

# 1 Einleitung

In den letzten Jahren hat in der Bildungsforschung und in der Politikdidaktik ein Paradigmenwechsel stattgefunden. Stärker als früher sollen Erziehung und Bildung wissensorientiert sein und dabei auf *literacy* fokussieren. Für Baumert ist die normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Politik ein Modus der Weltbegegnung, der kanonisches Orientierungswissen bereit stellt (Baumert, 2002, S. 113). *Civic literacy* als Fähigkeit zum Umgang mit politischen Symbolsystemen in Alltagskontexten ist nunmehr ein explizit erklärtes Ziel. Hierzu fehlt allerdings noch ein theoretisch begründetes Kompetenzmodell für den Politikunterricht. Zwar gibt es ein erstes verbandspolitisch erstelltes Modell der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE, 2004), das jedoch wegen seiner fehlenden theoretischen Fundierung in wissenschaftlichen Diskursen Kritik erfährt. Es ist festzustellen: Die Politikdidaktik hatte bislang Schwierigkeiten damit, Kompetenzen theoretisch zu beschreiben und empirisch zu überprüfen. Wohl gibt es inzwischen ein begründetes Modell des Fachwissens (Weißeno, Detjen, Juchler, Massing & Richter, 2010). Fachwissen ist aber nur eine Kompetenzdimension neben anderen. Für die Bewältigung von Aufgaben im schulischen Alltag erfordert das erwähnte Modell die Verknüpfung von Wissen und anderen Kompetenzdimensionen (Klieme & Hartig, 2007, S. 18).

Der vorliegende Band soll dieses leisten. Ziel ist es, theoriegeleitet ein umfassendes Modell der Politikkompetenz vorzulegen und zur Diskussion zu stellen. Das Modell beansprucht, die fachbezogenen Dimensionen der Lehr-Lern-Prozesse zu beschreiben. Die Modellbildung orientiert sich an den normativen politikdidaktischen Diskursen über die Ziele. In den Diskursen werden Vorstellungen von Schule, Unterricht und Fachunterricht formuliert, die begründen wollen, warum wer, warum, welche Bildung erhalten soll. Das hier vorzustellende Kompetenzmodell hat den Anspruch, mit den im normativen politikdidaktischen Diskurs formulierten zentralen Zielvorstellungen der Politikdidaktik kompatibel zu sein.

Das Wort Kompetenz stammt aus dem spätlateinischen *competentia*, was soviel wie Eignung, Vermögen, Fähigkeit bedeutet. An dieses Begriffsverständnis schließt sich das hier vorliegende Modell an. Politikkompetent ist hiernach ein Mensch/Bürger, der es vermag, politische Anforderungssituationen erfolgreich zu

bewältigen. Im Hintergrund des Modells der Politikkompetenz steht neben der politikwissenschaftlichen auch die kognitionspsychologische Sichtweise. Danach sind Kompetenzen „kontextspezifische Leistungsdispositionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen“ (Klieme & Leutner, 2006, S. 4). Kompetenz stellt die Verbindung von Motivation/Einstellung, Wissen und Können im Handlungsvollzug her.

Der Begriff der Kompetenz wird in der Erziehungswissenschaft anders verwandt. „Pädagogisches Ziel der Vermittlung von Kompetenzen ist die Befähigung zu selbstständigem und selbstverantwortlichem Handeln. [...] 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 selbstverantwortlichen Handelns verbunden ist“ (Klieme & Hartig, 2007, S. 21). Die diesem klassischen Paradigma der Bildungstheorie folgenden Politikdidaktikerinnen und Politikdidaktiker gehen vom Zusammendenken inhaltlicher und pädagogischer Perspektiven aus. Aus dem abstrakten Ziel des mündigen Bürgers wählt man die Unterrichtsthemen aus. Die Inhalte greifen nicht nur ausgewählte Gegenstände der Politik auf, sondern sie schließen zugleich die Lebenssituationen, auf die die pädagogischen Ziele ausgerichtet sind, mit ein. Diese doppelte Funktion ist verdichtet in der Zielvorstellung vom mündigen Bürger.

