2: Modell des Fachwissens (Weißeno u. a., 2010, S. 12)

dungsprozesse, 2. Entscheidung, die allen zugutekommt und für alle bindend ist, 3. Gemeinwohl als regulative Idee für Entscheidungen. Basiskonzepte haben die fachdidaktische Funktion, die Breite des politikwissenschaftlich Möglichen auf einen inhaltlich-fachlichen Kern zu reduzieren (Massing, 2017).

Für die Auswahl der Fachkonzepte war der Rekurs auf die Politikwissenschaft erforderlich, um Aussagen über die politische Wirklichkeit treffen zu können. Aus fachdidaktischer Perspektive wurden die politikwissenschaftlichen Theorien, Aussagen und empirischen Ergebnisse dargestellt und hinsichtlich ihrer Relevanz für den Politikunterricht geprüft. Um die Verarbeitung der politischen Erfahrungswelt durch Lernende wie Lehrende beschreiben zu können, wurden des Weiteren kognitionspsychologische Annahmen bei der Konstruktion des Wissensnetzes berücksichtigt. Nach der Theorie der Informationsverarbeitung werden dabei „kognitive Prozesse in eine Reihe von Einzelschritten zerlegt, in denen eine abstrakte Größe, die Information, verarbeitet wird“ (Anderson, 2001, S. 12). Auch politisches Lernen erfolgt mithin dadurch, dass sich im Gedächtnis Informationen und Erfahrungen in Strukturen (kognitiven Landkarten) verfangen und verarbeitet werden.

Mit dem Fachwissen waren die im Politikunterricht zu erwerbenden Kompetenzen aber noch nicht in allen Dimensionen adressiert. Dies geschah erst durch das gleichfalls theoretisch begründete Modell der Politikkompetenz (Detjen u. a., 2012). In diesem wurde Fachwissen um die Dimensionen ‚Politische Urteilsfähigkeit‘, ‚Politische Handlungsfähigkeit‘ sowie ‚Politische Einstellungen‘ und ‚Motivation‘ ergänzt (Abb. 3).

Dabei werden diese drei weiteren Kompetenzen als kontextspezifische, auf das Verstehen politischer Inhalte bezogene kognitive Leistungsdisposition (Hartig & Klieme, 2006, S. 137) verstanden. Sie werden viel exakter definiert als dies bisher in der politikdidaktischen Literatur der Fall gewesen war, um sie operationalisierbar zu machen. Ein Urteil bezieht sich auf Aufgaben und Probleme des politischen

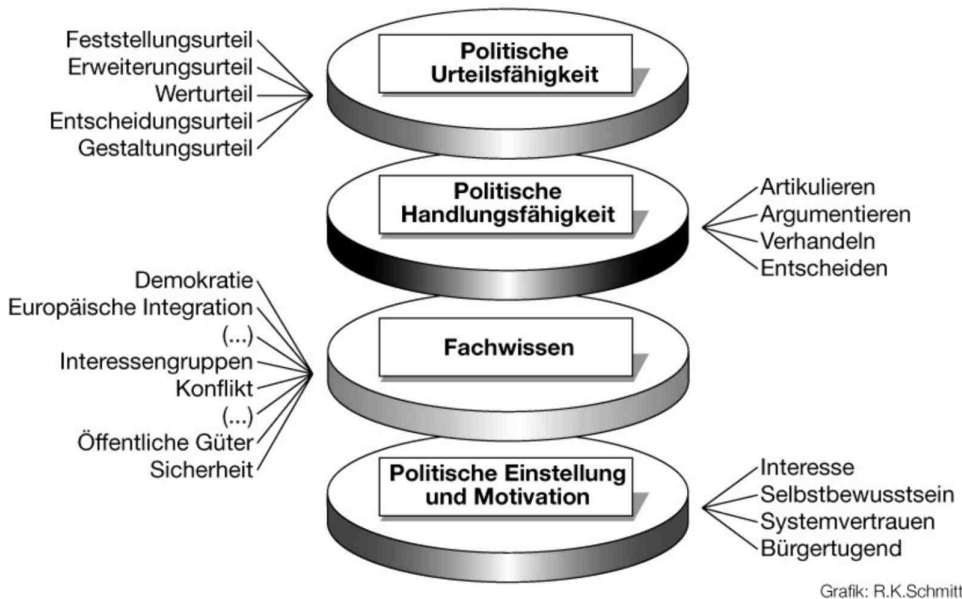


Abb. 3: Modell der Politikkompetenz (Detjen u. a., 2012, S. 15)

Systems oder des sozialen Nahraums, auf politische Programme und Überzeugungen, politische Akteure etc. (Detjen u. a., 2012, S. 35f.). 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“ (Detjen u. a., 2012, S. 65f.). Dabei werden kommunikative und partizipative Formen politischen Handelns unterschieden.

Darüber hinaus haben sich die Autorin und die Autoren des Modells auch weitergehend mit den Faktoren befasst, die das Verstehen politischer Inhalte unterstützen. Weil politische Einstellungen Wissen, Fühlen, Urteilen und Handeln beeinflussen, bedarf die Erreichbarkeit von Leistungen im Politikunterricht der Förderung motivationaler und volitionaler Aspekte (Klieme und Hartig, 2007). Die Kompetenzdimension ‚Politische Einstellungen und Motivation‘ greift diese Zusammenhänge auf. „Der Begriff Einstellungen bezeichnet in der Politikwissenschaft Orientierungen von Menschen gegenüber Objekten, die eine kognitive (auf Wahrnehmungen und Kenntnisse), affektiv/evaluative (auf Gefühle, Bewertungen) und konative (auf Handeln) Komponente umfassen.“ (Detjen u. a., 2012, S. 89)

Das Modell der Politikkompetenz war zunächst eine abstrakte Entität, die von den beteiligten Wissenschaftler/-innen konstruiert und legitimiert wurde. Nach den modellistischen Theorien ist es wesentlich, die Korrespondenz zwischen Theorie (Politikkompetenz) und Erfahrungswelt (Politikunterricht) präzise und vor allem wertfrei (kollektivfrei) zu bestimmen. Denn es wird erst dann von wissenschaftlichen Begriffen gesprochen, wenn sie einerseits einen realen Bezug haben (Prüfbarkeit) und andererseits Prüfprozessen standgehalten haben (Weißeno, 2017b, S. 11). Das Modell muss sich also zusätzlich als empirisch valide erweisen. Inzwischen

gibt es eine Reihe von belastbaren empirischen Studien, die für die Annahme einer Politikkompetenz sprechen.

