

Weißeno, Georg

Dimensionen der Politikkompetenz

Weißeno, Georg [Hrsg.]; Buchstein, Hubertus [Hrsg.]: *Politisch Handeln. Modelle, Möglichkeiten, Kompetenzen*. Bonn : Bundeszentrale für politische Bildung 2012, S. 156-177. - (Schriftenreihe; 1191)



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Weißeno, Georg: Dimensionen der Politikkompetenz - In: Weißeno, Georg [Hrsg.]; Buchstein, Hubertus [Hrsg.]: *Politisch Handeln. Modelle, Möglichkeiten, Kompetenzen*. Bonn : Bundeszentrale für politische Bildung 2012, S. 156-177 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-148233

Nutzungsbedingungen

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. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: 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

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. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: 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.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Dimensionen der Politikkompetenz

1 Einleitung

Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat sich in mehreren Beschlüssen in den Jahren 2003 und 2004 für ein evaluationsorientiertes, standardbasiertes Steuerungskonzept entschieden, das in den Fächern mit hinreichender Forschungsleistung (Naturwissenschaften, Mathematik, Englisch, Deutsch) bereits umgesetzt wird. Für diese Fächer wurden Bildungsstandards erlassen und das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) mit der Überprüfung betraut. Das Schulfach Politische Bildung ist bis heute nicht dabei. Die damaligen Entscheidungen haben aber bei den Politikdidaktiker/-innen einen ›Schock‹ ausgelöst. Man sah die Gefahr, zweitrangig zu werden. Um mit den anderen Fächern gleichwertig zu bleiben, arbeitete die Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) von sich aus Nationale Bildungsstandards mit Kompetenzen aus (GPJE 2004). Seither gibt es eine intensive Diskussion um Bildungsstandards und Kompetenzen für das Schulfach Politische Bildung in Wissenschaft und Praxis. Die Politikdidaktik diskutiert seit 2003 kontrovers und intensiv über Kompetenzen und ihre Dimensionen.

Immer mehr Länder formulierten in den folgenden Jahren zusammen mit ihren beratenden Expertenlehrer/-innen jeweils eigene Standards. Der Prozess ist in den meisten Ländern bereits abgeschlossen. Die einheitlichen Anforderungen für das Abitur im Fach Sozialkunde/Politik aus dem Jahre 2005 formulieren eigene Kompetenzdimensionen. Sie haben sich zwar an den bisherigen Modellen abgearbeitet. Die beiden Modelle aus dem Jahre 2004 (GPJE, 2004; Behrmann, Grammes & Reinhardt, 2004) waren aber bildungspolitisch motiviert. Man war auf einen Zug aufgesprungen, ohne eine theoretische Fundierung gleichsam als ›Fahrberechtigung‹ zu besitzen. In beiden Modellen versuchte man angesichts fehlender theoretischer Begründung, die Lehrerschaft durch Überredung zu überzeugen. Dies gelang aber offenkundig nicht, weil die neuen Ländercurricula eigene Wege eingeschlagen haben. Theorie und Praxis haben sich angesichts der Theoriedefizite der Fachdidaktik bereits auseinander entwickelt.

Der ›Schock‹ von 2003 hat indessen neue Entwicklungen im Kreis theoriebezogen arbeitender Politikdidaktiker/-innen forciert. Die fehlende ›Fahrberechtigung‹ sollte nachgereicht werden. In der theoretischen Nacharbeit ist inzwischen einiges erreicht worden. Es sind ein Modell und mehrere empirische Studien entstanden, die die Kompetenzen mit Kriterien beschreiben, die sowohl standardisiert als auch in Lernstandserhebungen überprüfbar sind. In kleinen Teilen hat die standardisierte Überprüfung begonnen. Die hier arbeitenden Politikdidaktiker/-innen haben versucht, den Anschluss an die theoretischen und forschungsmethodischen Entwicklungen in den anderen Fächern herzustellen und dadurch die Chance eröffnet, die Politikdidaktik durch empirisch-systematische Arbeiten zu stärken. Dadurch tragen sie zu der »Forschungs-*Visibility*« der Disziplin bei, die an den Universitäten und von der Kultusministerkonferenz (KMK) heute gefordert ist. Es werden inzwischen quantitativ-systematische Studien angeregt, die erste Aussagen über die Unterrichtswirklichkeit und die Kompetenzstrukturen erlauben und nicht mehr auf individuellen Plausibilitätsannahmen beruhen.

Im Gegensatz zu der quantitativ-systematisch forschenden Politikdidaktik beschäftigt sich die sehr viel breiter aufgestellte qualitativ forschende Politikdidaktik nicht mit der Leistungsmessung, sondern sammelt Einzelbelege über die subjektiven Sichten von Lehrer/-innen und Schüler/-innen in Form von Leitfrageninterviews und videographierten Unterrichtsstunden (z.B. Lange & Fischer, 2011). Aus subjektiven Sichten lassen sich aber keine allgemein gültigen Schlussfolgerungen über die Leistung ableiten. Bisher fehlt hier noch der Durchbruch mit sehr aufwändigen und komplexeren Auswertungsvarianten, wie z.B. der *Grounded Theory*. Die bisherigen Versuche (z.B. Sander, 2007) erfüllen noch nicht die Kriterien eines solchen Forschungsprogramms.

Der aktuelle ›Auftrag‹ der KMK für die qualitative und quantitative Politikdidaktik besteht darin, die Leistungsstände der Schüler/-innen objektiver zu messen als die Lehrer/-innen in ihren Klassenarbeiten. Für solche diagnostischen Zwecke ist ein theoretisch begründetes Kompetenzmodell erforderlich. Ein solches Modell liegt jetzt vor (Detjen, Masing, Richter & Weißeno, 2012). Die Empirie hat die Messgüte der Daten zu überprüfen und eine ausreichende Zahl an Testaufgaben (Testhefte) zu entwickeln, um hinreichend genaue Ergebnisse zu erhalten. Theorie und Empirie sind somit aufeinander bezogen. Damit kann erstmalig ein Bild des Politikunterrichts entworfen werden, das aus den Aussagen des Modells und den methodisch abgesicherten Daten der Realität besteht. In einer theoretischen Politikdidaktik ist das jeweilige Modell gleich für die Unterrichtsrealität gedacht. Dadurch kann ein Teildefizit der Politik-

didaktik, das Fehlen objektivierbarer Daten, langsam überwunden werden. Diese Daten sind erforderlich, um eine theoriegeleitete Bilanzierung der Ergebnisse schulischer Bildungsprozesse zu ermöglichen. Sie könnten aber auch – bei entsprechender empirisch-systematischer Fundierung – die Prozesse des Lehrens und Lernens verbessern. Einer empirisch geprüften Modellierung fachbezogener Kompetenz kommt deshalb in Bezug auf die Optimierung von Lehr-Lernprozessen eine tragende Rolle zu (Aufschnaiter & Rogge, 2010).

In der Kompetenzdebatte sind die theoretischen und empirischen Defizite der Politikdidaktik sichtbar geworden. In diesem Beitrag soll deshalb den Fragestellungen nachgegangen werden, welcher theoretische Stand den bisher vorliegenden Kompetenzmodellen zugrunde liegt und welcher Bezug dabei zu einer standardisierten Überprüfung hergestellt wird.

2 Pädagogische und lerntheoretische Bezugstheorien

In der wissenschaftlichen Diskussion der Erziehungswissenschaft und der Kognitionspsychologie, auf die sich die Didaktiken aller Schulfächer stützen, gab und gibt es weiterhin zahlreiche Definitionen von Kompetenz, die mit einem unterschiedlichen Bedeutungsgehalt aufgeladen sind. 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. In diese Trias wird eine Vielzahl von Kompetenzdimensionen einbezogen, die die Handlungen vollständig beschreiben wollen. Die Kompetenzbereiche sind allerdings domänenunspezifisch (Detjen, 2008, S.20). Für den Politikunterricht fallen sie aber anders aus als für Deutsch oder den Fremdsprachenunterricht. Der sehr weite (und daher wenig für das einzelne Fach aussagende) Kompetenzbegriff hat heute gleichwohl zusammen mit einer methodischen Kompetenz Eingang in Ländercurricula und die Einheitlichen Prüfungsanforderungen im Abitur (EPA, 2005) gefunden. Pädagogisch definierte Kompetenzbereiche können und werden beliebig erweitert, z.B. um die Konsumentenkompetenz, Konfliktfähigkeit, Gesundheitskompetenz usw. Dies liegt an der Inklusionsbereitschaft der Pädagogik, die alle Vorgänge umfassend zu erklären versucht und dabei oft unscharfe Begriffe benutzt. Die benutzte Begrifflichkeit verschließt sich einer Operationalisierung und empirischen Überprüfung in

den Einzelfächern. Dies leisten erst kognitionspsychologische Begriffe. Eine empirische Modellierung der Kompetenzdimensionen wird erforderlich.