Das Paradigma zielt somit auf die Persönlichkeitsbildung. „Jeder Bildungsgang muss die über das spezielle Ausbildungsinteresse hinausreichende menschliche Entwicklung des Jugendlichen sichern“ (Deutscher Bildungsrat, 1974, S. 49). Dieser Bildungsgedanke weist zugleich über die Domäne hinaus und fordert Ganzheitlichkeit, die sich als Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz (Roth, 1971, S. 180) ausdrücken lässt. Der sehr weite erziehungswissenschaftliche Kompetenzbegriff zielt mithin auf eine umfassende Handlungsfähigkeit. Diesem Verständnis folgen bildungstheoretisch begründete Kompetenzbeschreibungen in der Politikdidaktik. Kompetenz und Bildung beschreiben in diesem Verständnis den gleichen Sachverhalt. „Kinder und Jugendliche sollen durch politische Bildung Bürgerqualifikationen, Selbstvertrauen und ein breites Spektrum an Interessen ausbilden und dadurch lernen, sich selbst als Subjekte der Demokratie zu begreifen. Politische Bildung verwandelt das Kernproblem der Politik – die Sicherung des Miteinanders – so in eine pädagogische Grundfrage: Wie können Menschen in der Gesellschaft lernen ihr Zusammenleben zu gestalten?“ (Henkenborg, 2001, S. 2). Dieses Beispielzitat zeigt mit anderen Worten: Ziel der Kompetenzentwicklung bzw. -bildung ist die Befähigung zum selbstständigen Handeln und zur politischen Mündigkeit.

Die bildungstheoretisch-politikdidaktische Position möchte die Handlungen als Seinsollendes, als normatives Ziel umfassend beschreiben. Dieser Kompetenzbegriff greift aber aus kognitionspsychologischer Perspektive zu kurz, da die Fachspezifität ausschließlich über den Filter normativer Zielvorstellungen und deshalb nur vage bestimmt wird. Es werden zum Beispiel mit Mündigkeit oder Freiheit Postulate aufgestellt, die nicht exakt definierbar sind. Weil die Begrifflichkeiten mehr oder weniger nur Postulate sind, lassen sie sich weder ergebnisorientiert fachlich festlegen noch empirisch-systematisch überprüfen. Bildungstheoretische Annahmen sind zu allgemein und unscharf. Umgekehrt sind kognitionspsychologische „Kompetenzkonzepte in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft allerdings regelmäßig kritisch kommentiert worden, weil in ihnen eben jener normative ‚Bedeutungsüberschuss‘ – anders als in den klassischen Kategorien der Bildungstheorie – nicht aufgehoben sei“ (Klieme & Hartig, 2007, S. 22).

Um das Ziel der politischen Mündigkeit genauer zu fassen und die Unbestimmtheit aufzulösen, sind in die Trias von Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz von der bildungstheoretischen Politikdidaktik eine Vielzahl weiterer Kompetenzdimensionen wie Identitätskompetenz, Gerechtigkeitskompetenz, Toleranzkompetenz, historische Kompetenz usw. (Henkenborg, 2001, S. 3) einbezogen worden, um die zu erlernenden Handlungen weiteren Herausforderungen anzupassen und möglichst vollständig zu beschreiben. Sie drücken das aus, was aus bildungstheoretisch-politikdidaktischer Sicht als Lernergebnis erwünscht ist. Sie legen aber nicht fest, was die Schülerinnen und Schüler konkret können müssen. Eine Politikkompetenz als Fähigkeit und Bereitschaft zur politischen Teilhabe und Gestaltung (Henkenborg, 2001, S. 3) beschreibt ein normatives Bild des Bürgers. Gegen solche allgemeinen, emphatischen Formulierungen spricht zunächst nichts. Sie sind indes zu einfach, weil sie keine Auskunft darüber geben, was die Bürger tatsächlich können. Ein kognitionspsychologischer Begriff ist viel konkreter. Er beschreibt die Fähigkeiten, die eine Person tatsächlich erreichen kann. Die Politikkompetenz wird nach diesem Verständnis auf das bezogen, was vermittelbar und in den Aufgabenlösungen zu fordern ist. Wenn ein Schüler konkrete Aufgaben lösen kann, verfügt er über jene Kompetenz, die später als Bürger gefragt ist. Auf einer sehr konkreten Ebene kann angegeben werden, ob die individuelle Kompetenz zur Lösung von Aufgaben ausreicht.

Die Bildungspolitik hat mit dem Konstanzer Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) von 1997 eine Umsteuerung des auf das Seinsollende orientierten Systems durch die kontinuierliche, systematische Evaluation begonnen. Es geht darum, den *outcome* des Unterrichts messen zu können. Dies hat den Vorteil, dass es realistischere Aussagen über die Unterrichtswirklichkeit ermöglicht.

