

2 Anforderungen an ein Kompetenzmodell

In den aktuellen Debatten über Kompetenzen wird des Öfteren Heinrich Roth herangezogen. Er beschrieb schon früh in seiner pädagogischen Anthropologie (Roth, 1971) den Erwerb von Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz als wesentlich für die Entwicklung der Persönlichkeit. In dieser Tradition wird heute den Kompetenzen zudem oftmals noch eine methodische Kompetenz hinzugefügt, so beispielsweise in den EPAs verschiedener Fächer, auch des Politikunterrichts. So ist ein weiter Kompetenzbegriff entstanden, der sich auf umfassende Handlungsfähigkeiten in vielen Bereichen des Lebens bezieht. Er lässt sich beliebig erweitern, so geschehen zum Beispiel im Bildungsplan 2004 von Baden-Württemberg. Der vermeintliche Vorteil, dass sich vieles integrieren lässt, führt jedoch dazu, dass die einzelnen Kompetenzen undeutlich ausgearbeitet und für verschiedene Interpretationen offen sind. Dies konterkariert die Intention nach Klärung der Ziele. Empirische Studien zeigten zudem, dass vermeintlich fachunspezifische Kompetenzen, wie zum Beispiel die Problemlösefähigkeit, wesentlich vom Gegenstandsbereich abhängen (Friege & Lind, 2003).

Die Beschreibung fachunspezifischer Kompetenzdimensionen ist typisch für einen Kompetenzbegriff in der Tradition von Roth. In der so genannten Klieme-Expertise (Klieme et al, 2003) wie auch in den PISA-Studien der OECD wird der Begriff der Kompetenz hingegen anders definiert. Sie verstehen Kompetenzen kognitionspsychologisch und beziehen sich auf Studien des Psychologen Franz Weinert. Kompetenzen beschreiben nach Weinert erlernbare kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten. Mit ihnen verbunden sind motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften und Fähigkeiten. Kompetenzen dienen dazu, bestimmte Probleme zu lösen sowie in variablen Situationen erfolgreich handeln zu können (Weinert, 2001b, S. 27 f.), also beabsichtigte Handlungen situationsadäquat umzusetzen. Es sind „kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen“ (Hartig & Klieme, 2006, S. 128; Weißeno, Detjen, Juchler, Massing & Richter, 2010, S. 16 ff.), in denen Wissen, Wollen, Handeln und Reflektieren miteinander verbunden sind (Jung, 2010, S. 10 ff.). Politische Kompetenzen sind in diesem Verständnis fachliche Kompetenzen. Sie dienen Schülern dazu, politische Problemstellungen zu lösen sowie in politischen Situationen bzw. in inszenierten Unterrichtssituatio-

nen oder entsprechenden Aufgabenstellungen erfolgreich zu handeln bzw. Handlungen zu beschreiben.

Im fachdidaktischen Kontext ist wichtig: Die Kompetenzen sind inhaltsbezogen, d. h., sie sind auf die Domäne Politik bezogen. Das Inhaltliche, konkret: das Wissen, ist die Basis für sachgerechtes Verstehen und Beurteilen, für zielgerichtetes Handeln und Bewerten (Weinert, 2001a, S. 53; Klieme et al., 2003, S. 17). Fachbezogene Kompetenzen werden in Kompetenzmodellen beschrieben.

Da sich in der erziehungswissenschaftlichen Literatur viele Varianten von Kompetenzmodellen finden, ist eine genaue Klärung des verwendeten Begriffs nötig.