Blankertz verweist bereits 1986 auf Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen. Er knüpft dadurch an die engeren kognitionspsychologischen Konzepte an. Der Blick wird auf die Leistungsdispositionen gelenkt, die sich heute zudem auf die Handlungsanforderungen in einzelnen Domänen, so auch der Politik, beziehen. Bei Weinert ist der kognitionspsychologische Kompetenzbegriff, der gegenwärtig sehr häufig verwandt wird, noch ähnlich weit. Er umfasst neben den kognitiven Fähigkeiten auch die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften (Weinert, 2001). Aktuell wird der Kompetenzbegriff auf kognitive Leistungen begrenzt. Weite kognitionspsychologische Kompetenzbegriffe beschränken sich nicht auf die Performanz. Dies geschieht erst in der aktuellen Diskussion (vgl. Klieme & Hartig, 2007). Kompetenz zeigt sich für Klieme und Hartig »im je situativen Bewältigen von Anforderungen (in der »Performanz« des Handelns)« (2007, S. 13). In den aktuellen psychologischen Modellen wird Kompetenz zum einen auf die Fähigkeit zum Umgang mit (hier: politischen) Symbolsystemen in Alltagskontexten fokussiert und zum anderen durch Testaufgaben konkretisiert (Klieme & Hartig, 2007). 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).

Unterricht ist u. a. dazu da, die kulturellen Fertigkeiten (Weltwissen) genauso auszubilden wie das bereichsspezifische Wissen in den Fächern. Mit dem Begriff Macht kann im Weltwissen die Macht der Bundeskanzlerin, des Chefs im Betrieb, der Ölkonzerne, des Vaters, der Mafia, des Direktors in der Schule belegt werden. In der politischen Fachsprache lässt sich Macht beschreiben als Beherrschung von oder Einflussnahme auf Andere (*power over*) und als Fähigkeit zum autonomen Handeln (*power to*) (Pitkin, 1972, S. 277). Wissen und die weiteren Kompetenzdimensionen zeigen sich im Unterricht. Über welche Kompetenzen ein/-e Schüler/-in verfügt, zeigt sich im Unterricht und in den Klassenarbeiten. Hier müssen die Schüler/-innen genauso Aufgaben lösen wie in standardisierten Leistungstests. Kompetenz ist demnach in kontextspezifischen Anwendungen feststellbar, denen mentale Prozesse wie Kognition, Motivation, Volition, Wissen und Können zugrunde liegen. Dann sind keine isolierten Fähigkeiten und kein träges Faktenwissen, sondern ganzheitliches Können vorhanden, das z. B. selbstregulative Prozesse einschließt.

Aber nicht alle Kompetenzdimensionen müssen in zentralen Leistungstests, in den landesweiten Lernstandserhebungen oder in nicht standa-

disierbaren Klassenarbeiten überprüft werden. Eine solche Testeuphorie ginge über das Ziel hinaus. Vock & Pant wiesen bereits 2008 darauf hin, dass sich »auch in den KMK-Standards zu den Kernfächern einzelne Komponenten leichter, andere schwieriger, manche wahrscheinlich gar nicht standardisiert anhand von klassischen Testaufgaben überprüfen lassen. So lässt sich etwa in den sprachlichen Fächern die Lesekompetenz deutlich einfacher testen als die Kompetenz des Sprechens, insbesondere dann, wenn ganze Schulklassen gleichzeitig getestet werden sollen. Bestimmte einzelne Aspekte von Kompetenzen, etwa die Fähigkeit »Situationen in verschiedenen Spielformen szenisch gestalten«, lassen sich – zumindest mit dem konventionellen diagnostischen Repertoire – wohl kaum standardisiert testen« (S. 313). Welche Schlussfolgerung zieht die Politikdidaktik aus solchen Problemen, die die Kompetenzmodelle dem IQB bei der empirischen Überprüfung bereiten? Zumindest ist fraglich und zu überprüfen, ob alle vorliegenden Kompetenzmodelle in der Politikdidaktik wegen ähnlicher Kompetenzdimensionen standardisiert überprüfbar sind.

Die Probleme standardisierter Leistungstests stellen sich nicht für den Unterricht. Der/die Lehrer/-in ist in seiner/ihrer Notengebung nicht objektiv, sondern diversen Einflüssen unterlegen (Hochweber, 2010). Darüber hinaus ist derzeit generell die Frage unentschieden, welche Kompetenzdimensionen überhaupt im Politikunterricht anzustreben und gegebenenfalls von Dritten standardisiert zu überprüfen sind. So sind für die schulische Notengebung im Fach Politische Bildung die »Leistungen« im Emotionalen, in den politischen Einstellungen, in der Volition nicht von Belang. Hier gilt es, die Privatsphäre der Schüler/-innen zu respektieren und Intimitätszumutungen zu vermeiden, was auch für eine standardisierte Überprüfung gelten muss. Trotzdem kommen alle Kompetenzdimensionen im Lernprozess zum Tragen und können von der Fachdidaktik in Einzelstudien erforscht werden. Für die Fachdidaktik und den Politikunterricht sind lediglich die zentralen Kompetenzdimensionen in einem Modell aufzunehmen. Dies signalisiert, worauf gezielt zu achten ist, auch wenn sie nicht alle testrelevant sind. Der Anspruch, eine quantitative Kompetenzerfassung vorzunehmen, ist aber deshalb nicht aufzugeben.

Dass die Verwendung des Begriffs Kompetenz in Politikdidaktik und Erziehungswissenschaft uneinheitlich ist, liegt an der Breite der Verwendung 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. Eine Vielzahl von Kompetenzen bzw. Schlüsselqualifikationen wurden von einzelnen Forscher/-innen als plausibel angesehen

und beschrieben. Hierzu zählen u. a. die Demokratiekompetenz, Bürgerbewusstsein, Toleranzkompetenz, ökologische und ökonomische Kompetenz, Partizipationskompetenz usw. (Überblicke in Detjen, 2008; Henkenborg, 2008). Solche normativen Propositionen einzelner Fachdidaktiker/-innen (mehrere Beiträge in Weißeno, 2008; Petrik, 2010) erfordern sicher eine Reihe von analytisch-reflexiven Reduktionsschritten. Ihre Plausibilität kann aber angezweifelt werden, da sowohl die Sprache als auch die Wahrheit zugleich soziale Phänomene sind. Deshalb wird ein Vorgehen, das durch Beobachten und scharfes Nachdenken ›wahre‹ Wissensgrundlagen findet, von der modernen Erkenntnistheorie als illusorisch abgelehnt (Borz & Döring, 2006, S.304). Hierin liegt ein Theoriedefizit der Politikdidaktik (Weißeno, 2011).