Nicht zuletzt deshalb wird das Modell der Politikkompetenz in den Bildungswissenschaften und anderen Fachdidaktiken inzwischen positiv rezipiert (z. B. Baumert, 2016, S. 231). In der Politikdidaktik hingegen wird (wissenschafts-)politisch weiter lebhaft diskutiert (Autorengruppe Politikdidaktik, 2011; Sander, 2013). Eine theoretisch ausgearbeitete Alternative liegt bisher allerdings nicht vor.

Fachspezifische Erkenntnismethoden: Es gibt eine Reihe von politikwissenschaftlichen Methoden, die sehr vereinfacht im Unterricht angewendet werden. Diese Unterrichtsmethoden orientieren sich zum einen an der qualitativen und quantitativen Auswertung von Daten, so wie sie in der Politikwissenschaft üblich ist. Altersgruppengemäß können verschiedene Formen von Tabellen und Statistiken genutzt werden. Hinzu kommen zum anderen hermeneutische Verfahren, die zur Auswertung von (fiktionalen und Sach-) Texten, Filmen, Nachrichten, Werbematerialien, Fotos etc. herangezogen werden. Eine dritte Kategorie an im Unterricht genutzten Erkenntnismethoden setzt sich zusammen aus Expertenbefragungen, Simulationen, Systemvergleichen, Fallstudien u. a. m. Schließlich gibt es eine Vielzahl reiner Unterrichtsmethoden, die keine Ähnlichkeit mit politikwissenschaftlichen Methoden aufweisen, aber der unterrichtlichen Erkenntnisgewinnung dienen sollen. Hierzu zählen Talkshows, Debatten, Pro-Contra-Diskussionen, Computerspiele, Karikaturen, Karten, Lieder, Gruppenarbeit u. a. m.

Die Realität des Politikunterrichts ist durch mehr oder weniger elaborierte hermeneutische Verfahren der Textarbeit und der deskriptiven Statistik sowie durch andere Medien wie Fernsehen, Internet etc. bestimmt. Der Erwerb politischen Wissens basiert zu einem großen Teil auf der Auseinandersetzung mit kontroversen Texten und Fakten. Meist sind es Sach- oder Nachrichtentexte, die durchgearbeitet und sprachlich-interaktiv eingebracht werden. Es geht dabei um die Verarbeitung von Informationen mit politischen Begrifflichkeiten für inhaltliche Zwecke. Sie ist mit den kognitiven Grundfunktionen ‚Benennung‘, ‚Auflistung‘, ‚Begründung‘, ‚Vergleich‘, ‚Abwägen‘, ‚Überzeugen‘, ‚Urteilen‘ usw. verbunden. Die Operatoren in den EPAs Sozialkunde/Politik der KMK (2005) sind aber nicht an die kognitiven Grundfunktionen angelehnt. Vielmehr sind sie ohne theoretischen und forschungspraktischen Bezug gesetzt und sollen als passende „handlungsinitiierende Verben“ den in der Schule noch gebräuchlichen drei Anforderungsniveaus entsprechen. Für die ‚Reproduktion‘ legen sie z. B. ‚wiedergeben‘, ‚aufzählen‘, ‚bezeichnen‘, ‚beschreiben‘ fest, für ‚Reorganisation und Transfer‘ u. a. ‚analysieren‘, ‚charakterisieren‘, ‚erklären‘, ‚erschließen‘, ‚interpretieren‘ und für ‚Reflexion und Problemlösung‘ u. a. ‚beurteilen‘, ‚bewerten‘, ‚entwerfen‘, ‚erörtern‘, ‚diskutieren‘. Bisher ist nicht erforscht, ob die Anforderungen realistisch sind und die zugedachte Funktion erfüllen.

Darüber hinaus gab es weitere Versuche, wissenschaftliche Methoden im Politikunterricht zu nutzen. Dies ist zum einen der Versuch, sozialwissenschaftliche Methoden nach dem Vorbild der amerikanischen Social Studies Curricula in den deutschen Schulen zu implementieren (Holtmann, 1972). Für den Politikunterricht bedeutete dies Fallstudien, in denen die politischen Begriffe erworben und dabei

eine kognitive Struktur aufgebaut werden sollten. Zum anderen war es der Versuch, die Moralphysikologie von Kohlberg mit Dilemma-Geschichten im Politikunterricht einzuführen. Da aber politische Entscheidungslagen völlig anders beschaffen sind als individuelle Dilemma-Situationen und der politische Kompromiss immer Entscheidungsalternativen enthält, ist fraglich, ob Dilemma-Geschichten wirklich geeignet sind, um politische Wertefragen zu behandeln (Detjen, 2000).

Impuls B.2 Perspektiven fachdidaktischer Forschung und Entwicklung

Die Politikdidaktik ist eine Wissenschaft mit eigenem Forschungsgegenstand: den Inhalten, Zielen und Kompetenzen des Politikunterrichts (Weißeno u. a., 2018b). Die zahlreichen Nachwuchsarbeiten zeugen von einer lebendigen Forschungslandschaft. Es gibt in der Politikdidaktik verschiedene Formate fachdidaktischer Forschung: Historische Forschung, Theorieentwicklung, Interventionsstudien, Design-Based Research und Grundlagenforschung zu Kompetenzen sowie zum fachspezifischen Lehren und Lernen.

Mit der Fortschreibung der Geschichte der Politikdidaktik und des Unterrichtsfaches beschäftigen sich immer wieder einzelne Autoren in Überblicksdarstellungen (Gagel, 1994; Kuhn u. a., 1993; Detjen, 2013; Massing, 2017). Es gibt auch Versuche, die frühen politikdidaktischen Konzeptionen zu reinterpreten (z. B. Pohl, 2011). Ein relativ neuer Zweig der Forschung ist die Entwicklung politikdidaktischer Theorien (Weißeno, 2015, 2017b; Goll, 2018; Weißeno u. a., 2019). Diese haben die Kompetenzentwicklung zum Gegenstand. Hierzu sind ontologische und methodologisch-epistemologische Überlegungen erforderlich. Der psychologische kontextspezifische Kompetenzbegriff und dessen wissenschaftstheoretische Grundlegung (Klieme & Hartig, 2007) können von der Politikdidaktik herangezogen werden. Damit werden die zahlreichen normativen Vorstellungen über das Sein-Sollen des Politikunterrichts ergänzt durch die Betrachtung des Ist-Zustands aus theoretischer Perspektive. Im Kern geht es in methodologischer Perspektive darum, die wissenschaftliche Beschreibung der Erfahrungswelt ‚Politikunterricht‘ mit Theorien bzw. Modellen der Politikkompetenz zu verbinden (Suppes, 1967; van Fraassen, 1980; Suppe, 1989). Es wird angenommen, dass theoretische Begriffe (ein Konstrukt) als eine strukturelle Darstellung (Repräsentation) der Erfahrungswelt angesehen werden können. Die theoretischen Begriffe konstituieren die allgemeinen Gesetzmäßigkeiten der latenten Prozesse. Für Goll (2018) bleibt die Suche nach weiteren Objekttheorien für die Politikdidaktik eine disziplinäre Zukunftsaufgabe.

