

Georg Weißeno [Hrsg.]

Politikkompetenz

Was Unterricht zu leisten hat

Bonn 2008

© Bundeszentrale für politische Bildung
Adenauerallee 86, 53113 Bonn

Redaktion: Franz Kiefer (verantw.), Georg Weißeno, Günter Volk

Eine Buchhandelsausgabe besorgt der VS Verlag für Sozialwissenschaften

Diese Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung der Bundeszentrale für politische Bildung dar.

Für die inhaltlichen Aussagen tragen die Autor/-innen die Verantwortung.

Hinweis: Die Inhalte der im Text und Anhang zitierten Internet-Links unterliegen der Verantwortung der jeweiligen Anbieter/-innen. Für eventuelle Schäden und Forderungen können Herausgeberin und Autor/-innen keine Haftung übernehmen.

Umschlaggestaltung: M. Rechl, Kassel

Umschlagfoto: ■■■■

Satzherstellung: Satzbetrieb Schäper GmbH, Bonn

Druck: Bercker, Kevelaer

ISBN 978-3-89331-043-5 ISSN 04355-7604

Inhalt

Vorwort	9
GEORG WEISSENO Politikkompetenz. Neue Aufgaben für Theorie und Praxis	10
I. Kompetenzen. Beiträge der Lernpsychologie und empirischen Pädagogik	
OLAF KÖLLER Qualitätssicherung in der schulischen Bildung	23
HELMUT JOHANNES VOLLMER Kompetenzen und Bildungsstandards. Stand der Entwicklung in verschiedenen Fächern	34
VERA HUSFELDT Politikkompetenzen in der standardisierten schulischen Leistungsmessung	51
HANS MERKENS Jugend und Politik: Welches Wissen kann von Jugendlichen erwartet werden?	62
TILL PFEIFFER Wissensstrukturen	77
HEINZ REINDERS Soziale Kompetenzen messen und fördern	90
II. Politikwissenschaft und Fachwissen	
WERNER J. PATZELT Ein Bildungskanon für die politische Systemlehre	109

Georg Weißeno

Politikkompetenz

Neue Aufgaben für Theorie und Praxis

Seit der Einführung von Bildungsstandards durch die Kultusministerkonferenz (KMK) ist das Thema Kompetenz verstärkt Gegenstand politikdidaktischer Diskussionen. Kompetenzen sind die bei den Schüler/-innen verfügbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten, die erforderlich sind, um gestellte Probleme und Aufgaben lösen zu können. Es ist das gezeigte Verhalten bzw. das Lernergebnis, das gemessen wird. Diese lernpsychologische Definition unterscheidet sich von pädagogischen Definitionen, die seit den neunziger Jahren mit den Kategorien der sozialen, personalen Methoden- und Sachkompetenz operieren und in die Lehrpläne/Kerncurricula eingeflossen sind. Pädagogische Ansprüche sind inputorientiert und beschreiben meist das, was erwünscht ist. Die Lernpsychologie hebt dagegen auf Konstrukte ab, die operationalisiert werden können (Köller, 2007, S. 16). Die KMK hat in mehreren Beschlüssen in den Jahren 2003 und 2004 die Überprüfung der erreichten Kompetenzen im dritten Schuljahr und am Ende der Sekundarstufe I sowie der Hauptschule beschlossen. Den Beschlüssen der KMK liegt die Expertise von Klieme u. a. (2003) zugrunde, die dem weiten lernpsychologischen Kompetenzbegriff von Weinert (2001) folgt. Bei Weinert gehören zum Begriff Kompetenz neben den kognitiven Fähigkeiten auch die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften. Gleichzeitig hat die KMK 2003 beschlossen, das Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB), das an die Humboldt-Universität zu Berlin angebunden ist, zu gründen und mit der Weiterentwicklung, Operationalisierung, Normierung und Überprüfung von Bildungsstandards zu beauftragen.