In der Folge hat die KMK 2003 diesen Kurs bekräftigt und verbindliche Bildungsstandards in einigen Fächern beschlossen, die sie kontinuierlich empirisch überprüfen lässt. Die dort formulierten Kompetenzen legen verbindlich fest, was die Schülerinnen und Schüler auf einer bestimmten Jahrgangsstufe können müssen (Klieme et al., 2003, S. 4). Die erworbenen Kompetenzen (*outcome*) lassen sich im Unterricht von den Lehrenden diagnostizieren und in Klassenarbeiten überprüfen, darüber hinaus empirisch von der Politikdidaktik ermitteln.

In der Folge wurden die Fachdidaktiken aufgefordert, geeignete Kompetenzmodelle zu formulieren, die der Orientierung der Lehrer dienen und zugleich den Ansprüchen einer systematischen Überprüfbarkeit entsprechen sollten. Das Kompetenzverständnis der bildungstheoretischen Politikdidaktik kann aus den oben genannten Gründen hierfür nicht als Modell herangezogen werden. Es bietet sich deshalb ein kognitionspsychologisches Kompetenzverständnis an, wenn der Anspruch eingelöst werden soll, dass eine fachdidaktische Theorie ein Bild des Unterrichts, das aus den Aussagen der Theorie und den methodisch abgesicherten Daten der Realität besteht, zu entwerfen hat. Diesen Anforderungen stellt sich das hier vorliegende Modell.

Ein hierauf abgestimmtes Kompetenzverständnis kann zunächst von der Fragestellung ausgehen, warum die Schüler überhaupt zur Schule gehen sollen. Eine Antwort könnte darin bestehen, dass der Unterricht zum Beispiel Wissen vermitteln, Fachinteresse wecken, Einstellungen fördern und Problemlösefähigkeiten ausbilden soll. Eine Fachdidaktik, die nach „den Grundlagen menschlichen Handelns und womöglich auch deren Lehr- und Lernbarkeit fragt, muss sich mit den mehr oder minder stabilen psychischen Dispositionen befassen, die Handeln möglich macht („Fähigkeit“), aber auch mit motivationalen und volitionalen Aspekten der kontext- und situationsspezifischen Nutzung und Umsetzung dieser Fähigkeiten (also der sie ergänzenden „Bereitschaft“); und dies hat [...] eine normative Komponente, bei der reflektiert wird, wer warum welche Dispositionen erwerben und nutzen soll bzw. darf“ (Klieme & Hartig, 2007, S. 13). Im Lehr-Lernprozess kommt es nach diesem Verständnis darauf an, die entsprechenden kognitiven Fähigkeiten zu entwickeln und dabei die subjektiven Aspekte der Aneignung zu berücksichtigen. Hierzu können auch die entsprechenden bildungstheoretisch entwickelten Zielvorstellungen Anregungen liefern und integriert werden, da sie ebenfalls auf die subjektorientierte Gestaltung der Lernprozesse zielen.

Das eben Dargestellte hat Konsequenzen für die Fachdidaktiken und damit auch für die Politikdidaktik. Für die Politikdidaktik heißt es, sich fachbezogen auszurichten. Fachbezogene Ausrichtung bedeutet, sich an den Anforderungen des politischen Bereichs zu orientieren, die die Politik an einen (Staats-)Bürger

stellt. Hierfür hilft ein Blick auf die Bürgerleitbilder, die die Politikwissenschaft und die Politikdidaktik seit langen Jahren diskutieren (Massing, 1999; Detjen, 2000; Buchstein, 2002a, 2012). Fasst man die Ergebnisse zusammen, zeigt sich, dass die zu entwickelnde Politikkompetenz des Bürgers im Kern aus vier Dimensionen besteht: Fachwissen, politische Urteilsfähigkeit, politische Handlungsfähigkeit sowie politische Einstellung und Motivation.