Nach Klieme et al. (2003) haben Kompetenzmodelle die Funktion, zwischen abstrakten Bildungszielen und konkreten Aufgabenstellungen zu vermitteln. Fachdidaktisch relevante Kompetenzmodelle sind theoretische Modelle, die fachbezogene Kompetenzen beschreiben und diese auf den Unterricht beziehen. Damit die Kompetenzorientierung die Arbeit im Unterricht und an den Schulen anleiten und erleichtern kann, müssen die Kompetenzen systematisch geordnet sein und sieben Merkmale erfüllen: Fachlichkeit, Fokussierung, Kumulativität, Verbindlichkeit für alle, Differenzierung, Verständlichkeit und Realisierbarkeit (Klieme et al., 2003, S. 26 f.). Die Erarbeitung der Kompetenzen ist die Aufgabe der Fachdidaktiken. Sie leisten die Verbindung zwischen den jeweiligen Bildungszielen der Fächer und den Aufgabenstellungen des Unterrichts.

Dieser unterrichtszentrierte Ansatz nach Klieme unterscheidet sich von pädagogischen Kompetenzkonzepten, die den gesamten schulischen Erziehungsauftrag umfassen und daher auch soziale und personale Kompetenzen sowie emotionale und weitere Aspekte der Persönlichkeit berücksichtigen. Selbstredend können fachbezogene Kompetenzen einen Beitrag zu sozialen und personalen Kompetenzen leisten, doch sind sie zunächst auf den Bildungsauftrag des eigenen Schulfaches bezogen, bevor mögliche weitere Leistungen im Zusammenhang mit anderen Schulfächern und im Hinblick auf die Bildung der allgemeinen Persönlichkeit einbezogen werden. Des Weiteren gibt es spezifische Kompetenzmodelle für bestimmte Berufsfelder oder auch für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einzelner Unternehmen (Briscoe & Hall, 1999). Es ist generell festzustellen: Kompetenzmodelle werden also für einen bestimmten Zweck und Kontext entwickelt.

Kompetenzmodelle sind in sich gegliedert in Kompetenzdimensionen. Diese kategorisieren die zu erwerbenden Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Domäne bzw. eines Gegenstandsbereichs. Sie werden im Kompetenzmodell theoretisch geklärt und als Kompetenzstrukturen differenziert. Das Modell soll die jeweils zu

zeigenden Fähigkeiten in ihren Anforderungen und ihrer Bewältigung bzw. Lösung konkret beschreiben.

Einen theoretischen Rahmen für kognitionspsychologische Kompetenzmodelle haben Klieme und Leutner entworfen. Sie unterscheiden zwischen der Definition von Kompetenzstrukturen und der Charakterisierung von Kompetenzniveaus: „Kompetenzstrukturmodelle befassen sich mit der Frage, welche und wie viele verschiedene Kompetenzdimensionen in einem spezifischen Bereich differenzierbar sind. Bei der Beschreibung von Kompetenzniveaus geht es darum, welche konkreten situativen Anforderungen Personen bei welcher Ausprägung einer Kompetenz bewältigen können“ (Klieme & Leutner, 2006, S. 6f.). Die Entwicklung von Kompetenzmodellen verlangt eine theoretische Erarbeitung von Kompetenzstrukturen, deren Ausprägungen für Bewertungen bzw. Messungen empirisch fundiert zu beschreiben sind.

In den verschiedenen Fachdidaktiken gibt es zurzeit unterschiedlich weit ausgearbeitete Kompetenzmodelle. Schecker charakterisiert vier aktuelle Typen: primär präskriptiv-normative oder primär empirisch-deskriptive Modelle sowie Kompetenzstruktur- und Kompetenzentwicklungsmodelle (Schecker, 2007, S. 206 ff.). Präskriptiv-normative Modelle präsentieren ein Gefüge der Kompetenzdimensionen, über die Schülerinnen und Schüler verfügen sollen. Empirisch-deskriptive Modelle gehen von empirisch abgesicherten Fähigkeitsmustern der Schüler aus. Sie alle sollten zwar mit der Zeit „zusammenwachsen“, doch hätten sie durchaus auch als einzeln stehende Modelle ihren Wert. Normative Modelle behalten nach Schecker beispielsweise ihre Funktion für die „Strukturierung des Lernangebots und zur Erlangung von Zielklarheit“ auch dann, wenn noch offen ist, ob die Schüler tatsächlich ein „nach Basiskonzepten strukturiertes Wissen“ entwickeln (Schecker, 2007, S. 214). Das vorliegende Modell hat einen theoretischen Anspruch, indem es Bezüge der Politikwissenschaft und der Kognitionspsychologie unter einer politikdidaktischen Perspektive vereint.