Die Politikkompetenz, so wie sie hier verstanden wird, umfasst gleichfalls alle Bereiche der Definition von Weinert. Wie die Mathematikkompetenz oder Sprachkompetenz beschreibt sie nicht nur die Struktur des Fachwissens (Domäne Politik), sondern auch die weiteren Kompetenzen. Da der lernpsychologische Kompetenzbegriff von Weinert für ein *System Monitoring* (internationale und nationale Schulleistungsstudien) in allen Fächern zu um-

fassend ist, wird er neuerdings auf die kognitiven Fähigkeiten reduziert, um darauf abgestimmte Verfahren der Messung von Lernleistungen entwickeln zu können. Die Kompetenz ist an spezifische Kontexte mit Fachinhalten gebunden und wird aus Gründen der Praktikabilität zurzeit als kognitive Leistungsdisposition unter Ausschluss motivationaler und affektiver Faktoren definiert (Hartig & Klieme, 2006, S. 129). Dies schließt nicht aus, dass affektive, soziale und motivationale Faktoren relevant sind. Es lässt sich jedoch bisher noch nicht alles in standardisierte Überprüfungen einbeziehen. Der Akzent in den Diskussionen der Psychometriker verschiebt sich also auf die inhaltsbezogenen Kompetenzen, d. h. die Wissensstrukturen, weil sie im Vordergrund der nationalen Testentwicklung für die Fächer Deutsch, Mathematik, Englisch, Französisch, Physik, Chemie und Biologie stehen. Die Einführung von Vergleichsarbeiten auf Länderebene akzentuiert aber gleichfalls das im Unterricht vermittelte Fachwissen, das abgefragt und überprüft wird. Der Trend zum Kognitiven wird demnach aus beiden Richtungen, der Lernpsychologie und der Bildungspolitik, verstärkt.

Um Missverständnissen vorzubeugen, versucht man die erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten praktikabler zu ordnen, indem inhaltsbezogene und allgemeine Kompetenzen formuliert werden, die in jeder Schulstunde zu fördern und weiter zu entwickeln sind. Allgemeine Kompetenzen wie Argumentieren, Problemlösen, Modellieren, Verwenden von Darstellungen, Kommunizieren, Urteilen usw. werden in allen Fächern gefördert. Solche allgemeinen Kompetenzen können auch in Auseinandersetzung mit politischen Inhalten erworben werden. Die Erhebung der allgemeinen Kompetenzen ist allerdings nicht mehr Teil des nationalen *System Monitorings*, während PISA noch die Problemlösekompetenz untersuchte. Inhaltsbezogene Politikkompetenzen können mit Basis- und Fachkonzepten wie Gemeinwohl, Parteien, Wahlen usw. beschrieben werden, die für die Jahrgangsstufen vorab festgelegt werden. Zu Basis- und Fachkonzepten haben die Didaktiken der Naturwissenschaften Modelle erarbeitet, an deren Konstruktionsprinzipien sich die politikdidaktische Diskussion orientieren kann. Gleichwohl ist die Trennung von allgemeinen und inhaltsbezogenen Kompetenzen in der Forschung und in der Unterrichtspraxis nicht immer einfach. Bezogen auf die inhaltsbezogene Politikkompetenz ist deshalb festzustellen, dass sie z. B. mit der allgemeinen Lesekompetenz vermischt (konfundiert) ist. Allgemeine Kompetenzen, wie z. B. auch die Urteilsfähigkeit, beeinflussen die jeweilige Fähigkeit, politische Lernaufgaben fachlich richtig zu lösen.

1. Erste Modelle der Politikkompetenz

Die Kompetenzmodelle anderer Fachdidaktiken – wie z. B. der Mathematikdidaktik oder der Didaktik der Physik – sind bisher normativ. Eine empirische Modellierung der Kompetenzen wird entwickelt. Dies ist ein aufwändiger Prozess, der für die Politikdidaktik aus der Sicht der KMK zur Zeit nicht ansteht. Es geht in der Politikdidaktik also zunächst darum, normative Modelle zu entwickeln. Sie dürfen nicht allein aus fachlichen Bildungszielen und der Struktur des Gegenstandsbereiches Politik abgeleitet werden, sondern sollen auch eine theoretische Fundierung aus der Lernpsychologie aufweisen (Schecker & Parchmann, 2006, S. 47). Es werden lernpsychologisch anschlussfähige Stufenkonzepte benötigt, die für die einzelnen Alterstufen zu entwickeln sind.