Das Autorenteam hat sich bemüht, ein Modell der Politikkompetenz zu entwickeln, das die eben erwähnten vier Dimensionen berücksichtigt. Das vorgelegte Modell ist das Ergebnis eines längeren intensiven Diskussionsprozesses. Deshalb kommt es über die Augenscheinvalidität hinaus. Den Autoren war wichtig, die Kernbereiche des Politikunterrichts zu treffen. Ihr Bestreben war es, nicht nur die Politikkompetenz in ihren Dimensionen zu entfalten, sondern auch deren jeweilige Kompetenzfacetten, d. h. Ausprägungen, herauszuarbeiten und dabei auf die empirische Überprüfbarkeit zu achten. Sie waren der Aufgabe enthoben, ein Modell des Fachwissens aufzustellen, weil ein solches bereits vorliegt (Weißeno, Detjen, Juchler, Massing & Richter 2010). Dieses Modell wurde unverändert übernommen. Das Neue am vorliegenden Modell besteht in zwei Aspekten. Es überwindet die unbestimmten Kompetenzvorstellungen des von den Schulverwaltungen verantworteten Modells der Einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Abitur (EPA, 2005) wie auch des verbandspolitischen Modells der GPJE. Und es ist aufgrund seiner kognitionspsychologischen Ausrichtung ein Vorschlag zur Aufarbeitung eines theoretischen Defizits der Politikdidaktik. Das vorliegende Modell ist aber insofern kompatibel mit den EPA und dem GPJE-Modell, als es dieselben Kompetenzdimensionen in der Benennung übernimmt. Es stellt insofern keine Abkehr von bisherigen Denkansätzen dar, orientiert sich aber nicht mehr an der Bildungstheorie.

Die moderne Kognitionspsychologie betrachtet das menschliche Gehirn als informationsverarbeitendes System. „In unserem neurologischen Netz fangen sich Informationen und Erfahrungen und sie werden in Strukturen behalten, die bei allen menschlichen Gehirnen Ähnlichkeiten aufweisen“ (Solso, 2005, S. 11). Die Weiterverarbeitung von Informationen, auf die es im Unterricht ankommt, erfolgt sowohl wahrnehmungs- als auch bedeutungsbezogen. Dabei werden mentale Vorstellungen entwickelt, die mit den ursprünglichen Wahrnehmungen der Originalereignisse nicht mehr identisch sind. Denn in Informationsverarbeitungsprozessen wird Neues gelernt und verarbeitet.

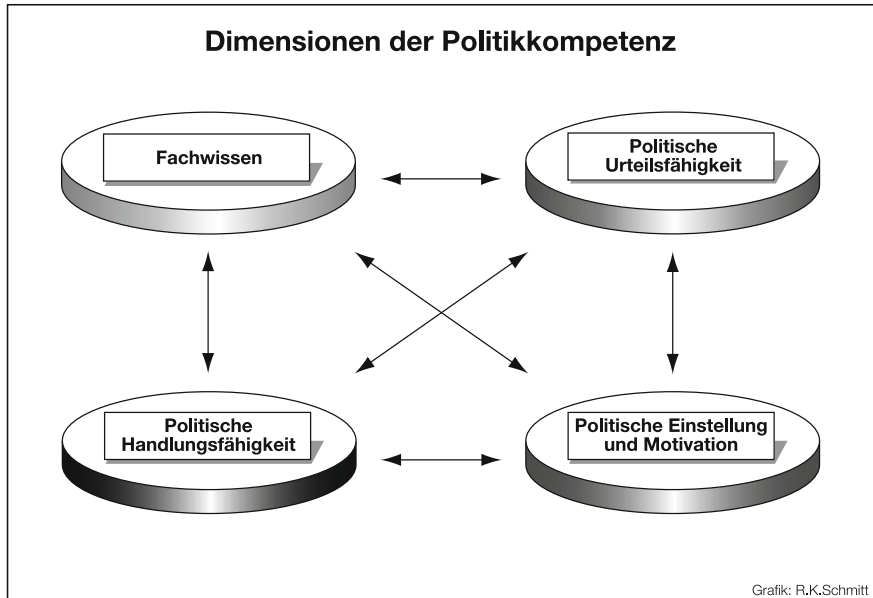
Unter Kognitionen werden alle Denk- und Wahrnehmungsvorgänge und deren mentale Ergebnisse (Wissen, Einstellungen, Überzeugungen, Erwartungen) verstanden (Psychomedia, 2011). Die kognitive Psychologie beschäftigt sich