Fachbezogene Kompetenzen werden bislang in verschiedenen Unterrichtsfächern unterschiedlich strukturiert, d. h., sowohl die Differenzierungen in Kompetenzdimensionen als auch die jeweiligen Binnenstrukturen unterscheiden sich. Gemeinsam ist allen Kompetenzmodellen für die Unterrichtsfächer allgemeinbildender Schulen jedoch, dass sich eine Kompetenzdimension auf Inhalte bezieht, also auf das relevante Wissen des Unterrichtsfaches. Zudem finden sich Kompetenzdimensionen, die fachspezifische Erkenntnisweisen, Formen der Kommunikation und fachspezifisches Handeln beschreiben, mit denen dieses Wissen erworben werden kann. Dies folgt dem Ansatz nach Klieme, gemäß dem jeglicher Kompetenzerwerb seinen Ausgangspunkt beim „systematischen Aufbau von

„intelligentem Wissen‘ in einer Domäne“ (Klieme et al., 2003, S. 22) haben muss. Doch spätestens hier, also über die Dimension des Wissens hinaus, unterscheiden sich die weiteren Dimensionen und Binnenstrukturierungen zwischen den Schulfächern bzw. Domänen. Die Didaktiken bringen jeweils ihre eigenen Spezifika ein, beziehen sich – falls vorhanden – auf die Nationalen Bildungsstandards und verorten sich mehr oder weniger stark in internationalen Diskussionen (Gehrmann, Hericks & Lüders, 2010).

Aus dem verwendeten Kompetenzbegriff lassen sich zusätzlich zum Fachwissen weitere, darauf bezogene Kompetenzdimensionen entwickeln. Dabei besteht kein sachlogischer Ableitungszusammenhang. Nach Weinert benötigt man für das Entwickeln von Kompetenzdimensionen eine typische und spezifische Klassifizierung von Leistungsanforderungen, Leistungskriterien und Kompetenzindikatoren (Weinert, 2001a, S. 57). Kompetenzen sind also kontextbezogen zu beschreiben. Klieme und Leutner sehen in diesem kontextualisierten Charakter von Kompetenzen eine große Herausforderung bei der Formulierung von Kompetenzmodellen. Hier seien „sowohl personen- als auch situationsspezifische Komponenten zu berücksichtigen“; auf Seiten der Personen seien dies die Wissensstrukturen, die in den Situationen zum Tragen kämen (Klieme & Leutner, 2006, S. 7). Nach Weinert (2001) geht der Kompetenzbegriff zwar über den kognitiven Bereich hinaus und umfasst auch Handlungskompetenzen, die motivationale Orientierungen, Einstellungen und Erwartungen einschließen. Diese seien jedoch aus pragmatischen Gründen von den kognitiven Faktoren empirisch getrennt zu erfassen. Letztlich könnten erst empirische Ergebnisse den jeweiligen Stellenwert der verschiedenen Faktoren in einem Kompetenzmodell klären und zu einer „abgesicherten Dimensionierung eines Kompetenzstrukturmodells“ führen (Schecker, 2007, S. 225).

