



Open Access Repository

www.ssoar.info

Politikkompetenz kurzgefasst - zur Arbeit mit dem Kompetenzmodell

Weißeno, Georg; Richter, Dagmar; Massing, Peter; Detjen, Joachim

Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Weißeno, G., Richter, D., Massing, P., & Detjen, J. (2013). Politikkompetenz kurzgefasst - zur Arbeit mit dem Kompetenzmodell. In S. Frech, & D. Richter (Hrsg.), *Politische Kompetenzen fördern* (S. 246-276). Schwalbach: Wochenschau Verl. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-56124-3>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0>

Politikkompetenz kurzgefasst – zur Arbeit mit dem Kompetenzmodell

1. Verwirrungen um den Kompetenzbegriff

Seit Jahren wird in Universitäten und Schulen über Kompetenzorientierung diskutiert. Angestoßen wurde diese Diskussion durch den Entwurf für Bildungsstandards (Klieme u.a. 2003). Eine Kommission hat diesen Entwurf für die Kultusministerkonferenz (KMK) erstellt. Die KMK hatte mit dieser Beauftragung die 1997 mit den Konstanzer Beschlüssen eingeleitete bildungspolitische Wende fortgesetzt. Seither nehmen die Bundesländer an Ländervergleichsstudien teil und führen landesweite Lernstandserhebungen, Vergleichsarbeiten, Schulinspektionen etc. durch. Die Kerncurricula der Länder werden im Sinne von domänenspezifischen Kompetenzmodellen neu geschrieben und sind inzwischen erlassen. Soweit das Ziel der Bildungspolitik.

Was ist von der Umsteuerung durch die KMK in der Praxis angekommen? Liest man mehrere Praxisbücher und diverse Kerncurricula, entsteht schnell eine Begriffsverwirrung. Sie entsteht durch die pädagogische und die kognitionspsychologische Verwendung des Kompetenzbegriffs in der Bildungsforschung. Darüber hinaus finden sich viele alltagsprachliche Definitionsversuche. Während die Klieme-Kommission einen kognitionspsychologischen Begriff vorgeschlagen hat, dominiert in der Praxis- und Ratgeberliteratur ein weitgehend alltagsprachliches und zuweilen ein pädagogisches Verständnis von Kompetenz. Deshalb ist inzwischen festzustellen, dass der Reformimpuls mit den kognitionspsychologischen Anforderungen der KMK

in der Praxis kaum angenommen wird. Hierfür gibt es sicher viele Gründe.

Ein Grund liegt darin, dass die kognitionspsychologischen Kompetenzmodelle den Lehrerinnen und Lehrern zwar hinlänglich theoretisch, aber noch selten im Hinblick auf die praktische Umsetzung erklärt werden. Dieser Aufgabe stellt sich der vorliegende Beitrag. Er skizziert nicht die theoretische Begründung des Modells der Politikkompetenz, sondern erläutert auf knappem Raum die wesentlichen praxisrelevanten Elemente. Es soll gezeigt werden, wie man mit dem Modell in der Unterrichtsplanung arbeiten kann. Die umfassende Darstellung des theoretischen Kompetenzmodells liegt als Buch vor (Detjen/Massing/Richter/Weißeno 2012). Dort wird das erläutert, was hier offen bleiben muss. Die folgenden Ausführungen zu den konkretisierenden Aspekten dieses Modells für ein kompetenzorientiertes Planungs-handeln sind dem Buch in stark gekürzter Form entnommen.

2. Das Modell der Politikkompetenz

Die Autorin und die Autoren des Kompetenzmodells (Detjen/Massing/Richter/Weißeno 2012) begründen die Fähigkeiten zum einen mit dem kognitionspsychologischen Kompetenzbegriff. Nach Franz E. Weinert benötigt man für das Entwickeln von Kompetenzdimensionen eine typische und spezifische Klassifizierung von Leistungsanforderungen, Leistungskriterien und Kompetenzindikatoren (Weinert 2001: 57). Kompetenzen sind kontextbezogen zu beschreiben. Eckhard Klieme und Detlev 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: 7). Nach Weinert (2001) geht der Kompetenzbegriff über den kognitiven Bereich hinaus und umfasst auch Handlungskompetenzen, die

motivationale Orientierungen, Einstellungen und Erwartungen einschließen. Danach sind Kompetenzen „kontextspezifische Leistungsdispositionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen“ (Klieme/Leutner 2006: 4). Kompetenz stellt die Verbindung von Motivation/Einstellung, Wissen und Können im Handlungsvollzug her. Auf einer sehr konkreten Ebene kann angegeben werden, ob die individuelle Kompetenz zur Lösung von Aufgaben ausreicht.