mit „Wahrnehmung, Mustererkennung, Aufmerksamkeit, Bewusstsein, Gedächtnis, Wissensrepräsentation, bildhafte Vorstellung, Sprache, Denken und Begriffsbildung“ (Solso, 2005, S. 8). Kognitionen können bewusst und unbewusst ablaufen. So ist zum Beispiel das Lösen einer Lernaufgabe eine bewusste kognitive Aktivität, während beispielsweise die bloße Meinungsäußerung eher im Sinne eines nicht durchdachten Problemlösens abläuft. Darüber hinaus gilt: Kognitionen können Emotionen, Motivationen und Einstellungen beeinflussen und/oder durch sie beeinflusst werden. Sie können Urteilsbildung, Handeln und Wahrnehmung beeinflussen. Nur bestimmte Kognitionen sind für das schulische Lernen bedeutsam und müssen Eingang in ein Kompetenzmodell finden. Da Kognitionen durch Sprache ausgedrückt werden, müssen die Schülerinnen und Schüler im Unterricht ihre Kognitionen artikulieren können.

Aus politikdidaktischer Perspektive ist zu prüfen, welche Kompetenzdimensionen, gelegentlich auch Teilkompetenzen genannt, und welche Kompetenzfacetten kognitiv erschließbar sind und für den Fachunterricht ausgewählt werden sollen. Die Differenzierung, die ein Kompetenzmodell ausweisen soll, haben die Autoren zunächst durch die Strukturierung der Politikkompetenz in vier Kompetenzdimensionen (Teilkompetenzen) vorgenommen. Diese sind jeweils weiter ausdifferenziert. Die Kompetenzdimension Fachwissen wird in Fachkonzepte, die anderen Kompetenzdimensionen werden in Kompetenzfacetten unterteilt. Lern- oder auch Testaufgaben verlangen von den Schülern, die Kompetenzdimensionen bei der Lösung zu nutzen und zu zeigen. Die Anzahl der domänenspezifischen Kompetenzdimensionen, die zudem untereinander vernetzt sind, muss aus Gründen der Praktikabilität begrenzt bleiben. Sie müssen aber kohärent zusammenpassen, damit sich die geforderten Fachlernleistungen tatsächlich erreichen lassen.

Noch einmal sei betont: Die vier Kompetenzdimensionen stehen nicht isoliert nebeneinander, sondern sind wechselseitig aufeinander bezogen. Dies wird klar, wenn man sich vergegenwärtigt, dass das Fachwissen stark die politische Urteilsbildung beeinflusst. Das Fachwissen fördert auch die politische Einstellung. Vertieftes Fachwissen stärkt die Motivation und schließlich ist kaum zu bestreiten, dass das Fachwissen für erfolgreiches politisches Handeln notwendig ist. Eine vorhandene politische Einstellung und Motivation fördert zudem die weitere Aneignung von Fachwissen. Sie ermutigt politische Urteile.

Im Politikunterricht kommt den Kognitionen in allen Dimensionen (Fachwissen, Politische Urteilsfähigkeit, Politische Handlungsfähigkeit und politische Einstellung/Motivation) eine besondere Bedeutung zu. Während diese vier Kompetenzdimensionen zum Kern des Politiklernens gehören, gibt es weitere Kogni-

**Abbildung 1** Dimensionen der Politikkompetenz

tionen wie Intelligenz, Problemlösefähigkeit, Moralentwicklung, Selbstregulation und allgemeines Selbstkonzept. Sie beeinflussen gleichfalls die Lernprozesse und gehen zugleich über sie hinaus. Denn sie sind für alle Fächer gleichermaßen relevant.

Kompetenzen sind Personeneigenschaften, die sich in Handlungen zeigen. „Wer kompetent zu handeln vermag, verfügt nicht nur über träges Wissen, sondern ist nachweislich in der Lage, reale Anforderungssituationen zu bewältigen. Und dies nicht nur einmalig und zufällig, sondern auf der Basis eines latenten Merkmals, das gewissermaßen garantiert, dass der kompetent Handelnde in immer neuen Situationen adäquate Handlungen ‚generieren‘ kann“ (Klieme & Hartig, 2007, S. 14). Kompetenzen sind im Unterricht nicht direkt beobachtbar, sie können aber indirekt auf der Grundlage der Aufgabenlösungen (Anforderungssituationen) der Schülerinnen und Schüler erschlossen werden.