Die Beschreibung und Definition der Politikkompetenz – darüber besteht bei allem Dissens im Anspruch und in der wissenschaftlichen Begründung der Modelle durchaus noch Konsens – sind heute ein wesentliches Ziel der Politikdidaktik. In der Ausführung der Zielsetzung und damit der inhaltlichen ›Füllung‹ der Politikkompetenz gibt es hingegen Unterschiede. Politikkompetenz setzt aus einer lernpsychologischen Perspektive den Willen und die motivationale Bereitschaft voraus, Aufgaben, die im Politikunterricht oder im Alltag gestellt werden, zu lösen. Hierzu werden kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten benötigt. Emotionen können dabei gleichfalls eine Rolle spielen (Pekrun u. a., 2006). Insofern ist die Politikkompetenz ein vielschichtiges Konstrukt, das nicht allein auf einer fachlichen Grundlage beruht. Die Entwicklung eines individuellen politischen Wissens ist vielmehr auch von anderen motivationalen und volitionalen Faktoren abhängig. Deshalb lässt sich die Politikkompetenz nicht nach einer Einzelbeobachtung feststellen, sondern es bedarf einer ganzen Reihe von Einzelbeobachtungen in unterschiedlichen Situationen, die systematisch zu erfassen und auszuwerten sind. Auch empirisch ist erst eine konsistente Zusammenfassung von Einzelbeobachtungen zu einer Aussage über das individuelle Kompetenzniveau das, was in der psychometrischen Fachsprache als Messung bezeichnet wird (Klieme & Hartig, 2007). Prozentangaben zu Einzelfragen lassen sich nicht interpretieren.

3 Erste politikdidaktische Kompetenzmodelle

Behrmann, Grammes und Reinhardt (2004, S.337) unterscheiden fünf Kompetenzen: Perspektivenübernahme, Konfliktfähigkeit, sozialwissenschaftliches Analysieren, politische Urteilsfähigkeit und demokratische

Handlungskompetenz. Diese fünf Kompetenzen können als Kompetenzdimensionen in unserem Verständnis interpretiert werden. Sie werden aufgrund folgender Überlegung beschrieben: »Die hier vorgeschlagenen Kompetenzen sind Kompetenzen in dem Sinne, dass sie

6. zur Bewältigung domänenspezifischer Aufgaben nötig sind,
7. an Personen gebunden sind und gelernt werden müssen,
8. kognitive, emotionale, moralische u. a. Komponenten enthalten und also komplex sind,
9. in ihrer gestuften Ausprägung messbar werden sollen« (S. 337).

Diese Information begründet inhaltlich nicht die Auswahlentscheidung der Autor/-innen. Warum wurden diese fünf Dimensionen und keine anderen fünf ausgewählt? Welche Bezugstheorien aus der Pädagogik, der Kognitionspsychologie, der Politikwissenschaft liegen der Auswahl zugrunde?

Nach dem vorangegangenen Text könnte man vermuten, dass sich die Kompetenzdimensionen in etwa aus den von den Autor/-innen genannten Zielen der Politikdidaktik des letzten Jahrhunderts ergeben. Damit läge den Ausführungen eher ein pädagogischer als ein kognitionspsychologischer Kompetenzbegriff zugrunde. Zwar muten die genannten vier Begründungen kognitionspsychologisch an, da Begriffe der Kognitionspsychologie übernommen werden, aber der gesamte Text erfüllt nicht die Kriterien, die die Klieme-Expertise einfordert. Die Autor/-innen haben den dort dargelegten Paradigmenwechsel zwar begrifflich, aber nicht inhaltlich nachvollzogen. Die von der Klieme-Expertise geforderte Fokussierung auf eine Domäne ist bei Behrmann, Grammes & Reinhardt nicht erkennbar.

Die drei Autor/-innen fordern eine empirische Überprüfung und schlagen dafür keine kognitions-, sondern entwicklungspsychologische Überprüfung vor: »Näher an Lernprozessen arbeiten entwicklungspsychologische Forschungen, die z. B. im Anschluss an Piaget und Kohlberg die Entwicklung der Intelligenz oder des moralischen Bewusstseins untersucht haben. Diese Ergebnisse helfen bei der Beobachtung und der Analyse, sind aber nicht deckungsgleich mit den o. g. Kompetenzen, weil sie die Spezifität der gesellschaftlichen Teilsysteme nicht einfangen« (S. 387). Die Feststellung, dass die Forschungsergebnisse nicht die Kompetenzen sind, gilt grundsätzlich. Allerdings sind die kognitionspsychologischen Forschungen zum Fachwissen, zur Urteilsfähigkeit, zu den Einstellungen und Motivationen nicht mit den hier vorgeschlagenen entwicklungspsychologischen kompatibel. Es ist nicht nachvollziehbar, warum die Autor/-innen die sehr guten Ergebnisse der *Civic-Education*-Studie zu den Einstellungen als

begrenzt kritisieren, sich aber auf Piaget beziehen, dessen Stufen inzwischen empirisch widerlegt sind.

Die Autor/-innen haben die Theoriekonzepte der Kompetenzdebatte nicht übernommen, sondern bleiben dem bildungstheoretisch-pädagogischen Denken verhaftet. Beim kognitionspsychologisch verstandenen Kompetenzerwerb geht es gerade nicht um die Intelligenzentwicklung. Kompetenz ist ein anderes Konstrukt, das lediglich mit Intelligenz positiv korreliert. Die moralische Kompetenz wird kognitiv mit anderen Methoden getestet und ist mit den Moralstufen nicht zu verwechseln. Eine Beschränkung auf die Intelligenz- und Moralentwicklung greift bei der Betrachtung der empirischen Überprüfung zu kurz. Sie ist auch wenig domänenspezifisch. Die Fehltriteile der Autor/-innen zeigen, dass man schon genau hinsehen muss, um empirische Argumente sachgerecht zu bewerten. Konstrukte sind nicht beliebig austausch- bzw. individuell umdeutbar. Die Autor/-innen begründen ihre fünf Kompetenzdimensionen nicht wissenschaftlich auf der Basis geeigneter Theorien bzw. -modelle. Sie stellen sie auf kein gesichertes empirisches Konzept. Ihre Ausführungen bleiben wolkig und lassen sich auch mit der Sprachlogik nicht eindeutig rekonstruieren.

Das Kompetenzmodell der GPJE (2004) unterscheidet die Bereiche politische Urteilsfähigkeit, Handlungsfähigkeit und methodische Fähigkeiten. Das Fachwissen wird mit dem Begriff Deutungswissen umschrieben. Der Begriff, der in der Kognitionspsychologie kaum benutzt wird, ist in dem Modell aber nicht nach Fachkonzepten aufgefächert. Die Verwendung des Begriffs Deutungswissen knüpft vielmehr an die pädagogische Fachdiskussion an, die darunter die subjektiven Theorien oder Vorstellungen der Schüler/-innen zu einzelnen Inhalten, Erfahrungen, Ereignissen versteht. Eruiert werden die mehr oder weniger stereotypen Interpretationen, mit denen Individuen ihre Identität und Handlungsfähigkeit aufrechterhalten. Deutungsmuster sind demnach eher Regeln der Generierung von Einstellungen oder subjektiven Theorien. Sie können konzeptuelles Wissen nicht explizit ausweisen. Das GPJE-Modell knüpft hiermit an die pädagogischen Kompetenzbegriffe an und ist deshalb nicht auf eine konkrete Beschreibung des zu vermittelnden Wissenskorpuses angewiesen. Ohnehin hat sich der Begriff konzeptuelles Deutungswissen in der Fachdiskussion nicht durchgesetzt (Henkenborg, 2008, S. 81).

Das GPJE-Modell macht keine inhaltlichen Ausführungen zum Begriff Deutungsmuster. Es stellt fest, dass es um »grundlegende Annahmen, um Deutungen und Erklärungsmodelle über Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Recht (geht). Dieses Wissen wird hier als konzeptuelles Deutungswissen bezeichnet« (S. 14). Wenn subjektive Annahmen, Deutungen und

Erklärungsmodelle Wissen definieren sollen, verschwimmt der Wissensbegriff. Konzeptuelles politisches Wissen im Sinne der Kognitionspsychologie umfasst demgegenüber systematisch zusammenhängende Informationen aus der Domäne Politik, d. h. zum definierten Realitätsbereich Politik. Der individuelle Wissensaufbau geschieht der Wissenspsychologie zufolge über Begriffsbildungen (Pfeiffer, 2008). Dies bedeutet aber kein »Begriffslernen« im Sinne von »Wörterlernen«. Vielmehr ist Lernen kontextgebunden. Wissen ist mit den Merkmalen der Kontexte, in denen es erworben wurde, verbunden. Beim Lernen wird Wissen auf der Basis bereits bestehender Konzepte aktiv konstruiert und vernetzt (Duit, 1995). Konzepte sind auf dem höchsten Niveau dekontextualisiertes Wissen, welches auf Probleme in unterschiedlichen Kontexten angewendet werden kann (Kleickmann, 2008). Wissen scheint zudem eine notwendige Bedingung für Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler zu sein (Baumert & Kunter, 2006, S. 496). Im Wissen der Lernenden sind Fachkonzepte mit »Schülervorstellungen (Fehlvorstellungen, typische Fehler, typische Schwierigkeiten oder Schülerstrategien)« (Baumert & Kunter, 2006, S. 494) verbunden. Nur wenn die Schüler/-innen erkennen können, mit welchen (konstituierenden) Begriffen sich Konzepte bilden lassen, können sie Wissen analysieren, d. h. in seine Begriffe zerlegen und prüfen.