Während in der Politikdidaktik für die Kompetenzdimension Fachwissen eine Binnenstruktur vorliegt, d. h. Fachkonzepte benannt sind (Weißeno, Detjen, Juchler, Massing & Richter, 2010, S. 48 ff.), gibt es kein theoretisch begründetes und zugleich ausgearbeitetes Modell für die weiteren Kompetenzdimensionen. Die Strukturierung dieser weiteren Dimensionen erfolgt durch Kompetenzfacetten, die gleichfalls theoretisch entwickelt werden. Sie sind danach empirisch zu fundieren, indem sie modelliert und validiert werden. Die Kompetenzfacetten müssen sich also bei der empirischen Überprüfung des Kompetenzmodells bewähren.

Die Kompetenzfacetten bilden die theoretische und empirisch überprüfbare Basis für Lern- und Testaufgaben. Mit diesen Aufgaben sollen Lehrende im Unterricht sowohl die Kompetenzen der Lernenden fördern als auch den Erfolg der Förderung überprüfen können. Die Kompetenzfacetten können in verschiedene

Anforderungsniveaus gestuft werden, wenn entsprechende empirische Ergebnisse vorliegen. Die Niveaus werden meist im Hinblick auf die Komplexität und die kognitiven Prozesse differenziert: „Durch die Komplexität wird beschrieben, welchen Umfang die zu bearbeitenden Inhaltsstrukturen haben, während durch die kognitiven Prozesse definiert wird, welcher Anspruch an die Bearbeitung der Aufgabe gestellt wird, bzw. welche Tätigkeit die Schülerinnen und Schüler zur Bearbeitung der Aufgabe ausführen müssen“ (Walpuski et al., 2010, S. 176). Zur Beschreibung der Komplexität, also der Hierarchisierung von Aufgaben nach ihrem Schwierigkeitsgrad, werden in Standards oftmals die Stufungen von Commons et al. (2007) genutzt, die, allgemein formuliert, recht schlicht aussehen:

„Niveau I: ein Fakt

Niveau II: zwei Fakten

Niveau III: ein Zusammenhang

Niveau IV: zwei Zusammenhänge

Niveau V: Übergeordnetes Konzept“ (Walpuski et al., 2010, S. 176).

Zur Beschreibung der kognitiven Prozesse gibt es verschiedene, einander ähnliche Modelle, die sich lediglich in ihrer Differenziertheit unterscheiden. In naturwissenschaftlichen Modellen werden beispielsweise vier kumulative Stufen definiert:

- „▪ Reproduzieren (Identifizieren von Information),
- Selektieren (Auswählen von Information)
- Organisieren (Strukturieren von Information) und
- Integrieren (Einbinden von Information in die Wissensbasis)“ (Walpuski et al., 2010, S. 176; Hostenbach et al., 2011).

Es wird für das vorliegende Modell empirisch zu prüfen sein, inwieweit sich diese Niveaus für die Stufung der Kompetenzdimensionen eignen und Fähigkeitsentwicklungen beschreiben.

Der verbandspolitisch motivierte Entwurf der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung genügt den skizzierten Anforderungen an ein Kompetenzmodell nicht. Er benennt die Kompetenzdimensionen politische Urteilsfähigkeit, politische Handlungsfähigkeit und methodische Fähigkeiten. Diese Dimensionen entsprechen zwar langjährig diskutierten Zielen politischer Bildung, deren Bedeutung allgemein anerkannt ist. Es fehlt dem Entwurf jedoch an der Konkretisierung der Dimensionen und an ihrer theoretischen Fundierung. Für die Dimension Urteilsbildung wird eine Charakterisierung poli-

tischer Urteile vorgenommen, indem in Sach- und Werturteile differenziert wird. Als besonderer Gegenstand wird die Entscheidungssituation genannt (GPJE, 2004, S. 15 f.). Diese Differenzierung ist unterkomplex (siehe Kapitel 5 im vorliegenden Buch). Auch die Dimension Handlungsfähigkeit im GPJE-Modell erfüllt nicht die Anforderungen, die für die Diagnose und Förderung von politischem Handeln nötig sind, denn die aufgeführten Handlungen sind mehrheitlich fachunspezifisch formuliert (GPJE, S. 17; Breit, 2012; Goll, 2012, Richter, 2012). Die Dimension der methodischen Fähigkeiten (GPJE, 2004, S. 17 f.) beinhaltet mehr oder weniger Arbeitstechniken, die in jedem Schulfach zum Tragen kommen. Sie verkommen im Entwurf zu einer fachunspezifischen Restkategorie und tragen nichts Substantielles zur fachlichen Kompetenz bei.