Das erste Kompetenzmodell der »Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung« (GPJE, 2004) mit den drei Kompetenzdimensionen politische Urteilsfähigkeit, politische Handlungsfähigkeit und methodische Fähigkeiten war eine fachpolitische Innovation. Die Politikdidaktiker/-innen haben es konsensuell in einem Verfahren entwickelt. Dieses Modell greift allerdings aus heutiger Sicht in einem zentralen Punkt zu kurz: Basis- und Fachkonzepte als Modelle des Wissens, die die Fachsystematik vereinfacht abbilden, sind auszuweisen. Implizit ist ein Fachwissen mitgedacht durch den Begriff des Deutungswissens und über das politische Urteil. Der Begriff des Deutungswissens, der in der Lernpsychologie kaum benutzt wird, ist in dem Modell aber nicht nach Fachkonzepten aufgefächert. Die Verwendung des Begriffs knüpft vielmehr an die pädagogische Fachdiskussion an, die darunter die subjektiven Theorien oder Vorstellungen der Schüler/-innen zu einzelnen Inhalten, Erfahrungen und 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 und weisen konzeptuelles Wissen nicht explizit aus. Des Weiteren wird auch bei dem politischen Urteilen im GPJE-Modell implizit die Bestimmung der Inhalte nur mitgedacht.

Die Diskussionen auf den folgenden (Jahres-)Tagungen der GPJE gaben Anstöße zum Neudenken. Hermann Josef Abs (2004) wies z. B. darauf hin, dass Urteilen eine allgemeine Kompetenz ist, die in allen Fächern gelernt wird. Weil das Fachwissen nicht strukturiert erfasst ist, wird die Politikkompetenz im Modell der GPJE nur teilweise erfasst. Dies gilt im Prinzip auch für die Einheitlichen Prüfungsanforderungen im Abitur (EPA Sozialkunde/Politik, 2005, S. 4 ff.), die ergänzend zur GPJE zwar noch sechs Inhaltsberei-

che der Politik ohne Ausführungen nennen, aber nicht als Wissensstruktur entfalten und konkretisieren. Die Vorschläge für ein Kerncurriculum (Behrman, Grammes & Reinhardt, 2004) folgen mit Schlüsselfragen noch ganz der bildungstheoretischen Tradition. Die Entwicklung eines lernpsychologisch begründeten politikdidaktischen Modells der Politikkompetenz, das die inhaltsbezogene Kompetenz einbezieht, ist mithin ein Desiderat.

Die drei Modelle (GPJE, EPA, Behrman et al.) haben zwar immer Inhalte mitgedacht, ihnen fehlt aber eine explizit formulierte und fachwissenschaftlich begründete Strukturierung und Auflistung der Fachkonzepte. Die Reflexion ist bisher noch stark von Zielen und Unterrichtsmethoden her angelegt und folgt somit weitgehend dem bildungstheoretischen Paradigma. Die in den verschiedenen Lehrplänen/Kerncurricula der Länder formulierten Inhalte, die man hilfsweise heranziehen könnte, sind eher disparat. Sie folgen ebenfalls keiner theoretisch stimmigen Konstruktion, sondern mehr der Praxis in der Profession und den bildungspolitischen Vorgaben. Es ist ein Desiderat der Politikdidaktik, ein vereinfachtes Modell zur Erklärung von Politik zu konstruieren. Dieses Modell kann nicht einfach aus der Fachwissenschaft abgeleitet oder übernommen werden, sondern muss auf einem Konzept von *Civic Literacy* bzw. politischer Grundbildung mit verbindlichen Lerninhalten aufbauen. Daraus ergibt sich, dass die Lernentwicklung nicht abbilddidaktisch, sondern lernpsychologisch in den Blick zu nehmen ist.

2. *Civic Literacy* – Vorschlag für ein Modell

Die Politikdidaktik kann – wie die Didaktiken der Naturwissenschaften – in ihren grundlegenden Überlegungen von dem allgemeinen Modell der *Scientific Literacy* von Bybee (1997, S. 56 ff.) ausgehen, das Stufen einer wissenschaftlichen Grundbildung definiert und das für die schulische Bildung gelten kann. Es hat die Entwicklung von Bildungsstandards, z. B. bei PISA, beeinflusst. Bybees Konzept moderner Allgemeinbildung beschreibt Basisfähigkeiten, die für die Inhalte, die immanente Stufung und die Lernarrangements von Bildungsprozessen notwendig sind und in der Vorbereitung des wissenschaftsorientierten Lernens die Stufe der Grundbildung bestimmen. Damit lassen sich zwar keine Inhaltsbereiche der Politikkompetenz ausdifferenzieren, jedoch können in Anlehnung an das Grundmodell und mit Bezug auf die Domäne Politik analog vier Stufen einer »politischen Grundbildung« benannt werden:

- nominale *Civic Literacy* (CL): Kenntnis politischer Themenstellungen und Begriffe, die jedoch im politikwissenschaftlichen Sinne falsch verstanden werden (z.B. Demokratie ist freie Meinungsäußerung),
- funktionale *Civic Literacy*: Faktenwissen, korrekte Verwendung von politikwissenschaftlichen Begriffen (z.B. Wahl) und von Formalismen,
- konzeptuelle und prozedurale *Civic Literacy*: Verständnis zentraler politischer Konzepte und Verfahren, Herstellung von Beziehungen zwischen Fakten, Begriffen und Prinzipien (z.B. Föderalismus mit den entsprechenden Begriffsnetzen),
- multidimensionale *Civic Literacy*: Verständnis der Besonderheiten politikwissenschaftlichen Denkens; Fähigkeit zur Einordnung in wirtschaftliche, soziale und kulturelle Zusammenhänge (z.B. Eigenlogiken der Machtbegriffe in der Politikwissenschaft und der Ökonomik).

Es muss diskutiert werden, ob der hier vorgelegte Vorschlag in Anlehnung und Anpassung an das normative Modell von Bybee angenommen werden kann. Er vermittelt zunächst einmal eine Vorstellung davon, wie die Grunddimensionen der Lernentwicklung in der Domäne Politik identifiziert werden können. Ein Stufenmodell der Politikkompetenz kann sich daran genauso orientieren wie der Lehrende bei der Diagnose einer Schülerantwort.

Die Fragen der Stufung der Lernentwicklung und der Dimensionen sind bei der Konstruktion eines Modells der Politikkompetenz zu berücksichtigen. Der vorliegende Band will dazu einen Einblick in den Forschungsstand geben. Die Beiträge im Teil I »Kompetenzen – Beiträge der Lernpsychologie und empirischen Pädagogik« geben wichtige Hinweise aus der Lehr-Lern-Forschung. Da die Politikdidaktik ihrerseits fachliche Fragen zu klären hat, sind für die weitere Diskussion die Hinweise von Politikwissenschaftlern im Teil II »Politikwissenschaft und Fachwissen« von Bedeutung. Es geht nicht darum, Listen von Lehrstoffen zu entwickeln. Es geht vielmehr darum, inhaltsbezogene Kompetenzen und Wissensstrukturen zu beschreiben, mit denen die Schüler/-innen die grundlegenden Handlungsanforderungen zukünftiger Bürger/-innen bewältigen können. Dies erfordert eine fachspezifische Bildungskonzeption, weniger eine bildungstheoretische Verankerung eines Modells der Politikkompetenz.

3. Bildungstheoretische und lernpsychologisch begründete Politikdidaktik

Die Politikdidaktik ist bisher überwiegend bildungstheoretisch ausgerichtet. Nach der Bildungstheorie sollen die Schüler/-innen selbständig eine Haltung gegenüber einer Sache einnehmen. Die Inhalte an sich sind nach der bildungstheoretischen Politikdidaktik bildungsneutral. Sie erhalten ihren bildenden Charakter erst in Lebenssituationen. Inhalte und Ziele werden demnach immer zusammen gedacht. Deshalb dominieren Zieldebatten über Demokratiepädagogik und/oder politische Bildung, über eine europazentrierte Politikdidaktik, über interkulturelle Bildung usw. Da bisher wenig über die Fähigkeitsmuster von Schüler/-innen bekannt ist, ist nach den Grundlagen der Diskussionen zu fragen. Es finden sich Vermutungen über Fehlkonzepte als fachlich falsche Vorstellungen bei Schüler/-innen (Behrmann, Grammes und Reinhardt, 2004, S. 340 ff.); empirische Belege fehlen. In den bildungstheoretisch motivierten Zugängen werden die Bedingungen von Lernen pädagogisch diskutiert und die soziokulturellen Bedingungen des Unterrichts rufen großes Interesse hervor.