Die empirische politikdidaktische Forschung lässt sich nach qualitativen und quantitativen Methoden unterscheiden. Seit der empirischen Wende Ende der achtziger Jahre haben sich zunächst verschiedene Methoden qualitativer Forschung entwickelt. Den Studien liegen bislang selten theoretische Modelle zugrunde. Vielmehr dominieren hier normative politikdidaktische Vorstellungen. Als thematische Schwerpunkte identifiziert Schelle (2015, S. 25) Lehrer- und Schülervorstellungen, Urteilskompetenz, Lehrer-Schüler-Interaktion und Medien. Gängige Methoden sind Dokumentarische Methode, Videoanalyse und *Grounded Theory* (z. B. Eis, 2010; Weber-Blaser, 2011; Kirchner, 2015). Eine kleine Gruppe hat sich der qualitativen empi-

rischen Forschung nach der sogenannten Didaktischen Rekonstruktion (Klee, 2008) verschrieben, die die fachliche Klärung mit der Erhebung von Schülervorstellungen verbindet. Trotz methodischer Vielfalt läuft die qualitative Forschung allerdings im Urteil von Schelle (2015, S. 31) „Gefahr, ‚programmlastig‘ zu bleiben und den Anschluss an theoriegeleitete Reflexionen zu vernachlässigen“. Eine international vergleichende qualitative Forschung steht noch aus, wengleich es eine Reihe von qualitativen Studien im englischsprachigen Raum gibt.

Quantitative Forschung gibt es in der Politikdidaktik bereits seit 1955 (Hilligen, 1955). Die systematische Forschung mit IRT-Analysen begann hingegen erst ab etwa 2007. Hier werden Kompetenzen, Motivationen, Einstellungen usw. untersucht – im Anschluss an die theoretischen und forschungsmethodischen Entwicklungen in anderen Fachdidaktiken. Methodisch werden Kompetenztests, Likert-Skalen, Querschnitts- und Längsschnittstudien, Interventionsstudien und Mehrebenenanalysen eingesetzt (Oberle, 2018). Der Theoriebezug zur Politikdidaktik wird meistens mit dem Modell der Politikkompetenz hergestellt.

Mit dem Format ‚Entwicklungsforschung‘ wird die Qualitätssteigerung von Unterricht durch Praxisveränderung untersucht. Hierfür hat die Entwicklung von Lehr- und Lerngelegenheiten theoriebasiert (*design research*) zu erfolgen. Empirisch untersucht wird, ob konzeptueller Wissensaufbau mit den Fachkonzepten des Modells der Politikkompetenz effektiver ist als herkömmlicher Unterricht. Das Lernangebot für die Interventionsstudien wird auch theoriebasiert entworfen. Insgesamt aber gibt es bisher nur wenige Interventionsstudien (Manzel, 2007; Weißeno & Eck, 2013; Richter, 2015; Landwehr, 2017; Weißeno u. a., 2018a).

Die empirische Kompetenzforschung untersucht das Fachwissen, das Argumentieren und Urteilen, die Motivation, die politischen Einstellungen, den Lehrereнтуhusiasmus u.v.a.m. Hierzu gibt es die meisten Studien in der Politikdidaktik (z. B. Goll u. a., 2010; Oberle, 2012; Weschenfelder, 2014; Götzmann, 2015). Zwei Studien wurden bisher mehrebenenanalytisch ausgewertet. Der Einsatz standardisierter Messverfahren ermöglicht ein hypothesentestendes Design. Theoriegeleitet wird in zahlreichen Studien insbesondere das Fachinteresse und das fachbezogene Selbstkonzept in den Effekten auf das Fachwissen untersucht (Weißeno & Eck, 2013; Weißeno u. a., 2016; Landwehr, 2017).

In der Lehrerforschung wird professionelle Kompetenz in den drei Dimensionen ‚Professionswissen‘, ‚Motivation‘ und ‚Beliefs‘ erforscht (Oberle u. a., 2012). Dabei ließ sich fachdidaktisches und fachwissenschaftliches Wissen mehrdimensional darstellen und unterscheiden (Weschenfelder, 2014). Neben dem Wissen und den Beliefs wird auch die Berufswahlmotivation mit einbezogen (Oberle u. a., 2013; Manzel & Gronostay, 2018).

Überzeugungen von Schülerinnen und Schülern sowie von Lehrkräften sind gleichfalls ein Feld politikdidaktischer Forschung. In der Schülerforschung werden sie meist als politische Einstellungen modelliert (z. B. Oberle & Forstmann, 2015; Hahn-Laudenberg, 2017). Die Ergebnisse zeigen kaum Zusammenhänge zur Leistung. Es überrascht, dass die Erfahrungen mit politischer Partizipation keine Effekte auf das schulbezogene Wissen zeigen (Weißeno & Landwehr, 2017). In der Lehrerforschung wurden die lehr-lerntheoretischen, epistemologischen, selbst- und professionsbezo-

genen Überzeugungen von Lehramtsstudierenden, Referendar/-innen und Lehrkräften untersucht (Weißeno u. a., 2013; Weschenfelder, 2014; Weißeno u. a., 2015).

Neu in den Fokus rückt die Unterrichtsqualität. Ein Merkmal ist die Nutzung der Fachsprache, weil sie theoriegeleitetes Unterrichten (*design based*) ermöglicht. Insgesamt kommt den Tiefenstrukturen des Unterrichts wie z. B. der kognitiven Aktivierung in der Praxis jedoch kaum Bedeutung zu (Manzel & Gronostay, 2013; Weisseno u. a., 2017). Auch die ländervergleichende IEA-Querschnittstudie zur Civic Education kommt zu dem Ergebnis eines deutlich und signifikant unterhalb des europäischen Vergleichswerts liegenden Leistungsstands (Abs & Hahn-Laudenberg, 2017, S. 93).