Das GPJE-Modell macht keine Aussagen dazu, welches Fachwissen, welche Fachkonzepte konkret zu erwerben sind. Deutungswissen ist ein wolkiges Konzept, das sich empirisch nicht standardisiert überprüfen lässt (Abs, 2004, S. 83). Es ist an die lernpsychologische Kompetenzdebatte nicht anschlussfähig. Es ist ein verbandspolitisches Dokument mit bildungspolitischer Absicht und Kompromissformeln, die ohne theoretische Begründung auskommen müssen.

Wie wenig wissenschaftlich begründet die Diskussion um die Entwicklung des GPJE-Modells damals geführt wurde, macht auch die Auseinandersetzung mit den anderen Kompetenzdimensionen deutlich. Dass die politische Urteilsfähigkeit nicht durchdacht ist, darauf macht Dagmar Richter in diesem Band aufmerksam. Sie weist darauf hin, dass das Urteilen so allgemein gehalten ist, dass diese Fähigkeit in jedem Schulfach erworben werden kann. Vielmehr ist ein Rekurs auf Argumentationstheorien und die inhaltliche Begründung der Urteile erforderlich. Wenn man die politische Urteilsfähigkeit standardisiert überprüfen will, benötigt die Forschung klare inhaltliche Kriterien, die das GPJE-Modell nicht liefert.

Joachim Detjen geht in seinem Beitrag für diesen Band auf den Diskussionstand in der Politikdidaktik über die Kompetenzdimension politische Handlungsfähigkeit ein und kritisiert sowohl das GPJE-Modell als

auch das Behrmann, Grammes & Reinhardt Modell. Die Beschreibung des GPJE-Modells sei eine allgemein-unbestimmt gehaltene Formel. Auch Gotthard Breit diagnostiziert in diesem Band, dass die Dimension politische Handlungsfähigkeit durch die aktive, selbstbewusste Teilnahme am Wirtschaftsleben und das sichere Auftreten in unterschiedlichen sozialen Zusammenhängen domänenunspezifisch ist. Thomas Goll kommt hier zu der Feststellung, dass die Kompetenzbeschreibungen vor allem kommunikative und soziale Fähigkeiten benennt, politische Kompetenzen im engeren Sinn aber nicht erwähnt.

Die methodische Kompetenz, die das GPJE-Modell beschreibt, bezieht sich auf Unterrichtsmethoden. Diese Dimension folgt ganz der pädagogischen Diskussion und ist ohne Inhalte kognitionspsychologisch nicht standardisiert zu erfassen. Diese Dimension wird heute im politikdidaktischen Diskurs nicht mehr weiter verfolgt. Wie wenig die Autor/-innen des GPJE-Modells an die empirische Überprüfung ihrer Kompetenzdimensionen gedacht haben, verdeutlicht ein Blick in die Beispielaufgaben. »Der GPJE-Entwurf enthält bereits zwölf die Standards illustrierende Beispielaufgaben. Es fehlen bei diesen Aufgabenbeispielen jedoch Angaben zu den erwarteten Schülerantworten, die als richtig bewertet werden sollen – gerade die Definition von richtigen Lösungen ist jedoch eine zentrale Voraussetzung für die Gewinn bringende Verwendung, insbesondere zur Vereinheitlichung von Leistungsbewertungen und als Testaufgaben. Auch werden Instrumente benötigt, mit denen empirisch regelmäßig überprüft werden kann, welche Anteile der Schülerpopulation welche Kompetenzen in welchem Ausmaß bereits erworben haben.« (Vock & Pant, 2008, S. 312) Auch für dieses Modell ist zusammenzufassen, dass es weder theoretischen noch empirischen Ansprüchen genügt.

Beide Kompetenzmodelle haben das Theorie- und Empiriedefizit der Politikdidaktik offen gelegt. Zugleich kommt aber beiden Modellen das große Verdienst zu, die fachdidaktische Diskussion, die wegen der einzeltägiger Arbeiten der Fachdidaktiker/-innen kaum mehr stattfand, neu zu beleben. Beide Modelle haben gerade mit ihren Lücken, Widersprüchen und Defiziten der Disziplin eine große Zukunftsaufgabe aufgezeigt, der sich die meisten Fachdidaktiker/-innen auch stellen.

4 Die Diskussion um das Fachwissen

In der Folge dieser beiden ersten Modellkonstruktionen und der Kritik daran entwickelten Politikdidaktiker/-innen Vorstellungen vom Fach-

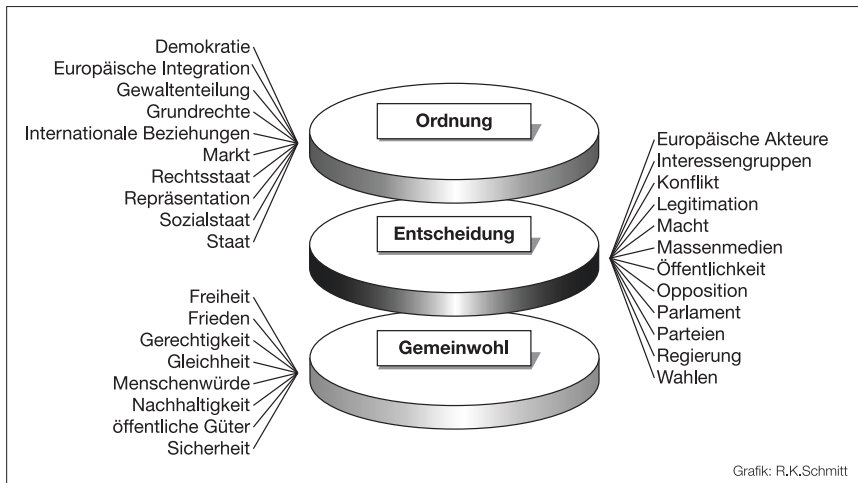
wissen, das allgemein als defizitär diagnostiziert wurde. Um die Lücke zu schließen, erarbeiteten Weißeno, Detjen, Juchler, Massing und Richter (2010) in einem längeren Arbeitsprozess ein erstes Modell des Fachwissens. Hier wird die Kompetenzdimension systematisch theoretisch begründet. Die Autor/-innen begreifen Kompetenzen psychologisch als kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, z.B. im Sinne von Klieme und Hartig (2007), Blum u. a. (2006) oder Baumert u. a. (2001). Sie legen ein theoretisch bestimmtes Modell für Basis- und Fachkonzepte vor, das die Dimension Fachwissen konkretisiert. Sie verfolgen den kognitionspsychologischen Ansatz des Konzeptlernens und verbinden ihn mit einer inhaltlichen Konkretisierung durch eine didaktisch begründete Auswahl politikwissenschaftlichen Wissens für die drei Schulstufen. Dabei wurden nur die fachlichen Aussagen übernommen, die als *common sense* in der Politikwissenschaft als auch in der Politikdidaktik gelten können. Dadurch wird der Vorstellungsraum für ein Konzept mit den dazugehörigen konstituierenden Begriffen geklärt, sodass jeweils zu entscheiden ist, ob die Schülerantwort noch richtig oder schon falsch ist. Über Fachkonzepte werden Vorstellungen, Ordnungsschemata, Frageweisen bzw. Modelle der politischen Wirklichkeit vermittelt, so dass Lernende zum Interpretieren, Verstehen und Reflektieren von politischen Erfahrungen kommen können.