Die politikdidaktische Unterrichtsforschung arbeitet überwiegend qualitativ mit Unterrichtsvideos, Lehrer- und Schülerinterviews (Richter, 2006). Hier finden sich zahlreiche Einzelbelege, kaum Fallvergleiche oder Untersuchungen mit größeren Fallzahlen. Es dominieren Ergebnisse, die eher locker durch zugeordnete Textstellen zusammengefasst sind. Bisher nicht geleistet ist eine Inhaltsanalyse, die den Ansprüchen der *Grounded Theory* entspricht. Diese müsste auf eine feine Vernetzung von Kategorien und Subkategorien bzw. auf latente Konstrukte abzielen, die hinter den Texten stehen. Die quantitative politikdidaktische Wirkungsforschung steckt in den Anfängen, so dass die Konturen einer lernpsychologisch begründeten Politikdidaktik erst langsam sichtbar werden. Die Kooperation mit der Lehr-Lern-Forschung ist für die Politikdidaktik notwendig, um anschlussfähig an die Diskussionen in den anderen Fachdidaktiken zu werden (Bayrhuber, Elster, Krüger & Vollmer, 2007). Die bisherigen Diskussionen über Bildungsstandards sind nicht mehr nur als ausreichendes bildungspolitisches Signal zu werten. Die Politikdidaktik muss sich auch durch empirische Lehr-Lern-Forschung sichtbar machen. Erste Ergebnisse zu aktuellen Forschungsfragen zeigen die Beiträge im Teil IV »Empirische politikdidaktische Beiträge«.

Wenngleich die Politikdidaktik in der deskriptiven Beschreibung der Politikkompetenz noch nicht weit voran gekommen ist, zeigen die Autor/-innen im Teil III »Basis- und Fachkonzepte für die politische Bildung«, wie

in der Politikdidaktik normative Beschreibungen der Politikkompetenz vorgenommen werden. Da die empirische Modellierung der Politikkompetenzen noch nicht ansteht, ist dieser Weg Erfolg versprechend. Es ist den Politikdidaktiker/-innen aber noch nicht gelungen, sich auf ein Modell des Basiswissens zu verständigen, das die in der Schule zu behandelnden Fachkonzepte (z. B. Parteien, Wahlen, Demokratie etc.) festlegen kann. Die Beiträge der hier versammelten Politikdidaktiker/-innen zeigen den aktuellen Diskussionsstand. Damit ist ein erster Schritt auf dem Weg zu einer Verständigung im Fach geleistet. Zu hoffen ist, dass die Politikdidaktik einen neuen, breiten Konsens durch Verfahren herstellt.

Ein breit akzeptiertes normatives Modell der Politikkompetenz kann den Ausgangspunkt für empirische Studien darstellen. Zwar werden sich deskriptive Modelle in ihrer Struktur von normativen unterscheiden, doch ist es vorrangiges politikdidaktisches Ziel, zunächst ein normatives Modell zu entwickeln. Für den Kompetenzbereich Fachwissen der Politikkompetenz sind einige wenige Basiskonzepte zu beschreiben, die als Kernideen des Faches (z. B. politische Ordnung) ausgewählt werden, um die Domäne zu strukturieren. Folgt man den Konstruktionsprinzipien der Didaktiken der Naturwissenschaften, haben Basiskonzepte die Leitideen oder Ziele der Politik zu repräsentieren, strukturieren die Domäne Politik, entsprechen aber keiner politikwissenschaftlichen systematischen Einteilung. Es müssen vielmehr wenige Begriffe sein, die nach politikdidaktischen Gesichtspunkten ausgewählt sind und eine sinnvolle fachliche Grobstrukturierung ergeben. Basiskonzepte werden dann über Fachkonzepte (z. B. Parteien, Wahl, Demokratie) weiter konkretisiert. Die Fachkonzepte lassen sich mehreren oder allen Basiskonzepten zuordnen. Ein logischer Ableitungszusammenhang aus oder die Zuordnung zu einem Basiskonzept besteht mithin nicht. Deshalb ist die Auswahl nicht allein aus einer Fachsystematik bzw. Sachstruktur heraus vorzunehmen, sondern dies geschieht nach lernpsychologischen und fachdidaktischen Gesichtspunkten. Im Idealfall sollen sie einmal die tatsächlich vorfindbaren Fähigkeitsgefüge bei Schüler/-innen zu bestimmten Zeitpunkten erfassen. Die Frage, ob die Schüler/-innen im Unterricht ein nach Basiskonzepten strukturiertes Wissen aufbauen, kann derzeit noch nicht beantwortet werden.