Anhand der Darstellung der Themen wird deutlich, dass sich die quantitative Forschung auf die Lernpsychologie und die politische Kulturforschung bezieht. Geprüft wird des Weiteren, ob sich die in anderen Fachdidaktiken gefundenen Effekte auch im Politikunterricht zeigen. Internationale Diskurse fließen in den Forschungsstand und die Theoriediskussion ein.

C. Lernen und Forschung über das Fach Politik hinaus

Impuls C.1: Inhalte überfachlich verknüpfen und fachliche Kompetenzen verallgemeinern

Die Didaktiken der Gesellschaftswissenschaften, zu denen die Politikdidaktik gehört, beschäftigen sich mit der Vermittlung eines für die Gesellschaft wichtigen Wissens- bzw. Kompetenzbereichs (Weißeno u. a., 2018b). Ein erheblicher Teil gesellschaftlichen Wissens geht auf Ökonomie, Geographie, Geschichte und Politik zurück. Sie berühren alle Lebensbereiche und beeinflussen die Lebensbedingungen eines jeden Einzelnen in einer Gesellschaft. Gesellschaftliches Wissen wird über rationale Verfahren unter Beteiligung der Fachwissenschaften gewonnen, kontrovers diskutiert und bewertet. Die Gewinnung und die anschließende Bewertung von Fakten kennzeichnen das Aufgabenfeld der Gesellschaftswissenschaften. Gesellschaftswissenschaftliches Wissen und Erkenntnisse nehmen eine Schlüsselrolle für die Erklärung des Wandels auf nationaler, europäischer und globaler Ebene ein. Umwelt, Raum, Wirtschaftsbedingungen und historische Erfahrungen beeinflussen politische Entscheidungen auf allen Ebenen. Diese Aspekte fließen in politische Themen bzw. Themenstellungen ein. Die Schülerinnen und Schüler sollten bis zum Ende der Schullaufbahn ein ausreichendes Verständnis von gesellschaftswissenschaftlichen Erklärungsmustern und Methoden sowie von Chancen und Grenzen der politischen Gestaltung der Welt erworben haben. Beruf und Alltag sind von fachlichen Strukturen durchdrungen. Ihre Kenntnis ist für das Weltverständnis notwendig.

In demokratischen Gesellschaften sollte eine verantwortungsvolle Argumentation stets auf Fakten beruhen, auch wenn in der Gesellschaft immer wieder ‚falsche‘ Fakten über die Vergangenheit oder Gegenwart kursieren. Die Bewertung der Fakten durch das Hinzuziehen weiterer Kriterien bleibt im gesellschaftlichen Diskurs

allerdings stets kontrovers. Trotz aller Kontroversen über die Bewertung wird die Richtung letztendlich von der Politik verbindlich entschieden.

Deshalb ist die Sicherung politischen Wissens Teil einer fachübergreifenden Grundbildung. Von ökonomischen, historischen, geographischen und politischen Kompetenzen hängen die Möglichkeiten der Beteiligung in der Gesellschaft und im Beruf ab. Die gesellschaftswissenschaftlichen Kompetenzen tragen dazu bei, das in der Schulzeit erworbene Wissen für weiterführendes Lernen oder für das Verfolgen neuer Entwicklungen zu nutzen. Es gibt elementare Fertigkeiten, die in der Gesellschaft erforderlich sind, um als Bürger bzw. Bürgerin handlungsfähig zu sein. Das Handeln betrifft sie und die nachfolgenden Generationen. Politische Inkompetenz kann autokratische, isolationistische, ökologische, wirtschaftliche oder populistische Fehlentwicklungen begünstigen. Eine demokratische Gesellschaft dagegen ist darauf angewiesen, dass die Bürger bzw. Bürgerinnen mit den Entwicklungen Schritt halten, sich erinnern und an der Gestaltung der Lebensgrundlagen aufgeklärt beteiligen können.

Weil politische Kompetenzen in vielfältiger Weise mit anderen Kompetenzbereichen verknüpft sind, gibt es in der Politikdidaktik zunehmend das Bemühen um fachübergreifende Kooperationen. Die Beiträge in einem Band zu den Didaktiken der Gesellschaftswissenschaften (Weißeno u. a., 2018b) belegen dies. Diskutiert werden hier z. B. Modelle von Kommunikationskompetenz über geographische Sachverhalte, räumliche bzw. historische Orientierungskompetenz, berufliche Handlungs- und Gestaltungskompetenzen, historische Fragekompetenz, politische Handlungsfähigkeit und geographische Erkenntnisgewinnung.

Augenscheinlich steht differentem Fachwissen eine Vielzahl fachübergreifender Dimensionen gegenüber, die für die Bearbeitung gesellschaftswissenschaftlicher Fragestellungen erforderlich sind. Sogar die Bezeichnungen stimmen in manchen Fachdidaktiken überein und markieren gemeinsame Fragestellungen. Different bleiben aber immer die fachlichen Zugänge. Aus einer schweizerischen Studie ist bekannt, dass Geschichtslehrkräfte „einen Unterricht in Politischer Bildung nicht bieten können, der die Alltagebene verlassen würde“ (Ziegler, 2018, S. 42; Waldis, 2016). Die großen Schulleistungsstudien zeigen für andere Fächer gleichfalls negative Befunde für den Kompetenzstand von Schülerinnen und Schülern im fachfremd erteilten Unterricht (Stanat u. a., 2016, S. 498). Empirisch zeigt sich mithin, dass es einzig effektiv ist, wenn die fachlichen Gegenstände von ausgebildeten Fachlehrkräften unterrichtet werden.

Politische Themen werden darüber hinaus bereits heute in weiteren Schulfächern im Sinne des alten Konzepts „Politik als Unterrichtsprinzip“ bearbeitet. Dies betrifft den Geographie-, Wirtschafts-, Geschichts-, Biologie-, Physik-, Chemie-, Religions-, Deutsch- und Sprachunterricht. Viele politische Themen werden in den Fächern unter anderer Fragestellung behandelt, wie z. B. Nachhaltigkeit, Medien, Politische Lyrik, Freiheit, Terrorismus. So wird politische Symbolik in Sport, Kunst und Musik bearbeitet. Sogar der Mathematikunterricht kann – wie in der Vergangenheit geschehen – politische Aspekte in die Aufgabenformulierungen einbeziehen. Eine systematische Erforschung dieser trans- bzw. interdisziplinären Bezüge steht allerdings noch aus.