Die Autor/-innen schlagen 30 Fachkonzepte vor, die nach und nach während der Schulzeit abzuarbeiten sind (ausführlich in Weißeno, Detjen, Juchler, Massing & Richter, 2010). Die überschaubare Anzahl an Fachkonzepten stellt eine fachdidaktisch motivierte Auswahl dar, die sich auf zentrale Elemente der Domäne konzentrieren und das schulische Grundlagenwissen definieren. Die drei ebenfalls genannten Basiskonzepte haben nur orientierende Funktion und stellen nicht den Wissenskorpus dar. Fachkonzepte dagegen stellen die kriterielle Norm zur Bewertung des Wissens von Schüler/-innen dar. Fachkonzepte charakterisieren daher einen Kernbereich des Wissens der Domäne im didaktischen Interesse. Sie übernehmen Integrations- und Ordnungsfunktionen für das inhaltliche Aufbereiten der Unterrichtsthemen sowie für das Lernen. Insgesamt entsteht also ein Geflecht von Konzepten, eine strukturierte Vernetzung, die sich dazu eignet, politische Phänomene, Ereignisse, Prozesse usw. zu beschreiben, zu analysieren und zu reflektieren. Sie kommen in immer wieder neuen unterrichtlichen Zusammenhängen vor und stärken durch den Anwendungsbezug den Wissensaufbau.

Die inhaltliche Beschreibung der Fachkonzepte ist in dem Modell immer gleich aufgebaut. Sie beginnt zunächst mit einer Definition des Fachkonzepts

und seiner »Essenz«. Zwar sind Definitionen immer Verkürzungen und reduzieren oftmals Vielfalt auf scheinbar Eindeutiges. Dennoch ist es didaktisch nötig, eine klare Definition als Ausgangspunkt für weitere differenzierende Reflexionen zu geben, damit im Vermittlungsprozess zunächst eine Verständigungsbasis geschaffen werden kann. Die nötigen Problematisierungen und Erweiterungen werden auf der Basis unterschiedlicher politikwissenschaftlicher Theorien bzw. Diskussionssträngen synoptisch vorgenommen. Schließlich wird der Bezug des Fachkonzepts zum zugeordneten Basiskonzept dargestellt, das nur eine ordnende Funktion hat und die Strukturierung der Unterrichtsmaterialien erleichtern soll. Basiskonzepte können die Logik der Disziplin verdeutlichen, werden aber nicht unterrichtet. Es besteht kein Deduktionszusammenhang zwischen Basis- und Fachkonzepten.

Abb. 1: Basis- und Fachkonzepte der Politik



(aus: Weißeno, Detjen, Juchler, Massing, Richter, 2010, S. 12)

Dieses Modell wurde in einigen empirisch-systematischen Studien für das Fachwissen (Richter, 2009; Goll, Richter, Weißeno & Eck, 2010; Weißeno & Eck, 2012) zugrunde gelegt, um die Testwerte kriteriumsorientiert interpretieren zu können. Es bietet hierfür die nötigen Konkretionen und Strukturierungen der Konzepte. Die ersten Ergebnisse zu mehreren Fachkonzepten zeigen, dass eine Passung zwischen theoretischem Konstrukt und empirischer Wirklichkeit hergestellt werden konnte. Es konnten für einige Schülermerkmale prädiktive Effekte für die Lerner-

gebnisse gezeigt werden. Dabei traten auch Effekte zwischen Fachwissen und weiteren Kompetenzdimensionen wie Einstellungen und Motivation auf. Dies ist positiv, weil die Verknüpfung von Wissen und anderen Kompetenzdimensionen für die Bewältigung von Aufgaben im schulischen Alltag (Klieme & Hartig, 2007, S. 18) erforderlich ist. Festzustellen ist aber auch, dass erst Längsschnittstudien Klarheit verschaffen. Auch systematische Einzelstudien allein gewährleisten noch nicht, dass die Annahmen dieses Modells zutreffen. Noch weniger Information liefern aber die älteren Modelle ohne jede Berücksichtigung empirischer Ergebnisse. Ihre normativen Setzungen bleiben *l'art pour l'art*.

Die Aufnahme des Modells des Fachwissens in der wissenschaftlichen *community* war durchweg positiv, weil es wegen des theoretischen Anspruchs und der wissenschaftlichen Herleitung eine Herausforderung für die politikdidaktische Theoriebildung darstellt. Es gab die von den Autor/-innen gewünschten intensiven, durchaus auch kontroversen Diskussionen. Sie führten bereits ein Jahr später zur ersten Streitschrift in der Politikdidaktik (Autorengruppe Fachdidaktik, 2011). Eine Autorengruppe, die sich als Kritikergruppe aufgestellt hat, konstatiert, dass das Modell von Weißeno, Detjen, Juchler, Massing & Richter »vielfach auch großen Eindruck hinterlassen« (S. 13) hat. Es ist von der Kritikergruppe und allgemein anerkannt, dass das Modell des Fachwissens einen wichtigen Beitrag zur Behebung des Theoriedefizits darstellt, über den es sich lohnt, zu diskutieren.

Die Mitglieder der Kritikergruppe setzen sich in individuellen Beiträgen kritisch mit Weißeno, Detjen, Juchler, Massing & Richter auseinander und beschreiben dabei ihre normativen Vorstellungen von Kompetenz und Unterricht. Das Ausgangsmodell für das Fachwissen sei aber »vor- und abbilddidaktisch«, die Fachkonzepte seien »Leerformeln«, es lege ein »objektivistisch-szientistischer Wissensbegriff« vor, es führe zum »Wörterlernen« und zur »alten Stofforientierung«, es zeige »stupende Anspruchlosigkeit«. Die Mitglieder der Kritikergruppe lassen sich nicht vom theoretischen Anspruch des Ausgangsmodells anregen und herausfordern, sondern wehren es mit Argumenten ab. Viele dieser Kritikpunkte beruhen auf Missverständnissen. Es werden dem Ausgangsmodell Mängel attestiert, die es nicht hat (siehe die Replik von Massing, Detjen, Weißeno & Juchler, 2011). Die Autor/-innen des Ausgangsmodells haben jeden Schritt ihrer Überlegungen und Konzeption umfassend dargelegt und zur Diskussion gestellt, was die einzelnen Mitglieder der Kritikergruppe mit ihren normativen Ansprüchen nicht leisten.

Auf den letzten acht Seiten am Schluss des Buches legt die Kritikergruppe ein gemeinsames Konzept vor. Sie skizzieren normativ ihren Bil-

dungsbegriff, das Postulat eines Integrationsfaches Politische Bildung, ihre Vorstellungen von Unterrichtsmethoden, die Vereinbarkeit von Konzepten und politikdidaktischen Kategorien, ein subjektives Konzeptverständnis als offene Suchbewegung in einem Aushandlungsverhältnis. Dabei grenzt sich die Kritikergruppe immer vom Ausgangsmodell des Fachwissens ab, begründet aber ihre Vorstellung, die sie dagegen setzt, nicht in einem gemeinsamen Text mit der Herleitung aus Theorien und Modellen. Auf den letzten drei Seiten stellt die Kritikergruppe ihr normatives Alternativmodell vor, das ihren Diskussionstand referiert. »Wenn wir die verschiedenen Vorschläge unserer Autorengruppe für politische Basiskonzepte oder Leitideen vergleichen, stellen wir keine substantiell unvereinbaren Gegensätze fest, sondern kategorial unterschiedliche Zuschnitte« (S. 168). Inhaltlich wird diese Aussage nicht weiter ausgeführt. Es genügt ihnen also, wenn sie als Gruppe von Wissenschaftler/-innen ihre eigenen Ansätze so interpretieren. Ihr Anspruch gilt nur für sie selbst und kann aufgrund des sozioepistemischen Relativismus (Moulines) keinen universellen Anspruch begründen.