Statt einer Konkretisierung der Dimensionen durch eine deutliche Binnenstrukturierung zählt der GPJE-Entwurf Beispiele auf, in denen Wissen und verschiedene weitere Fähigkeiten miteinander verknüpft werden. Eine solche illustrierende Darstellung könnte am Ende einer theoretischen Klärung der Dimensionen stehen, doch sie kann sie nicht ersetzen. Im GPJE-Entwurf wird gesagt, dass die drei Kompetenzbereiche politische Urteilsfähigkeit, politische Handlungsfähigkeit und methodische Fähigkeiten „in ihren wechselseitigen Zusammenhängen gesehen werden“ müssen sowie im „Zusammenhang mit Wissen über Politik“: Wissensvermittlung sei auf die Entwicklung von Kompetenzen in den Kompetenzbereichen bezogen und umgekehrt erfordere die Verbesserung von Kompetenzen „eine Erweiterung und Verbesserung des bei Schülerinnen und Schülern bereits vorhandenen Wissens“ (GPJE, 2004, S. 13 f.). Obwohl also die Bedeutung des Wissens zutreffend betont wird, wird ihm nicht der Rang einer eigenständigen Kompetenzdimension zugeordnet. Vielmehr bleibt das Wissen selbst undifferenziert. Die Anlage des GPJE-Entwurfs entspricht also weder den gängigen Kompetenzmodellen, in denen die Kompetenzdimensionen gleichberechtigt nebeneinander aufgeführt werden, noch werden konkrete Hinweise zum Erwerb des Wissens gegeben (Weißeno 2008, S. 13 f.; Weißeno, Detjen, Juchler, Massing & Richter, 2010, S. 17). Des Weiteren ist zu kritisieren, dass keine Festlegung von „Kernideen des Faches“ erfolgte, d.h., es fehlen „Basis- und Kernkonzepte“, und es fehlt eine „umfassende Definition von Kompetenzen“ (Husfeldt, 2008, S. 56 f.).

Als Fazit lässt sich festhalten, dass es eine Vielzahl an Kompetenzmodellen mit verschiedenen Strukturierungen gibt, deren Berechtigung sich nicht theoretisch herleiten und empirisch nur schwer überprüfen lässt. Da empirische Forschung jedoch angeleitet durch ein Modell erfolgen sollte, sind Entwicklungen von „gültigen“ Kompetenzmodellen längerfristige, Theorie und Empirie verknüpfende Prozesse – auch in der Politikdidaktik.

3 Begründung der Kompetenzdimensionen

Die Entscheidung für vier Kompetenzdimensionen im hier vorgestellten Modell ist zu begründen, da sie sich genauso wenig logisch aus den Bildungszielen des Politikunterrichts ableiten lassen wie andere konkrete Vorstellungen über Unterrichtsziele. Auch aus *key ideas* der Politikwissenschaft lassen sie sich nicht ableiten. Erste Begründungen für die vier Kompetenzdimensionen, die sich aus der zu entwickelnden Politikkompetenz des Bürgers theoretisch entwickeln lassen, finden sich im Einleitungskapitel. Gleichfalls bereits dargelegt ist die grundlegende Kompetenzdimension Fachwissen (Weißeno, Detjen, Juchler, Massing & Richter, 2010; Kapitel 4 im vorliegenden Band). Hier sind politische Urteilsfähigkeit, politische Handlungsfähigkeit sowie politische Einstellung und Motivation in ihre politikdidaktische Tradition einzubetten, bevor sie in den folgenden Kapiteln jeweils einzeln konkretisiert werden.