Impuls C.2: Politikdidaktische Forschung vernetzen

Für politisches Handeln sind verschiedene Kompetenzen wie das Argumentieren, Urteilen, Bewerten, Vergleichen oder Problemlösen erforderlich, die sowohl fachlich als auch überfachlich verortet sind. Daraus ergeben sich auf der Kompetenzebene Beziehungen zu anderen Fächern. Denn die genannten kognitiv-sprachlichen Fähigkeiten wie Argumentieren und Bewerten spielen z. B. in Forschungen der Deutschdidaktik und der Naturwissenschaftsdidaktiken eine zentrale Rolle. Die Politikdidaktik untersucht diese Art der (politischen) Meinungsäußerung im Unterrichtsgeschehen in Videoanalysen. In Leistungstests steht hingegen das fachliche Abwägen von Fakten und (bewertenden) Positionen im Vordergrund. Hier sind die Bewertungsaspekte an das Fachwissen gebunden (Manzel & Weißeno, 2017). Ähnlich geht die geschichtsdidaktische Forschung bei der Konstruktion von Items vor (Trautwein u. a., 2017). Zu diesen Fragestellungen können sich die Fachdidaktiken schon jetzt gegenseitig Anknüpfungspunkte für die eigene Forschung liefern. Zwar haben die Fachdidaktiken unterschiedliche Modelle, aber die Grundfragestellungen sind durch die fachliche Grundierung ähnlich.

So dient auch die empirische politikdidaktische Kompetenzforschung der theoretischen und empirischen Rekonstruktion der jeweiligen kontextspezifischen Leistungsdispositionen. Sie nutzt dabei Forschungsansätze anderer Fachdidaktiken wie auch die Expertise der Pädagogischen Psychologie. Denn mit „IRT-Modellen war die Voraussetzung geschaffen, bildungstheoretisch, fachdidaktisch oder curricular begründete Konzeptionen domänenspezifischer Fähigkeiten operativ zu beschreiben und empirisch zu überprüfen“ (Baumert, 2016). Auf dieser Basis konnte in der Politikdidaktik das theoretisch gut begründete Modell der Politikkompetenz empirisch überprüft und mit einer großen Anzahl von Indikatoren dicht beschrieben werden. Auf dieser Grundlage ist ein Vergleich mit anderen Fachdidaktiken bzw. Domänen möglich und sinnvoll. Eine solche systematische vergleichende Aufarbeitung steht aber noch aus.

Übereinstimmungen in den Kompetenzmodellen für die gesellschaftswissenschaftlichen Unterrichtsfächer und die relativ positive Forschungsbilanz lenken den Blick insbesondere auf die Notwendigkeit der Vernetzung der gesellschaftswissenschaftlichen Lerninhalte und Kompetenzstrukturen. Es scheint möglich zu sein, unterschiedliche Forschungsperspektiven gemeinsam anzugehen, um die Bedeutung fachlicher und fachübergreifender Kompetenzen für den Unterricht zu klären. Motivationale Aspekte sind weitere Punkte für eine trans- und interdisziplinäre Vernetzung politikdidaktischer Forschung. Das Interesse am Politikunterricht wie auch das dazu gehörige Selbstkonzept lassen sich nicht nur in ihrer Auswirkung auf die Fachleistung, sondern auch vergleichend mit anderen Fächern erforschen.

D. Ausblick

Die Entwicklung der Politikdidaktik hat eine Reihe von Professionalisierungsschüben durchlaufen. Sie ist eine eigenständige Wissenschaft, die nicht mehr nur mit normativen Annahmen, sondern z. B. mit dem skizzierten kontextspezifischen Kom-

petenzkonstrukt theoretisch begründet werden kann. Die Voraussetzungen für fächerübergreifende Forschungsprojekte liegen vor, sind jedoch bislang noch wenig genutzt worden.

Bezogen auf den engeren Fokus des Politikunterrichts selbst wird die Zukunft zeigen, ob die Implementation der Kompetenzorientierung in die Praxis des Unterrichts gelingt. Abgesehen von Einzelinitiativen ist die Implementation bisher nicht geplant (Richter, 2018, S.31). Es fehlt noch an Akzeptanz, weil die KMK bisher keine Leistungsvergleiche im Fach Politik auf der Agenda hat – und das, obwohl die Vorgaben für die drei Bildungsetappen (Ende Grundschule, Ende Sek I, Ende Sek II=Abitur) im Modell der Politikkompetenz präziser als in allen früheren Entwürfen sind. Ohne begleitende Reformmaßnahmen in der Aus- und Fortbildung werden sie wirkungslos bleiben. In der Mathematik und in den Fremdsprachen ist dies anders (Köller, 2018). Hier werden Professionalisierungsprogramme empirisch auf ihre Wirksamkeit hin untersucht. Eine solche Forschungsrichtung steht für die Politikdidaktik noch aus. Derartige Fortbildungsprogramme sind auch für die Politiklehrerinnen und -lehrer erforderlich. Denn die Lernraten im Politikunterricht scheinen bisher nicht befriedigend. Erfolge können sich hier allerdings erst langfristig zeigen.³

Literatur

- Abs, H. J. & Hahn-Laudenberg (Hrsg.). (2017). *Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016*. Münster: Waxmann.
- Anderson, J. R. (2001). *Kognitive Psychologie* (3. Aufl.). Heidelberg: Spektrum.
- Autorengruppe Fachdidaktik (Hrsg.). (2011). *Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift*. Schwalbach: Wochenschau.
- Bach, W. & Schwehm, W. (1983). Grundwissen und Grundqualifikationen in Sozialkunde/Politikunterricht und im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld. In DVPB (Hrsg.), *Politische Bildung in den Achtzigerjahren* (S. 100–125). Stuttgart: Metzlersche.
- Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In N. Killius, J. Kluge & L. Reisch (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung* (S. 100–150). Frankfurt: Suhrkamp.
- Baumert, J. (2016). Leistungen, Leistungsfähigkeit und Leistungsgrenzen der empirischen Bildungsforschung. Das Beispiel von Large-Scale-Assessment-Studien zwischen Wissenschaft und Politik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19, 215–253. doi: 10.1007/s11618-016-0704-4
- Besand, A. (2011). Zum kompetenzorientierten Umgang mit Unterrichtsmaterialien und -medien. In Autorengruppe Fachdidaktik (Hrsg.), *Konzepte der politischen Bildung* (S. 133–146). Schwalbach: Wochenschau.
- Beutel, W. & Fauser, P. (Hrsg.). (2001). *Erfahrene Demokratie. Wie Politik praktisch gelernt werden kann*. Opladen: Leske + Budrich.