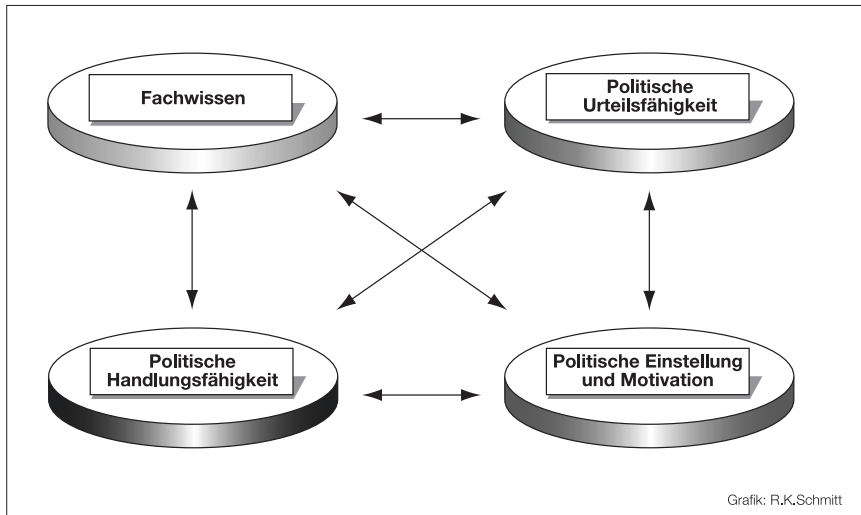
Die Kritikergruppe schreibt weiter: »Bei der folgenden Zusammenstellung gilt es, deren Werkstattcharakter zu beachten und die gewählten Oberbegriffe nicht als enge Definitionen, sondern als kontextübergreifende Formulierungen zu lesen, die auf zahlreiche sozialwissenschaftliche Konzepte verweisen. Unsere Auswahl an assoziierten Teilkonzepten bzw. Teilkategorien verkörpert dementsprechend keine eindeutige und abschließende Zuordnung« (S. 168f.). Die Kritikergruppe sieht demnach ihre folgende Liste als unabgeschlossene Ideensammlung an. Dieses Vorgehen ermöglicht es ihnen, bei Andeutungen zu bleiben, und enthebt sie der Anstrengung, ihre Ausführungen theoretisch herzuleiten und zu begründen. Abzuwarten bleibt, wie die Weiterentwicklung der Ideensammlung aussehen wird und ob sie auf noch durchzuführende empirisch-systematische Forschungen mit belastbaren Ergebnissen zurückgreifen können.

5 Ein kognitionspsychologisch begründetes Modell der Politikkompetenz

Die Diskussion geht weiter. Parallel zu dieser Veröffentlichung ist ein Kompetenzmodell erschienen, das einen Diskussionsvorschlag für eine wissenschaftlich und empirisch zu fundierende Beschreibung der Politikkompetenz unterbreitet (Detjen, Massing, Richter & Weißeno, 2012). Es greift den bisherigen methodologischen und konzeptuellen Diskussionstand der Politikdidaktik auf und beschreibt aus kognitionspsychologischer Sicht ein

theoretisch begründetes Modell der Dimensionen der Politikkompetenzen, die in ein nationales Modell der Bildungsstandards eingehen können. Es zeigt auf der Basis politikwissenschaftlicher, kognitionspsychologischer und politikdidaktischer Forschungen des Weiteren auf, was zukünftig im Rahmen einer standardisierten Überprüfung, landesweiter Vergleichsarbeiten und individueller Notengebung der Lehrer/-innen zu berücksichtigen ist.

Abb. 2: Kompetenzdimensionen



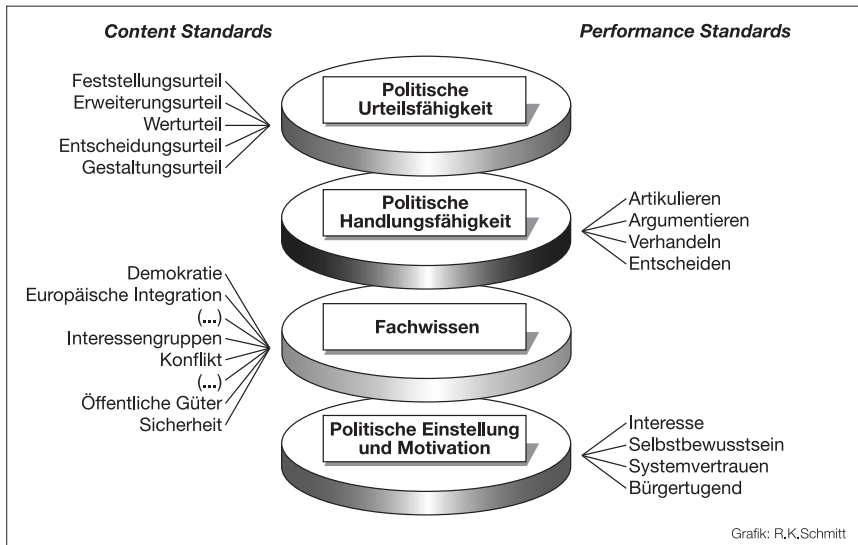
Detjen, Massing, Richter und Weißeno (2012) unterscheiden vier Dimensionen der Politikkompetenz: Fachwissen, politische Urteilsfähigkeit, politische Handlungsfähigkeit, Einstellung/Motivation. Diese Dimensionen lassen sich genauso wenig logisch aus den Bildungszielen Politischer Bildung oder aus anderen normativen Vorstellungen über Unterrichtsziele ableiten. Die Dimension Wissen ist eine grundlegende Kompetenzdimension, wie bereits dargelegt. Konsens ist in der Politikdidaktik seit langem, dass die Fähigkeit zur politischen Urteilsbildung ein wichtiges Ziel darstellt. Die politische Urteilsfähigkeit der Bürger/-innen ist das komplementäre Element sowohl zum kommunikativen Charakter der Politik als auch zur Volkssouveränität (Detjen, 2007, S. 434 ff.). Die Rationalität des politischen Urteilens wird beeinflusst von Bedürfnissen und Interessen, von Gefühlen und Assoziationen, von Erwartungen und Erfahrungen (Massing, 1995).

Das politische Urteil bereitet das politische Handeln vor. Deshalb ist die Förderung der Fähigkeit des politischen Handelns auch ein wichtiges domänenspezifisches Ziel, das von der politischen Kulturforschung und der Jugendforschung bereits empirisch untersucht wird. Gerade die bildungstheoretische politische Bildung beschreibt erwünschtes politisches Handeln und sieht deshalb die Handlungskompetenz als eine zentrale Kompetenzdimension an. In der Politikwissenschaft wird das politische Handeln im Zusammenhang mit den Anforderungen an die Bürgerkompetenzen diskutiert (Buchstein, 2002). Diese Diskussionen haben vielfach Eingang in die politische Bildung gefunden.

Eng verknüpft mit diesen Kompetenzdimensionen sind Einstellungen und Motivation, die im vorliegenden Modell die vierte Kompetenzdimension darstellen. Sie werden bereits von der politischen Kulturforschung, der Jugendforschung und systematisch auch von der Politikdidaktik (Weißeno & Eck, 2012; Oberle, 2011) erforscht. Es gibt eine Reihe weiterer Ziele, deren Verfolgung im Politikunterricht wichtig ist, die aber in diesem Modell aus zwei Gründen nicht in den Katalog der vom IQB zu überprüfenden Dimensionen aufgenommen sind. Zum einen sollte nicht jedes nutzbringende Ziel politischer Bildung in einem Kompetenzmodell operationalisiert werden bzw. es lassen sich nicht alle Ziele sinnvoll standardisiert überprüfen. Zum anderen sollte nicht jedes Ziel einer standardisierten Überprüfung, deren Ergebnisse an die Schulen zurückgemeldet werden, unterworfen werden. Hierzu gehören beispielsweise das soziale Lernen, die Perspektivenübernahme, die Selbstregulation etc. Diese Dimensionen können aber von der Politikdidaktik erforscht werden. Da die Kompetenzdimensionen nicht nur beschrieben werden, sind sie zudem untergliedert in Konkretisierungen, die Kriterien für eine schulische und empirische Überprüfung liefern (Abb. 3).