Konsens ist im normativen Diskurs der Politikdidaktik seit langem, dass die Fähigkeit zum politischen Urteil ein wichtiges Ziel darstellt (GPJE, 2004, S. 15 f.; Massing, 1995, S. 222 f.; Juchler, 2005, S. 63 ff.; Detjen, 2007, S. 434 f.). Des Weiteren ist die Förderung der Fähigkeit zum politischen Handeln ein wichtiges domänenspezifisches Ziel (GPJE, 2004, S. 17; Sander, 2001, S. 67 ff.). Eng verknüpft mit diesen Kompetenzdimensionen sind Einstellungen und Motivation, die im vorliegenden Modell die vierte Kompetenzdimension darstellen. Es gibt eine Reihe weiterer Ziele, deren Verfolgung im Politikunterricht wichtig ist, die aber in diesem Modell aus zwei Gründen nicht aufgenommen sind. Zum einen sollte nicht jedes nutzbringende Ziel des Politikunterrichts in einem Kompetenzmodell operationalisiert werden. Es lassen sich wohl auch nicht alle Ziele sinnvoll operationalisieren. Zum anderen sollte nicht jedes Ziel einer normierten Bewertung unterworfen werden. Hierzu gehören beispielsweise das soziale Lernen oder Aspekte der Persönlichkeitsbildung. Das vorliegende Kompetenzmodell bezieht sich folglich auf den Kernbereich des Fachunterrichts.

Das Analysieren ist in diesem Kompetenzmodell keine eigenständige Kompetenzdimension. Analysieren ist Teil verschiedener Kompetenzfacetten in den Dimensionen Fachwissen, Urteilskompetenz und Handlungskompetenz. Der Begriff Analysieren bzw. Analyse wird zwar in fast allen wissenschaftlichen Disziplinen, so auch in der Politikwissenschaft, verwendet, die Begriffe differieren jedoch

so stark, dass Art und methodisches Vorgehen durch Prädikate näher bezeichnet werden müssen. So spricht man zum Beispiel von der Beweis- und Sprachanalyse in der Philosophie, von der Kausalanalyse in den Naturwissenschaften, der Zweckanalyse in den Geistes- und Sozialwissenschaften und von der Policy-Analyse in der Politikwissenschaft (Nohlen, 2010, S. 17 ff.). Zwar wird eine Hauptrichtung der Politikwissenschaft als empirisch-analytische Richtung bezeichnet. Ihr geht es um eine möglichst wirklichkeitsnahe und wertneutrale Wiedergabe der politischen Wirklichkeit unter Verwendung der Techniken der empirischen Sozialwissenschaften. (Pelinka & Varwick, 2010, S. 15 f.). Dies ist jedoch die Bezeichnung einer metatheoretischen Position. Auch sie hat Einfluss auf das Analysieren. Die Wahl der Analyseart ist jedoch sehr viel mehr abhängig vom Gegenstand der Analyse und von dessen Zugänglichkeit für bestimmte analytische Fragestellungen (Nohlen, 2010, S. 18). Es macht daher wenig Sinn, abstrakt eine eigene Kompetenzdimension „Analysieren“ zu definieren. Vielmehr ist die Wahl des analytischen Verfahrens objektabhängig und wird im Zusammenhang mit den jeweiligen Kompetenzdimensionen und ihren Facetten erläutert.