³ Die Autoren danken Gotthard Breit, Andreas Brunold und Thomas Goll für die kritische Durchsicht des Manuskripts.

- Breit, G. (1995). Planung von Politikunterricht. Wie kommt das Politische in den Unterricht. In P. Massing & G. Weißeno (Hrsg.), *Politik als Kern der politischen Bildung. Wege zur Überwindung unpolitischen Politikunterrichts* (S. 99–131). Opladen: Leske & Budrich.
- Breit, G. (2005). Demokratiepädagogik und Politikdidaktik – Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In G. Weißeno (Hrsg.), *Politik besser verstehen. Neue Wege der politischen Bildung* (S. 43–61). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Breit, G. & Schiele, S. (Hrsg.). (1998). *Handlungsorientierung im Politikunterricht*. Schwalbach: Wochenschau.
- Brunold, A. (2017). Politische Partizipation als Element der Demokratietheorie in Politikwissenschaft und Politikdidaktik. In M. Oberle & G. Weißeno (Hrsg.), *Politikwissenschaft und Politikdidaktik* (S. 139–151). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: 10.1007/978-3-658-07246-9_9
- Detjen, J. (2000). Werteerziehung im Politikunterricht mit Lawrence Kohlberg? Skeptische Anmerkungen zum Einsatz eines Klassikers der Moralphysikologie in der Politischen Bildung. In G. Breit & S. Schiele (Hrsg.), *Werte in der politischen Bildung* (S. 303–335). Schwalbach: Wochenschau.
- Detjen, J. (2013). *Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland* (2. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Detjen, J. (2016). *Politische Erziehung als Wissenschaftsaufgabe. Das Verhältnis der Gründergeneration der deutschen Politikwissenschaft zur politischen Bildung*. Baden-Baden: Nomos.
- Detjen, J., Massing, P., Richter, D. & Weißeno, G. (2012). *Politikkompetenz – ein Modell*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: 10.1007/978-3-658-00785-0
- Eis, A. (2010). *Europäische Bürgerschaftsbildung: die Neukonstruktion der Bürgerrolle im europäischen Mehrebenensystem*. Schwalbach: Wochenschau.
- Fischer, K. G. (1970). *Einführung in die politische Bildung*. Stuttgart: Metzler.
- Fraassen, B. van (1980). *The scientific image*. Oxford: Clarendon Press.
- Gagel, W. (1967). Funktion und Gestalt von Unterrichtsmethoden. *Politische Bildung*, 4, 42–72.
- Gagel, W. (1994). *Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945–1989*. Opladen: Leske & Budrich.
- Giesecke, H. (1968). *Didaktik der politischen Bildung*. München: Juventa.
- Götzmann, A. (2015). *Entwicklung politischen Wissens in der Grundschule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: 10.1007/978-3-658-09116-3_5
- Goll, T. (2018). Das Theorieproblem der Politikdidaktik. In S. Manzel & M. Oberle (Hrsg.), *Kompetenzorientierung. Potenziale zur Professionalisierung der Politischen Bildung* (S. 47–56). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: 10.1007/978-3-658-16889-6
- Goll, T., Richter, D., Weißeno, G. & Eck, V. (2010). Politisches Wissen von Schüler/-innen mit und ohne Migrationshintergrund (POWIS-Studie). In G. Weißeno (Hrsg.), *Bürgerrolle heute. Migrationshintergrund und politisches Lernen* (S. 21–48). Opladen: Barbara Budrich.
- GPJE (2004). *Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf*. Schwalbach: Wochenschau.
- Grammes, T. (1998). *Kommunikative Fachdidaktik*. Opladen: Leske + Budrich.

- Häußler, P., & Frey, K. (1980). *Physikalische Bildung. Eine curriculare Delphi – Studie. Teil I: Verfahren und Ergebnisse*. Kiel: Institut für Pädagogik der Naturwissenschaften.
- Hahn-Laudenberg, K. (2017). *Konzepte von Demokratie bei Schülerinnen und Schülern. Erfassung von Veränderungen politischen Wissens mit Concept-Maps*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: 10.1007/978-3-658-18392-9
- Hartig, J. & Klieme, E. (2006). Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In K. Schweizer (Hrsg.), *Leistung und Leistungsdiagnostik* (S. 127–143). Heidelberg: Springer.
- Hilligen, W. (1955). *Plan und Wirklichkeit im sozialkundlichen Unterricht*. Frankfurt: Bollwerk-Verlagsgesellschaft.
- Hilligen, W. (1961). Worauf es ankommt. Überlegungen und Vorschläge zur Didaktik der politischen Bildung. *Gesellschaft – Staat – Erziehung*, 6, 339–359.
- Holtmann, A. (Hrsg.). (1972). *Das sozialwissenschaftliche Curriculum in der Schule. Neue Formen und Inhalte*. Opladen: Leske Verlag.
- Juchler, I. (Hrsg.). (2015). *Hermeneutische Politikdidaktik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: 10.1007/978-3-658-05740-4
- Kirchner, V. (2015). *Wirtschaftsunterricht aus der Sicht von Lehrpersonen. Eine qualitative Studie zu fachdidaktischen teachers' beliefs in der ökonomischen Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: 10.1007/978-3-658-10832-8
- Klee, A. (2008). *Entzauberung des Politischen Urteils: eine didaktische Rekonstruktion zum Politikbewusstsein von Politiklehrerinnen und Politiklehrern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Berlin: BMBF.
- Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Sonderheft, 11–29.
- Köller, O. (2018). Kompetenzorientierung und Lehrerprofessionalisierung – Ein mühsames Geschäft. In S. Manzel & M. Oberle (Hrsg.), *Kompetenzorientierung. Potenziale zur Professionalisierung der Politischen Bildung* (S. 57–70). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: 10.1007/978-3-658-16889-6
- Kühr, H. (1983). Politikwissenschaft und politische Bildung. Möglichkeiten ihrer praktischen Verknüpfung. In DVPB (Hrsg.), *Politische Bildung in den Achtzigerjahren* (S. 56–66). Stuttgart: Metzlersche.
- Kuhn, H.-W., Massing, P. & Skuhr, W. (Hrsg.). (1993). *Politische Bildung in Deutschland. Entwicklung, Stand, Perspektiven* (2. Aufl.). Opladen: Leske & Budrich.
- Kunter, M. & Ewald, S. (2016). Bedingungen und Effekte von Unterricht: Aktuelle Forschungsperspektiven aus der pädagogischen Psychologie. In N. McElvany, W. Bos, H. G. Holtappels, M. M. Gebauer & F. Schwabe (Hrsg.), *Bedingungen und Effekte guten Unterrichts* (S. 9–32). Münster: Waxmann.
- Landwehr, B. (2017). *Partizipation, Wissen und Motivation im Politikunterricht. Eine Interventionsstudie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: 10.1007/978-3-658-16507-9
- Litt, T. (1953). *Die Freiheit des Menschen und der Staat*. Berlin: Gebrüder Weiß.
- Lösch, B., & Thimmel, A. (Hrsg.). (2011). *Kritische politische Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