Die Lösung von Aufgaben in einer Klassenarbeit erfordert zumeist mehrere Kompetenzdimensionen. Jede Kompetenzdimension entfaltet sich in einer Reihe weiterer Kompetenzfacetten. Das vorliegende Modell beschreibt ihre Dimensio-

nen und Facetten, damit die Lehrenden sie in Aufgabenformulierungen entsprechend berücksichtigen können. Ihre analytische Trennung erleichtert ihre Diagnose und die Korrektur von Klassenarbeiten. Denn im kompetenzorientierten Politikunterricht interessieren nur Kognitionen, die verbal und rational verfügbar sind.

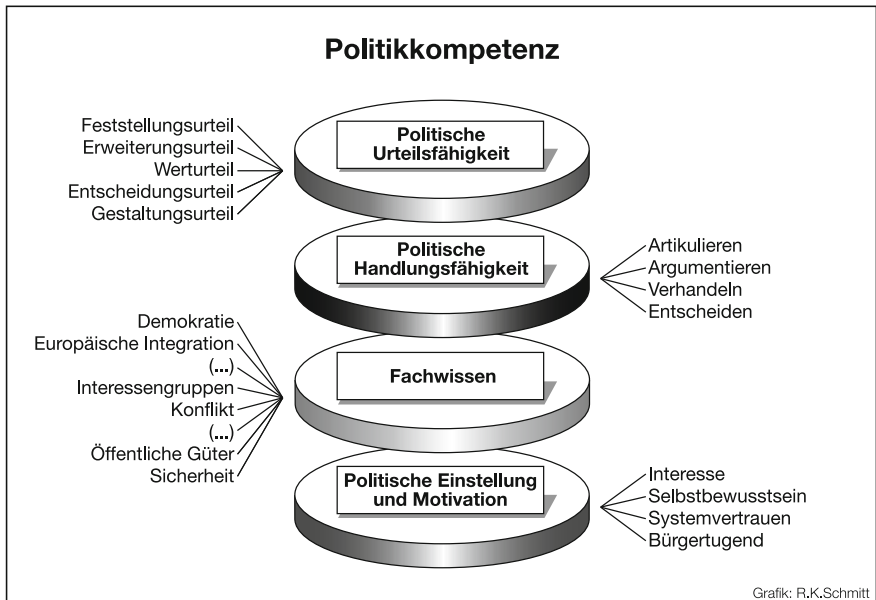
Die vier Kompetenzdimensionen sind unter Beachtung der Persönlichkeitsphäre der Lernenden und ohne Verletzung des Überwältigungsverbots verfügbar. Einstellungen/Motivation, Urteils- und Handlungsfähigkeit sind demnach nur in ihren kognitiven Dimensionen Gegenstand des Politikunterrichts. Aufgrund seiner kognitiven Orientierung richtet sich der kompetenzorientierte Unterricht gegen Therapieversuche, Indoktrination, Überredung, Manipulation. Der kompetenzorientierte Politikunterricht ignoriert des Weiteren nicht, dass im Unterrichtsgeschehen auch individuelle soziale Motive, interpersonelle Beziehungen, Selbstwertgefühle und vieles andere mehr wirken, aber er betrachtet sie nicht als fachliche Lernprozesse.

Das in diesem Band präsentierte Kompetenzmodell beschreibt mithin die Kompetenzdimensionen, über deren Gesamtheit die Schüler verfügen müssen, um Aufgaben im Politikunterricht erfolgreich lösen zu können. Das Modell fundiert die zentralen fachbezogenen Aspekte des Lehrens und Lernens im Politikunterricht. Es präsentiert detaillierte Begründungen getroffener Auswahlentscheidungen. Die Beschreibung der Politikkompetenz wird durch Rekurs auf die Politikwissenschaft, die Kognitionspsychologie, die Erziehungswissenschaft und die Politikdidaktik vorgenommen. Dieser Rückgriff ist eine Bedingung dafür, dass approximativ fachlich zutreffende Aussagen über die Empirie des Politikunterrichts gemacht werden können. Zusammenfassend ist festzustellen, dass ein wissenschaftlich begründetes Kompetenzmodell einen solchen theoretischen Bezugsrahmen benötigt.