Kompetenzorientierung ist keine Testorientierung (*teaching to the test*), führt aber zu besseren Lernergebnissen durch die strukturiertere und klarere Unterrichtsgestaltung und -führung. Das Lernen im kompetenzorientierten Politikunterricht lässt sich mit allen Unterrichtsmethoden und Medien organisieren. Erforderlich ist aber ein verändertes Planungsverhalten, das zugleich den Unterricht neu orientiert. Der bisherige Zustand, dass die Schüler/-innen bei drei Lehrer/-innen in drei Klassen zum Thema Parteien etwas völlig anderes lernen und deshalb eine landesweite bzw. schulinterne Vergleichsarbeit nicht möglich ist, wird sich ändern. In Zukunft können die Struktur des aufzubauenden Wissens durch die Fachkonzepte und den Aufbau der weiteren Kompetenzdimensionen vorgegeben sein.

Abb. 3: Politikkompetenz

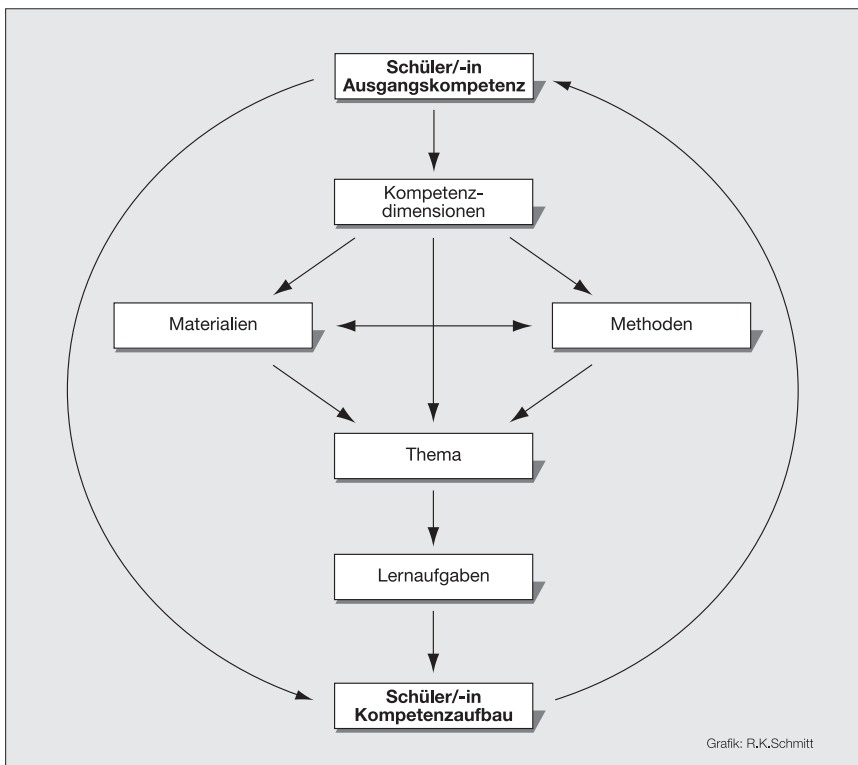


Die bisher allgemein akzeptierten Planungsmomente Ziele, Methoden/ Medien, Inhalte und Bedingungsanalyse bleiben weiter tragend, werden aber ergänzt und teilweise neu akzentuiert. Wegfallen wird das Entwickeln einer politikdidaktischen Perspektive, weil sie in den Bildungsstandards vorentschieden ist. Bei der Planung des Politikunterrichts ist der Implikationszusammenhang von Methoden, Medien, Zielen, Vorwissen, Einstellungen und Inhalten zu bedenken (Breit & Weißeno, 2004). Die Inhalte sollen unter einer politischen Perspektive vermittelt werden und die Schüler/-innen zu politischer Urteilsfähigkeit anregen. Weiterhin ist wichtig zu wissen, welche Fachkonzepte im konkreten Unterricht mit welcher Intensität und welche Bereiche der anderen Kompetenzdimensionen bisher behandelt worden sind. Diese Bedingung wird wichtig für die Auswahl der Inhalte, Methoden und Materialien. Eventuell soll ein bestimmter Kompetenzbereich oder die Verknüpfung von alten und neuen Fachkonzepten oder von verschiedenen Kompetenzbereichen gezielt hergestellt werden, um den im Schuljahr insgesamt angestrebten Kompetenzaufbau zu erreichen.

Nicht nur das Fachwissen, sondern auch die anderen Kompetenzdimensionen sind durch den Unterricht aufzubauen. Diese nennt man auch allgemeine Kompetenzen, weil sie Denkooperationen, motivationale, voli-

tionale oder soziale Kompetenzen darstellen und in allen Unterrichtsfächern an anderen Inhalten (Domänen) gleichfalls gefördert werden. Das politische Interesse (Motivation) soll durch die Methoden/Medien ebenso geweckt werden wie das Artikulieren/Argumentieren und Verhandeln (Handlungsfähigkeit). Alle Kompetenzdimensionen führen bei konsequenter Beachtung dazu, dass der Unterricht interessant und abwechslungsreich ist. Die Neuakzentuierung durch die Kompetenzorientierung besteht darin, die Unterrichtsmaterialien und Lernaufgaben an den Kompetenzdimensionen auszurichten. Lernaufgaben fördern die Kompetenzen und deshalb hat ihr Anregungsgehalt und Lernpotenzial im Vordergrund zu stehen. Die Bearbeitung von Lernaufgaben ist und bleibt die dominierende Schülertätigkeit. Die neuen Planungsschritte sind in Abbildung 4 dargestellt.

Abb. 4: Planungsschritte im kompetenzorientierten Unterricht



Die Unterrichtsplanung wird sich vom Ablauf her etwas verändern bei Beibehaltung der meisten bislang verwandten Planungselemente bzw. -module (vgl. Breit & Weißeno, 2004).

6 Ausblick

Ziel dieser Ausführungen ist es, den/die Leser/-in auf eine wichtige und in die Zukunft führende fachdidaktische Kontroverse und Diskussion aufmerksam zu machen. Die wissenschaftliche Politikdidaktik und die Praktiker/-innen stehen vor der Wahl, sich für das pädagogische Kompetenzkonstrukt aus dem letzten Jahrhundert oder für den Paradigmenwechsel hin zu einem kognitionspsychologischen Kompetenzkonstrukt zu entscheiden. Beide Konzepte gehen wissenschaftsmethodologisch anders vor und sind in vielen Punkten bisher nicht kompatibel. Dies haben die Analysen gezeigt, die die Ansätze nach dem theoretischen Stand und Bezug zu einer standardisierten Überprüfung im Sinne empirisch belastbarer Ergebnisse untersucht haben. Vereinbar wären beide Konzepte dann, wenn die pädagogisch-bildungstheoretischen Ansätze den engeren kognitionspsychologischen Kompetenzbegriff integrieren würden. Dies würde eine Modernisierung des pädagogischen Konstrukts bedeuten. »Eine Spezifik der erziehungswissenschaftlichen Ansätze besteht in der Breite der einbezogenen Kompetenzbereiche – ohne Reduktion auf kognitive Leistungen – und in dem normativen ›Bedeutungsüberhang‹, der mit dem Ziel des selbstverantwortlichen Handelns verbunden ist« (Klieme & Hartig, 2007, S.21). Die pädagogische Politikdidaktik ist, wie die Ausführungen zu ihrer normativen Methodik und den fehlenden belastbaren empirischen Ergebnisse gezeigt haben, noch nicht so weit. Dieser Rückstand führt zu den heftigen aktuellen Kontroversen durch die Mitglieder der Kritikergruppe, die unnötig sind.

Ein kognitionspsychologisches Kompetenzkonstrukt ist aus pädagogischer Sicht eine Reduktion. Die damit einhergehende Dämpfung der Erwartungen und Hoffnungen ist aber nötig, um in der Tradition der Politikdidaktik fachdidaktische Theorie und Praxis wieder miteinander zu verbinden. Die theoretische Politikdidaktik muss über die Praxis nicht länger spekulativ mit Augenscheinvalidität, sondern empirisch belastbar und fundiert sprechen. Derzeit zeigt die Diskussion bei der Kritikergruppe noch Abwehr, aber viele andere arbeiten bereits an der Aufarbeitung der theoretischen und empirischen Defizite. Die Beiträge von Politikdidaktiker/-innen in diesem Band bearbeiten auch die theoretischen Defizite, die Hubertus Buchstein hier eindrucksvoll belegt.