Die Förderung der politischen Urteilsfähigkeit ist für die politische Bildung in der Demokratie wichtig, denn Politik ist ein kommunikatives Geschehen, dessen legitimierendes Prinzip die Volkssouveränität ist. Die politische Urteilsfähigkeit der Bürger ist das komplementäre Element sowohl zum kommunikativen Charakter der Politik als auch zur Volkssouveränität (Detjen, 2007, S. 434 ff.): Das kommunikative Moment kennzeichnet die Politik in der Demokratie. Politische Absichten müssen mit Argumenten begründet werden. So begründen Politikerinnen und Politiker ihre Absichten in der Regel mit der Gestaltung des Gemeinwohls. Die Bürgerinnen und Bürger beurteilen ihrerseits die Vorhaben und Handlungen der Politik auf der Basis von Gründen bzw. Argumenten. Konkreten Ausdruck finden die Urteile der Bürger im kommunikativen Handeln, wie beispielsweise in Gesprächen und Diskussionen, sowie im partizipativen Handeln, wie beispielsweise in Protesten oder Zustimmungen, in Abstimmungen und Wahlen. Die Demokratie erwartet, dass die Bürger die politischen Sachverhalte wenigstens so weit kennen, dass sie haltlose Versprechungen von sorgfältig erarbeiteten Problemlösungsstrategien unterscheiden können. Ohne ein begründetes Urteil über politische Programme, Leistungen und Personen ist eine angemessene Teilnahme am öffentlichen Leben zwar möglich, aber in einer Demokratie nicht förderlich. Des Weiteren gewinnt eine Demokratie an Stabilität, wenn die Bürger rational, also argumentativ und diskursiv, über Politik sprechen und urteilen können. Jeder Bürger beeinflusst nämlich mit seinen Handlungen die Urteilsbildung anderer. Diese

gegenseitige Abhängigkeit verlangt vom Einzelnen die größtmögliche Rationalität des Urteilens.

Politisches Handeln, das auf unzureichenden Urteilen beruht, kann zur Erfolglosigkeit oder zur Verkehrung der eigenen Intentionen führen. Damit ist die dritte Kompetenzdimension dieses Modells angesprochen, die Politische Handlungsfähigkeit. Insbesondere die „bildungstheoretische politische Bildung beschreibt erwünschtes politisches Handeln und sieht deshalb die Handlungskompetenz als eine zentrale Kompetenzdimension an.“ Für den Politikunterricht an allgemeinbildenden Schulen wird stets betont, dass sich „die Handlungsfähigkeit nachprüfbar erst in der Partizipation an der demokratischen Öffentlichkeit“ zeigt und es im Politikunterricht bis auf wenige Ausnahmen – wie das Herstellen einer Schülerzeitung oder der Bereich der Schülervertretungen – daher primär um die „denkende und planende Vorwegnahme des politischen Handelns“ geht (Weißeno, 2007a, S. 137).

Dieses partizipative politische Handeln vermittelt den Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten eigener Handlungsplanung. In der Politikwissenschaft wird es im Zusammenhang mit den Anforderungen an die Bürgerkompetenzen diskutiert (Buchstein, 2002a; 2012). Diese Diskussionen haben vielfach Eingang in die politische Bildung gefunden (Frech & Juchler, 2011; Weißeno, Detjen, Juchler, Massing & Richter, 2010, S. 26 f.) und werden auch im vorgelegten Kompetenzmodell aufgegriffen. Das partizipative Handeln wird dabei in der Kompetenzdimension Politische Handlungsfähigkeit analytisch unterschieden vom kommunikativen politischen Handeln. Die Politik in der Demokratie ist wesentlich durch Kommunikation bestimmt. Dies betrifft zum einen politische Verständigungen, Auseinandersetzungen oder Beratungen und damit Prozesse der politischen Meinungs- und Willensbildung. Zum anderen betrifft es den Bereich der Massenmedien, mit und in denen politisch kommuniziert wird und die selbst Politik kommunikativ vermitteln. Im Politikunterricht kann besonders das kommunikative politische Handeln gefördert werden.