Gleichwohl ist die Festlegung eines nach politikdidaktischen und lernpsychologischen Gesichtspunkten konstruierten Modells, das das begriffliche Wissen darstellt, notwendig, damit die Schüler/-innen vergleichbare Wissensstrukturen aufbauen können. Sie dienen der Strukturierung des Lernangebots und der politischen Denkweisen. Konzeptuelles Wissen sieht von spezifischen Erfahrungen ab und kategorisiert stattdessen die Merkmale und Kennzeichen der jeweiligen Erfahrungsklasse (Anderson, 2001, S. 153 ff.).

Diese Kategorisierung erfolgt über semantische Netze und Schemata. Wenn Schüler/-innen über konzeptuelles Politikwissen verfügen, können sie in Anwendungssituationen als Bürger/-innen zu richtigen Lösungen kommen, obwohl sie eine Erfahrung mit der erforderlichen richtigen Antwort nicht gemacht haben. Wer über ein Fachkonzept Wahlen verfügt, kann z. B. einen Bericht über den Ablauf der Wahlen in einem anderen Land einschätzen und erschließen, obwohl das detaillierte Faktenwissen zum konkreten Problem nicht vorhanden ist.

4. Neuansätze in der Forschung und der Praxis

Die Politikdidaktik ist oftmals bestimmt durch eigene Denk- und Wissenschaftstraditionen. Häufig werden extern definierte Themenstellungen aufgenommen. Dabei folgt sie Vorgaben der Schuladministration, z. B. bei der Festlegung der Inhalte der Schulfächer. Wenn die Politikdidaktik die Politikwissenschaft, Ökonomik, Soziologie, Rechtswissenschaft und Geschichte, die jeweils große Domänen mit Eigenlogiken repräsentieren, zusammenführen will, wird eine fachspezifische Bestimmung und Bewertung der Qualität von Forschung ungemein erschwert. Diese Vielzahl an Bezugsdisziplinen und Fragestellungen mit unterschiedlichen Fachkonzepten behindert die nötige empirische und theoretische Standardisierung der Forschung. Durch Begrenzung können das Profil und eine qualitativ hochwertige Forschung entwickelt werden (vgl. Keiner, 2005, S. 18 ff.). Dann steht die Disziplin nicht vor tendenziell unlösbaren Problemen und muss nicht mehr auf Leerstellen verweisen oder immer wieder neue Möglichkeitsräume aufzeigen.

Ein weiteres Problem besteht darin, dass sich die Politikdidaktik häufig als einzigartig in ihren spezifischen Anforderungen begreift. Dies liege daran, dass politische Situationen hyperkomplex seien und stets anders verliefen, dass die Zukünftigkeit des Gegenwärtigen ungewiss sei und eine Inhaltsbestimmung unmöglich mache usw. Mit solchen Argumentationen wird die Anschlussfähigkeit an die Lehr-Lern-Forschung in anderen Fächern erschwert. Wenn man eine empirische Forschung entwickeln will, muss der Vergleich mit anderen Disziplinen möglich sein. Die philosophische Reflexion des bildungstheoretischen Ansatzes wird integriert, indem man versucht, normative und empirische Momente zu verbinden.

Aus der Sicht des Faches ist es von großer Bedeutung, welche Inhalte im Unterricht gelehrt und gelernt werden. Kerncurricula sind aus politischen

Auseinandersetzungen hervorgegangen und lehnen sich meist nicht an Modelle der Fachdidaktik an. Es ist unverzichtbar, im Prozess der Entwicklung von Kompetenzmodellen die Praxis des Politikunterrichts einzubeziehen. Diese Aspekte werden im Teil V dieses Bandes »Veränderungen in der Praxis des Politikunterrichts« dargestellt. Wenn man die Kompetenzen von Schüler/-innen einordnen möchte, dann geht das z.B. über die Lösung von Lernaufgaben.