Darüber, dass domänenspezifisches Wissen, Urteils- und Handlungsfähigkeit zu vermitteln sind, besteht in der Politikdidaktik inzwischen ein breiter Konsens. Weitgehend unbeachtet geblieben sind jedoch bislang andere kognitionspsychologische Dimensionen des Lernens wie etwa Interesse, Überzeugungen, Selbstkonzepte Einstellungen und Motivation. Solche Aspekte sind in der empirischen politikwissenschaftlichen Forschung relevant. Sie sind für die Entwicklung einer Theorie, die den Vermittlungsprozess von politischen Sachverhalten und politikwissenschaftlichen Erkenntnissen beschreibt, erforderlich und in diesem Modell als Teilkompetenz Einstellung/Motivation aufgenommen. Es gibt darüber hinaus noch soziale und kulturelle Dimensionen im Unterricht, über die viel und intensiv debattiert wird, wie etwa das demokratische Klassenklima. Sie sind zwar für



Abbildung 2 Modell der Politikkompetenz



die politikdidaktische Forschung interessant, passen aber nicht in ein Kompetenzmodell für den Fachunterricht.

Der Grund dafür, dass lediglich Fachwissen und politische Urteilsfähigkeit in der Schule benotet und im Assessment geprüft werden sollen, liegt darin, dass die Lehrerinnen und Lehrer diese beiden Dimensionen gut in Lernaufgaben transformieren können. Sie sind geeignet, den *outcome* der Schülerleistung zu ermitteln und in Noten auszudrücken. Der Grund dafür, die politische Handlungsfähigkeit sowie Einstellung und Motivation nicht in Benotung und Assessment aufzunehmen, liegt in folgenden Überlegungen: Das reale politische Handeln findet in der Regel außerhalb der Schule statt. Das Handeln kann man im Politikunterricht lediglich simulieren und darüber kommunizieren. Dies ist eine Einschränkung. Politische Einstellung und Motivation sollen deshalb nicht bewertet werden, weil es nicht vertretbar ist, die individuellen Haltungen der Schülerinnen und Schüler mit einer Note zu bewerten. Das Autorenteam hält es für unangemessen, für die schulische Notengebung die „Leistungen“ in diesen beiden Kompetenzdimensionen, die aber ansonsten durchaus zu einer *political literacy* gehören, einzube-

ziehen. Es gilt nämlich die Persönlichkeitssphäre der Schüler zu respektieren und Intimitätszumutungen zu vermeiden. Dies muss auch für eine standardisierte Erhebung im Auftrag der Bildungsadministration mit Rückmeldung an die Schulen gelten.

Die Lehrerinnen und Lehrer haben von dem hier vorgelegten Modell folgenden Nutzen. Er besteht darin, dass das Modell ihnen bewusst macht, dass es im Politikunterricht auf die Förderung von allein vier Kompetenzdimensionen ankommt. Wenn sie bei der Materialauswahl und der Formulierung von Lernaufgaben diese vier Kompetenzdimensionen berücksichtigen und den Schülern zugänglich machen, führt es bei Letzteren zu einem nachvollziehbaren Kompetenzaufbau. Darüber hin aus erlaubt der Unterricht nach Kompetenzdimensionen den Lehrkräften kriteriengeleitete Diagnosen des Lernstandes.

Es sei noch einmal wiederholt: Der kompetenzorientierte Unterricht legt Wert auf die Objektivierung schulischer Bildungsprozesse. Bei der Auswahl und Entwicklung von Materialien wie bei der Konstruktion von Lernaufgaben ist konkret darauf zu achten, dass sie sich auf die formulierten Kompetenzdimensionen beziehen. Das vorliegende Kompetenzmodell soll den Blick der Lehrer darauf richten, welches Kompetenzpotential in Texten, Filmen, Bildern, Pro-Contra-Diskussionen usw. steckt. Insofern will das Kompetenzmodell den Praktikern Möglichkeiten zu einer besseren und effektiveren Unterrichtsgestaltung bieten. Die Kompetenzdimensionen werden eingeführt, um den Lehrern ein Modell zu geben, das den Kern zeigt, mit dem der Politikunterricht aus einer Fachperspektive beschrieben werden kann. Der Kern der Politikdidaktik und der schulischen Politischen Bildung ist die Politikkompetenz.