Ein weiterer wichtiger Kompetenzbereich ist die Dimension Politische Einstellung und Motivation. Auch sie ist mit den anderen Dimensionen eng verwoben, geht aber nicht in ihnen auf. Für die Demokratie ist es wichtig, dass die Bürgerinnen und Bürger eine positive Einstellung zu ihr haben, sich für Politik interessieren und somit die politische Kultur unterstützen. Positive Einstellungen zur Idee der Demokratie, positive aber auch kritische Einstellungen zum aktuellen demokratischen System, zu den politischen Akteuren, den demokratischen Institutionen und den inhaltlichen Handlungsergebnissen der Politik tragen zur Legitimität der Demokratie bei. Von diesen Einstellungen hängt zudem die fortdauernde Sta-

bilität des demokratisch politischen Systems ab. Wenn nicht genug Bürger und Bürgerinnen über die Einstellung verfügen, dass der demokratische Charakter der Politik sowohl ihren persönlichen Interessen dient als auch die beste Form des Zusammenlebens darstellt, dann kann keine institutionelle Vorkehrung auf lange Sicht vor undemokratischer Entwicklung schützen.

Die fehlende Auseinandersetzung der deutschsprachigen Politikdidaktik mit Einstellungen wurde schon des Öfteren kritisiert (Himmelfmann, 2006; Husfeldt, 2008, S. 56). Ebenso stellt Merkens die Bedeutung von Einstellungen für die Bereiche des politischen Wissens und Handelns heraus (Merkens, 2008, S. 67). Im Rahmen eines Kompetenzmodells interessieren politische Einstellungen und Motivation als Kognitionen. Sie wirken fördernd auf die anderen Kompetenzdimensionen, insbesondere auf die Auseinandersetzung mit Fachwissen. Bezogen auf den Unterricht sind Einstellungen und Motivationen einflussreiche Bedingungsfaktoren schulischer Leistung (Helmke & Schrader, 2001; Helmke & Weinert, 1997). Sie zählen selbst jedoch nicht zu den leistungsbezogenen Zielen des Unterrichts. Sie sind daher nicht zu bewerten.

Politische Einstellungen können habituelle Dispositionen im Sinne von politischen Tugenden bzw. Bürgertugenden sein. Eine Auseinandersetzung mit politischen Werten und Orientierungen, die ihnen zugrunde liegen, ist im Politikunterricht zu fördern. Eng verwoben sind Einstellungen mit Motivation. Individuelles Interesse als ein Bereich von Motivation führt zur Auseinandersetzung mit Politik. Zu erwerben ist die Fähigkeit, sich auf Inhalte oder Situationen einzulassen, auch wenn man ihnen zunächst eher ablehnend oder skeptisch gegenübersteht. Individuelles Interesse scheint des Weiteren wichtig für konzeptuelles Lernen zu sein, während eine reine Wissensakkumulation wie Auswendiglernen unabhängig davon sei (Prenzel & Lankes, 1995). Individuelles Interesse wird als eine zeitlich stabile Orientierung verstanden und gehört als Teil der Persönlichkeit eines Menschen zu den Bildungszielen des Politikunterrichts. Ihr gegenüber steht das situationale Interesse, das nur vorübergehend zu erhöhter Aufmerksamkeit führt (Krapp, 2002) und nicht als fachliche Kompetenz zu charakterisieren ist. Im Unterricht sind beide jedoch kaum voneinander zu unterscheiden.

Eng verwoben mit dem Interesse sowie mit den anderen Kompetenzdimensionen sind die selbstbezogenen Kognitionen (Krapp, 2002). Zu ihnen gehören das fachspezifische Fähigkeitsselbstkonzept und die fachspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen (Köller & Möller, 2006). Beides sind subjektive Überzeugungen von den eigenen Kompetenzen (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Ihre Förderung erfolgt vermittelt über die kognitive Wahrnehmung der eigenen Leistungen in den drei anderen Kompetenzdimensionen.

Politikkompetenz – ein Modell

Detjen, J.; Massing, P.; Richter, D.; Weißeno, G.

2012, VI, 142 S. 4 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-00784-3