Es obliegt den Politikdidaktikern/-innen und den Lehrern/-innen, für den Unterricht kompetenzorientierte Lernaufgaben zu entwickeln. Mit solchen Aufgaben kann die Unterrichtsqualität, zu der die drei folgenden Komponenten zählen, verbessert werden: »Eine fachlich gehaltvolle Unterrichtsgestaltung, die Schülern vielfältige Gelegenheiten zu kompetenzbezogenen Tätigkeiten bietet (...), eine kognitive Aktivierung der Lernenden, d. h. der Unterricht stimuliert geistige Schülertätigkeiten, ermöglicht und ermutigt selbständiges Lernen und Arbeiten, fördert lernstrategisches Verhalten (...), eine effektive und schülerorientierte Unterrichtsführung, bei der verschiedene Formen und Methoden flexibel variiert werden« (Blum u. a., 2006, S. 29). Gerade offenere Aufgabenvarianten eignen sich für eine selbstständigkeitsorientierte unterrichtliche Behandlung. Unerlässlich sind des Weiteren realitätsbezogene Fragestellungen. So wie im Fach Mathematik der Realitätsbezug von Aufgaben jetzt eingelöst wird und kein schematisches Rechnen mehr erfolgt, so muss sich der Politikunterricht mit aktuellen Problemstellungen beschäftigen, deren Kontexte von den Schüler/-innen zu bearbeiten sind. Bei der Neukonstruktion von Lernaufgaben und Unterrichtsreihen ist es wichtig,

- die Themen bzw. Inhalte in der aktuellen politischen Realität zu finden, damit keine fiktiven oder hypothetischen Gegenstände behandelt werden und so anwendungsorientiert gelernt wird,
- und diese Themen und Inhalte auf die Wissensstruktur von Basis- und Fachkonzepten, die unabhängig von den ausgewählten Kontexten sind, zu beziehen.

Die Politiklehrer/-innen an den Schulen ebenso wie die Didaktiker/-innen an den Hochschulen stehen vor neuen Aufgaben. Die Lehrer/-innen müssen ihr Augenmerk stärker auf den Lernerfolg lenken. Guter Unterricht kann die Politikkompetenz zwar anregen, aber die Schüler/-innen müssen ihren Lernprozess selbst aktiv gestalten. Der Ausweis der Basis- und Fachkonzepte macht die Ziele des Politikunterrichts für Eltern und Schüler/-innen transparenter. Der Prozess der Entwicklung von neuen Bildungsstandards kann nur gelingen, wenn die fachlichen und fachdidaktischen Grundlagen in einem Diskurs zwischen Fachdidaktiker/-innen, Lehrer/-innen, Schüler/-in-

nen und Eltern entwickelt werden. Theorie und Praxis haben die Aufgabe, einen Konsens zwischen Basiskonzepten und Inhalten herzustellen.

Literatur

- Abs, H.J. (2004). Weichenstellungen in der Einführung von Standards im Fach Politische Bildung. *Politische Bildung*, 37, 82–94.
- Anderson, J.R. (2001). *Kognitive Psychologie* (3. Auflage). Heidelberg/Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.
- Bayrhuber, H., Elster, D., Krüger, D. & Vollmer, H.J. (Hrsg.) (2007). *Kompetenzentwicklung und Assessment*. Innsbruck: Studienverlag.
- Behrmann, G.-C., Grammes, T. & Reinhardt, S. (2004). Politik: Kerncurriculum Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe. In H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Kerncurriculum Oberstufe II, Biologie, Chemie, Physik, Geschichte, Politik* (S. 322–406). Weinheim/Basel: Beltz.
- Blum, W., Drüke-Noe, C., Hartung, R. & Köller, O. (2006). *Bildungsstandards Mathematik: konkret*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Bybee, R. (1997). Toward an understanding of scientific literacy. In W. Gräber & C. Bolte (Hrsg.), *Scientific Literacy* (S. 37–68). Kiel: IPN.
- 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.
- Hartig, J. & Klieme, E. (2006). Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In K. Schweizer (Hrsg.), *Leistung und Leistungsdiagnostik* (S. 127–143). Heidelberg: Springer
- Keiner, E. (2005). Zur Konstruktion erziehungswissenschaftlicher Forschung aus der Perspektive der OECD. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Beiheft 4, 13–23.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H.J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Köller, O. (2007). Bildungsstandards, einheitliche Prüfungsanforderungen und Qualitätssicherung in der Sekundarstufe II. In D. Benner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Chancen und Grenzen, Beispiele und Perspektiven* (S. 13–28). Paderborn: Schöningh.
- Richter, D. (2006). Standards interpretativer Fachunterrichtsforschung. In GPJE (Hrsg.), *Standards der Theoriebildung und empirischen Forschung in der politischen Bildung* (S. 11–26). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Weinert, F.E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.