- Manzel, S. (2007). *Kompetenzzuwachs im Politikunterricht: Ergebnisse einer Interventionsstudie zum Kernkonzept Europa*. Münster: Waxmann.
- Manzel, S. & Gronostay, D. (2013). Videografie im Politikunterricht – Erste Ergebnisse einer Pilotstudie zu domänenspezifischen Basisdimensionen. In U. Riegel & K. Macha (Hrsg.), *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken* (S. 198–215). Münster: Waxmann.
- Manzel, S. & Gronostay, D. (2018). Weiblich, Realschule, pädagogisches Interesse – männlich, Gymnasium, höheres Fachinteresse? In S. Manzel & M. Oberle (Hrsg.), *Kompetenzorientierung. Potenziale zur Professionalisierung der Politischen Bildung* (S. 73–84). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: 10.1007/978-3-658-16889-6
- Manzel, S. & Weißeno, G. (2017). Modell der politischen Urteilsfähigkeit – eine Dimension der Politikkompetenz. In M. Oberle & G. Weißeno (Hrsg.), *Politikwissenschaft und Politikdidaktik* (S. 59–86). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi 10.1007/978-3-658-07246-9_5
- Massing, P. (1995). Wege zum Politischen. In P. Massing & G. Weißeno (Hrsg.), *Politik als Kern der politischen Bildung. Wege zur Überwindung unpolitischen Politikunterrichts* (S. 61–98). Opladen: Leske & Budrich.
- Massing, P. (1999). Theoretische und normative Grundlagen politischer Bildung. In W. Beer, W. Cremer, J. Klaeren & P. Massing (Hrsg.), *Handbuch der politischen Erwachsenenbildung* (S. 21–60). Schwalbach: Wochenschau.
- Massing, P. (2003). Kategoriale politische Urteilsbildung. In H.-W. Kuhn (Hrsg.), *Urteilsbildung im Politikunterricht* (S. 91–108). Schwalbach: Wochenschau.
- Massing, P. (2007). Politikdidaktik. In G. Weißeno, K.P. Hufer, H.W. Kuhn, P. Massing & D. Richter (Hrsg.), *Wörterbuch Politische Bildung* (S. 290–298). Schwalbach: Wochenschau.
- Massing, P. (2017). Kompetenzorientierung in der politischen Bildung. In S. Achour & T. Gill (Hrsg.), *Was politische Bildung alles sein kann* (S. 115–126). Schwalbach: Wochenschau.
- Massing, P. & Weißeno, G. (Hrsg.). (1996). *Politische Urteilsbildung*. Schwalbach: Wochenschau.
- Nonnenmacher, F. (2010). Analyse, Kritik und Engagement – Möglichkeiten und Grenzen schulischen Politikunterrichts. In B. Lösch & A. Thimmel (Hrsg.), *Kritische politische Bildung. Ein Handbuch* (S. 459–470). Schwalbach: Wochenschau.
- Oberle, M. (2012). *Politisches Wissen über die Europäische Union. Subjektive und objektive Politikkenntnisse von Jugendlichen*. Wiesbaden: Springer.
- Oberle, M. (2018). Politikdidaktische Interventionsforschung. In G. Weißeno, R. Nickolaus, Oberle, M. & Seeber, S. (Hrsg.), *Gesellschaftswissenschaftliche Fachdidaktiken. Theorien, empirische Fundierungen und Perspektiven* (S. 103–117). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: 10.1007/978-3-658-18892-4_7
- Oberle, M. & Forstmann, J. (2015). Effekte des Fachunterrichts ‚Politik und Wirtschaft‘ auf EU-bezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern. In G. Weißeno & C. Schelle (Hrsg.), *Empirische Forschung in gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken* (S. 67–82). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: 10.1007/978-3-658-06191-3_5
- Oberle, M. & Weißeno, G. (Hrsg.). (2017). *Politikwissenschaft und Politikdidaktik – Theorie und Empirie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: 10.1007/978-3-658-07246-9

- Oberle, M., Weschenfelder, E. & Weißeno, G. (2012). Professionskompetenz von Lehramtsstudierenden, Referendar/-innen und Lehrer/-innen. In I. Juchler (Hrsg.), *Unterrichtsleitbilder in der politischen Bildung* (S. 127–128). Schwalbach: Wochenschau.
- Oberle, M., Weschenfelder, E. & Weißeno, G. (2013). Motivationale Orientierungen angehender und praktizierender Lehrkräfte. In A. Besand (Hrsg.), *Lehrer- und Schülerforschung in der politischen Bildung* (S. 55–66). Schwalbach: Wochenschau.
- Oetinger, F. (1951). *Wendepunkt der politischen Erziehung – Partnerschaft als pädagogische Aufgabe*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Pohl, K. (2011). *Gesellschaftstheorie in der Politikdidaktik: die Theoriekonzeption bei Hermann Giesecke*. Schwalbach: Wochenschau.
- Richter, D. (Hrsg.). (2000). *Methoden der Unterrichtsinterpretation: qualitative Analysen einer Sachunterrichtsstunde im Vergleich*. München: Juventa
- Richter, D. (Hrsg.). (2007). *Politische Bildung von Anfang an: Demokratie-Lernen in der Grundschule*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Richter, D. (2015). Politisches Lernen mit und ohne Concept Maps bei Viertklässlern – eine Interventionsstudie. In G. Weißeno & C. Schelle (Hrsg.), *Empirische Forschung in gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken* (S. 37–52). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: 10.1007/978-3-658-06191-3_3
- Richter, D. (2018). Zur Implementation von Modellen politischer Bildung in die Unterrichtspraxis. In S. Manzel & M. Oberle (Hrsg.), *Kompetenzorientierung. Potenziale zur Professionalisierung der Politischen Bildung* (S. 25–34). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: 10.1007/978-3-658-16889-6
- Sander, W. (1989). *Zur Geschichte und Theorie der politischen Bildung* (2. Aufl.). Marburg: Schüren.
- Sander, W. (2001, 2008). *Politik entdecken – Freiheit leben* (3. Aufl. 2008). Schwalbach: Wochenschau.
- Sander, W. (2013). Die Kompetenzblase – Transformationen und Grenzen der Kompetenzorientierung. *zdg*, 4(1), 100–124.
- Schelle, C. (2015). Ergebnisse, Methoden und Internationalität in der qualitativen Forschung zum Politikunterricht. In G. Weißeno & C. Schelle (Hrsg.), *Empirische Forschung in gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken* (S. 21–36). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: 10.1007/978-3-658-06191-3_2
- Schmiederer, R. (1971). *Zur Kritik der politischen Bildung*. Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt.
- Stanat, P., Böhme, K., Schipolowski, S. & Haag, N. (Hrsg.). (2016). *IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- Suppe, F. (1989). *The semantic conception of theories and scientific realism*. Urbana: University of Illinois Press.
- Suppes, P. (1967). What is a scientific theory. In S. Morgenbesser (Hrsg.), *Philosophy of science today* (S. 55–67). New York: Basic Books.
- Sutor, B. (1971). *Didaktik des politischen Unterrichts*. Paderborn: Schöningh.
- Trautwein, U., Bertram, C. von Borries, B., Brauch, N., Hirsch, M., Klausmeier, K., Körber, A., Kühberger, C., Meyer-Hamme, J., Merkt, M., Neureiter, H., Schwan, S., Schreiber, W., Wagner, W., Waldis, M., Werner, M., Ziegler, B. & Zuckowski, A. (2017). *Kompetenzen historischen Denkens erfassen*. Münster: Waxmann.