Der Nutzen für die Forschung liegt darin, auf ein Modell zurückgreifen zu können, das ausführlich begründet ist und damit einen theoretischen Anspruch hat. Diese Grundlegung schafft die Möglichkeit, sinnvolle wissenschaftliche Fragestellungen zu entwickeln und zu prüfen. Diese Theorie bzw. dies Modell erlaubt eine Messung und ist die Basis der Beschreibung empirischer Ergebnisse. Mit Hilfe der Empirie können die Annahmen des Modells geprüft werden. In empirischen Studien ist es jetzt möglich, entsprechende Skalen für die Kompetenzdimensionen als latente Variablen zu modellieren. Erste systematische empirische Studien, die Fachkonzepte und Kompetenzfacetten des vorgelegten Modells als Grundlage hatten, sind bereits entstanden (Richter, 2009; Goll, Richter, Weißeno & Eck, 2010; Weißeno & Eck, 2012).

Durch das vorgelegte Modell wird der Raum für die politikdidaktische Forschung beschrieben. Neben der Fachbezogenheit können auch diverse Fragestellungen aus der allgemeinen Bildungsforschung berücksichtigt werden. Für die

politikdidaktische Grundlagenforschung ist es zum Beispiel durchaus sinnvoll zu untersuchen, welche Stufen der sozialen und volitionalen Kompetenz erreicht wurden. Weitere Aspekte des Unterrichts, beispielsweise Gefühle wie Aggressionen, Zuneigung, aber auch Anerkennung, Autorität, Sozialverhalten und viele andere mehr können die politikdidaktische Grundlagenforschung gleichfalls interessieren. Alle Kompetenzdimensionen können in *large-scale*-Untersuchungen berücksichtigt werden, weil sich in ihnen Elemente der politischen Kultur, der Weiterentwicklung des politischen Systems und der politischen Verstehensleistungen widerspiegeln.

Das Autorenteam hält es indessen für problematisch, wenn die Schüler im Rahmen des staatlich organisierten Bildungsmonitorings mit Rückmeldung an Lehrkräfte und Schulen zu den vier Kompetenzdimensionen und Facetten gleichsam vermessen werden. Lediglich zwei Kompetenzdimensionen sollten in ein Bildungsmonitoring aufgenommen werden. Eine staatlich verordnete Testeuphorie ist nicht wünschenswert. Darüber hinaus bleiben hier die Erwartungen von möglichen Referenzsystemen wie Politik, Universität und Beruf unberücksichtigt.

Der vorliegende Band enthält folgenden Gedankengang. Zunächst werden die verschiedenen Anforderungen an ein theoretisch fundiertes Kompetenzmodell beschrieben und auf das vorliegende Modell bezogen. Im Anschluss werden die vier Kompetenzdimensionen aus politikdidaktischer Perspektive beschrieben. Nach diesen grundsätzlichen Klärungen werden ab dem vierten Kapitel die vier Kompetenzdimensionen entfaltet und begründet. Das vierte Kapitel gibt einen Überblick über die an anderer Stelle bereits ausführlich angestellten Überlegungen zum Fachwissen. Das fünfte Kapitel begründet die Urteilsfähigkeit aus philosophisch-politikwissenschaftlicher, politikdidaktischer und kognitionspsychologischer Perspektive für den Politikunterricht. Es unternimmt eine detaillierte Entfaltung der Urteilsfacetten, um diese für Lehrende und Lernende sowie für die Forschung unterscheidbar zu machen. Das sechste Kapitel stellt die politische Handlungsfähigkeit auf dem Fundament politikwissenschaftlicher und kognitionspsychologischer Handlungstheorien sowie empirischer Ergebnisse dar. Das siebte Kapitel begründet die Kompetenzdimension politische Einstellung/Motivation mit Ergebnissen der politischen Kulturforschung und der Kognitionspsychologie. Schließlich wendet das achte Kapitel das Kompetenzmodell auf die unterrichtliche Praxis an, indem konkrete Anregungen für die Unterrichtsplanung gegeben werden.

Die vier Autoren haben in einem gemeinsamen Arbeitsprozess in mehreren Workshops ihre Überlegungen ausführlich diskutiert und zusammengeführt. Das Ergebnis der längeren Konstruktionsarbeit ist aus politikdidaktischer Perspek-

tive formuliert. Es vervollständigt die Überlegungen, die bereits für das Modell des Fachwissens angestellt wurden. Die vorliegende Schrift reicht das Modell aller Teilkompetenzen bzw. Kompetenzdimensionen für den Politikunterricht nach. Das Autorenteam stellt mit diesem Band das Kompetenzmodell der Fachöffentlichkeit vor und hofft auf eine breite theoretische Diskussion.

Politikkompetenz – ein Modell

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

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

ISBN: 978-3-658-00784-3