Eine Modernisierung der Politikdidaktik ist dringend erforderlich. Die Theorie- und Empiriedefizite, die von Kognitionspsycholog/-innen, Politikwissenschaftler/-innen und Didaktiker/-innen anderer Fächer inzwischen gespiegelt werden, gilt es aufzuarbeiten. Dies kann nur gelingen, wenn man nicht nur in der bequemen, aber antiquierten bildungstheoretischen Ecke bleibt, sondern sich darüber hinaus auch den empirischen Konstrukten der Kognitionspsychologie zuwendet und sie integriert. Dann entsteht eine Didaktik für eine politische Bildung im Interesse der Schüler/-innen, die Schmiederer 1977 noch als Utopie beschreiben musste.

Literatur

- ABS, H.J. (2004). Weichenstellungen in der Einführung von Standards im Fach Politische Bildung. *Politische Bildung*, 37, Heft 3, 82–94.
- ARBEITSGRUPPE FACHDIDAKTIK (2011) (HRSG.). *Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift*. Schwalbach: Wochenschau.
- AUFSCHNAITER, C. VON & ROGGE, C. (2010). Wie lassen sich Verläufe der Entwicklung von Kompetenz modellieren? *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 16, 95–114.
- BAUMERT, J. & KUNTER, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520.
- BAUMERT, JÜRGEN U. A. (2001). PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung in der Schule. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000* (S. 15–68). Opladen: Leske + Budrich.
- BEHRMANN, G. C., GRAMMES, T. & REINHARDT, S. (2004). Kern-Curriculum Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe. In H.-H. Tenorth (Hrsg.), *Kerncurriculum Oberstufe II* (S. 322–406). Weinheim & Basel: Beltz.
- BLUM, W. (2006). Einführung. In Ders., C. Drüke-Noe, R. Hartung & O. Köller, *Bildungsstandards Mathematik: konkret* (S. 14–32). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- BORTZ, J. & DÖRING, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. 4. Auflage. Heidelberg: Springer.
- BREIT, G. & WEISSENO, G. (2004). *Planung des Politikunterrichts. Eine Einführung*. Schwalbach: Wochenschau.
- BUCHSTEIN, H. (2002). Bürgergesellschaft und Bürgerkompetenzen. In G. Breit & P. Massing (Hrsg.). *Die Rückkehr des Bürgers in die politische Bildung* (S. 11–27). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- DETJEN, J. (2007). Ziele. In G. Weißeno, K.-P. Hufer, H.-W. Kuhn, P. Massing & D. Richter (Hrsg.), *Wörterbuch Politische Bildung* (S. 431–440). Schwalbach/Ts.: Wochenschau

- DEIJEN, J. (2008). Die Kompetenzdiskussion in der Politikdidaktik. *Kursiv*, Heft 3, 18–28.
- DEIJEN, J., MASSING, P., RICHTER, D. & WEISSENO, G. (2012). *Politikkompetenz – ein Modell für den Unterricht*. im Erscheinen.
- DUIT, R. (1995A). Zur Rolle der konstruktivistischen Sichtweise in der naturwissenschaftsdidaktischen Lehr- und Lernforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41, 6, 905–923.
- DUIT, R. (1995B). Empirische physikdidaktische Unterrichtsforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 23, 98–106.
- EPA (=EINHEITLICHE PRÜFUNGSANFORDERUNGEN IN DER ABITURPRÜFUNG) (2005). *Sozialkunde/Politik*. Neuwied: Luchterhand.
- GESELLSCHAFT FÜR POLITISCHE JUGEND- UND ERWACHSENENBILDUNG (GPJE) (2004). *Anforderungen an nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der politischen Bildung an Schulen*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- 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). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, Opladen: Barbara Budrich.
- HENKENBORG, P. (2008). Kompetenzorientierter Unterricht und kognitives Lernen. *Kursiv*, Heft 3, 76–91.
- HOCHWERBER, J. (2010). *Was erfassen Mathematiknoten?* Münster: Waxmann.
- KLEICKMANN, T. (2008). *Zusammenhänge fachspezifischer Vorstellungen von Grundschullehrkräften zum Lehren und Lernen mit Fortschritten von Schülerinnen und Schülern im konzeptuellen naturwissenschaftlichen Verständnis*. Münster: Dissertation. deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=992474906&dok_var... (zuletzt aufgerufen am 20.4.2011)
- 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, 876–903.
- KLIEME, E. & HARTIG, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In M. Prenzel, I. Gogolin & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik* (S. 11– 29). Wiesbaden: VS-Verlag. (Sonderheft 8 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft)
- LANGE, D. & FISCHER, S. (2011) (HRSG.). *Politik und Wirtschaft im Bürgerbewusstsein. Untersuchungen zu den fachlichen Konzepten von Schülerinnen und Schülern in der Politischen Bildung*. Schwalbach: Wochenschau.
- MASSING, P. (1995). Was ist und wie ermögliche ich politische Urteilsbildung. In P. Massing & G. Weißeno (Hrsg.), *Politische Urteilsbildung* (S. 115–133). Schwalbach: Wochenschau.

- MASSING, P., RICHTER, D., DETJEN, J., WEISSENO, G., & JUCHLER, J. (2011). Konzepte der Politik – Eine Antwort auf die Kritikergruppe. *Politische Bildung*, H. 3, 134–143.
- OBERLE, M. (2011). *Politisches Wissen über die Europäische Union. Subjektive und objektive Politikkenntnisse von Jugendlichen*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- PEKRUN U. A. (2006). Projekt zur Analyse der Leistungsentwicklung in Mathematik (PALMA): Entwicklungsverläufe, Schilervoraussetzungen und Kontextbedingungen von Mathematikleistungen in der Sekundarstufe I. In M. Prenzel & L. Allolio-Naecke (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule* (S. 21–53). Münster: Waxmann.
- PETRIK, A. (2010). Ein politikdidaktisches Kompetenz-Strukturmodell. Ein Vorschlag zur Aufhebung falscher Polarisierungen unter besonderer Berücksichtigung der Urteilskompetenz. In I. Juchler (Hrsg.), *Kompetenzen in der politischen Bildung* (S. 143–158). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- PITKIN, H. (1972A). *The Concept of Representation*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
- PFEIFFER, T. (2008). Wissensstrukturen. In G. Weißeno (Hrsg.), *Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat* (S. 76–88). Wiesbaden: VS-Verlag.
- RICHTER, D. (2009). Teach and diagnose political knowledge. Primary school students working with concept maps. *Citizenship Teaching and Learning*, 5, No. 1, 60–71.
- ROTH H. (1971). *Pädagogische Anthropologie. Band II: Entwicklung und Erziehung*. Hannover: Schroedel.
- SANDER, W. (2007) (HRSG.). *Digitale Medien in der Grundschule: ein Forschungsprojekt zum Sachunterricht*. Schwalbach: Wochenschau.
- SCHMIEDERER, R. (1977). *Politische Bildung im Interesse der Schüler*. Frankfurt: EVA.
- VOCK, M. & PANT, H. A. (2008). Standardisierbare Aufgaben, Leistungsvergleiche und Schulinspektionen. In G. Weißeno (Hrsg.), *Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat* (S. 310–330). Wiesbaden: VS-Verlag.
- WEINERT, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.
- WEISSENO, G. (2008) (HRSG.). *Politikkompetenz. Was Schule zu leisten hat*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- WEISSENO, G. (2011). Welches Wissen produziert die Politikdidaktik als Wissenschaft? In J. Detjen, D. Richter & G. Weißeno (Hrsg.), *Politik in Wissenschaft, Didaktik und Unterricht* (S. 77–90). Schwalbach: Wochenschau.
- WEISSENO, G., DETJEN, J., JUCHLER, I., MASSING, P. & RICHTER, D. (2010). *Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- WEISSENO, G. & ECK, V. (2012). *Wissen, Selbstkonzept und Fachinteresse. Eine Interventionsstudie im Politikunterricht der Sekundarstufe I*. Münster: Waxmann.