- Waldis, M., Schneider, C., Hedinger, F. & Thyroff, J. (2016). Europa – eine Fallanalyse zur Umsetzung der politischen Perspektive im fächerübergreifenden Unterricht mit Geschichte. In P. Mittnik (Hrsg.), *Empirische Einsichten in der politischen Bildung* (S. 39–54). Innsbruck: StudienVerlag.
- Weber-Blaser, T. (2011). *Entwicklungspolitische Bildung. Basiskonzepte und empirische Befunde*. Schwalbach: Wochenschau.
- Weißeno, G. (2006). Kernkonzepte der Politik und Ökonomie – Lernen als Veränderung mentaler Modelle. In G. Weißeno (Hrsg.), *Politik und Wirtschaft unterrichten* (S. 120–141). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Weißeno, G. (Hrsg.). (2008). *Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Weißeno, G. (2015). Konstruktion einer politikdidaktischen Theorie. In G. Weißeno, & C. Schelle (Hrsg.), *Empirische Forschung in gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken* (S. 3–20). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: 10.1007/978-3-658-06191-3_1
- Weißeno, G. (2017a). Zur Historisierung des Beutelsbacher Konsenses. In S. Frech & D. Richter (Hrsg.), *Der Beutelsbacher Konsens. Bedeutung, Wirkung, Kontroversen* (S. 35–56). Schwalbach: Wochenschau.
- Weißeno, G. (2017b). Politikdidaktische Theoriebildung – eine wissenschaftstheoretische Orientierung. In M. Oberle und G. Weißeno (Hrsg.), *Politikwissenschaft und Politikdidaktik* (S. 1–16). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: 10.1007/978-3-658-07246-9_1
- Weißeno, G., Detjen, J., Juchler, I., Massing, P. & Richter, D. (2010). *Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell*. Schwalbach: Wochenschau.
- Weißeno, G. & Eck, V. (2013). *Wissen, Selbstkonzept und Fachinteresse. Ergebnisse einer Interventionsstudie zur Politikkompetenz*. Münster: Waxmann.
- Weißeno, G., Götzmann, A. & Weißeno, S. (2016). Politisches Wissen und fachspezifisches Selbstkonzept von Grundschüler/-innen. *transfer Forschung <-> Schule*, 2, 162–172.
- Weißeno, G., Köhle, N., Schmidt, A., Weißeno, S. & Landwehr, B. (2017). Sind die Lernumgebungen im Politikunterricht lernförderlich? Eine Studie zu den Tiefenstrukturen. In P. Mittnik (Hrsg.), *Empirische Einsichten in der politischen Bildung* (S. 9–21). Innsbruck: StudienVerlag.
- Weißeno, G. & Landwehr, B. (2017). Zum Zusammenhang von politischem Vertrauen, Partizipation und Leistung. In S. Manzel & C. Schelle (Hrsg.), *Empirische Forschung zur schulischen Politischen Bildung* (S. 3–17). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: 10.1007/978-3-658-16293-1_1
- Weißeno, G., Nickolaus, R., Oberle, M., Seeber, S. (Hrsg.). (2018b). *Gesellschaftswissenschaftliche Fachdidaktiken – Theorien, empirische Fundierungen und Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: 10.1007/978-3-658-18892-4
- Weißeno G., Weschenfelder, E. & Oberle, M. (2013). Konstruktivistische und transmissive Überzeugungen von Referendar/-innen. In A. Besand (Hrsg.), *Lehrer- und Schülerforschung in der politischen Bildung* (S. 68–77). Schwalbach: Wochenschau.
- Weißeno, G., Weißeno, S. & Götzmann, A. (2019). Theoriebildung und Messen politischer Kompetenz. In H. Giest, E. Gläser & A. Hartinger (Hrsg.), *Methodologien der Forschungen zur Didaktik des Sachunterrichts* (S. 83–107). Bad Heilbrunn: Klinkhart.
- Weißeno, G., Weschenfelder, E. & Oberle, M. (2015). Überzeugungen, Fachinteresse und professionelles Wissen von Studierenden des Lehramts Politik. In G. Wei-

- Benno & C. Schelle (Hrsg.), *Empirische Forschung in gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken* (S. 139–154). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: 10.1007/978-3-658-06191-3_10
- Weschenfelder, E. (2014). *Professionelle Kompetenz von Politiklehrkräften. Eine Studie zu Wissen und Überzeugungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: 10.1007/978-3-658-04193-9.
- Ziegler, B. (2018). Politische Bildung im fächerübergreifenden Unterricht. In S. Manzel & M. Oberle (Hrsg.), *Kompetenzorientierung. Potenziale zur Professionalisierung der Politischen Bildung* (S. 35–46). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: 10.1007/978-3-658-16889-6.