Vier Kompetenzdimensionen weisen die Differenzierung des Modells (vgl. Abbildung 1, Seite 251) aus. Sie werden aus politikwissenschaftlicher und kognitionspsychologischer Sicht beschrieben. Sie stehen darüber hinaus mit den normativen politikdidaktischen Erörterungen im Einklang. Die vier Kompetenzdimensionen sind Fachwissen, Politische Urteilsfähigkeit, Politische Handlungsfähigkeit sowie Politische Einstellung und Motivation. Die ersten drei Dimensionen werden auch in den Einheitlichen Prüfungsanforderungen im Abitur (EPA 2005) genannt. Die Kompetenzdimension Fachwissen wird in Fachkonzepten, die anderen Kompetenzdimensionen werden in Kompetenzfacetten unterteilt. Lern- oder auch Testaufgaben verlangen von den Schülerinnen und 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.

Zur Begründung des Modells werden die jeweils unterschiedlichen Theorieansätze und die empirischen Ergebnisse dargestellt. Die mit den beiden wissenschaftlichen Perspektiven beschriebenen Kompetenzdimensionen werden aber nicht aus den Bezugsdisziplinen übernommen, sondern aus einer politikdidaktischen Perspektive ausgewählt und begründet. Dadurch wird das für die Beschreibung der Unterrichtsrealität notwendige Gerüst erstellt. Insofern hat das vorzustellende theoretische Kompetenzmodell den Anspruch, mit den im normativen politikdidaktischen Dis-

kurs formulierten zentralen Zielvorstellungen der Politikdidaktik kompatibel zu sein.

Politikkompetenz ist nicht allein durch Fachwissen zu definieren. Die vier Kompetenzdimensionen hängen zusammen. Das politische Fachwissen beeinflusst stark die politische Urteilsbildung. 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.

Die Politikkompetenz umfasst mehr als das Fachwissen. Das von dem Autorenteam entwickelte Modell beschränkt sich auf drei weitere analytisch zu unterscheidende Dimensionen. Diese Beschränkung soll das Modell in der Praxis handhabbar machen und die relevanten Aspekte des Fachunterrichts beschreiben. Im Lehr-Lernprozess kommt es darauf an, die entsprechenden kognitiven Fähigkeiten zu entwickeln und dabei die subjektiven Aspekte der Aneignung zu berücksichtigen. Während die vier Kompetenzdimensionen zum Kern des Politiklernens gehören, gibt es weitere Kognitionen wie Intelligenz, Problemlösefähigkeit, Moralentwicklung, Selbstregulation und allgemeines Selbstkonzept. Mithin gibt es weitere soziale, pädagogische, metakognitive, volitionale (willentliche) und emotionale Aspekte, die für das Lernen in allen Fächern gelten. Sie werden hier aber nicht beschrieben.

Die Autorin und die Autoren haben eine weitere Einschränkung vorgenommen. Benotet werden sollen nur die Dimensionen Fachwissen und Politische Urteilsfähigkeit. Sie allein sind in der Schule nach Kriterien beurteilbar. Hier sind soziale Bezugsnormen, individuelle oder Sympathiewerte in der Notengebung am ehesten auszuschließen. Die sachliche Bezugsnorm kann auf der Grundlage der Materialien aufgestellt und für die Notengebung genutzt werden. Ein weiterer Grund, die Notengebung hierauf zu fokussieren, 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 die Benotung 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. Die Dimensionen Politische Handlungsfähigkeit und Politische Einstellung und Motivation würden zu sehr zu einer Bewertung der individuellen Präferenzen führen. Das Fachinteresse lässt sich genauso wenig objektivierbar benoten wie die persönliche Meinung oder das Verhandlungsgeschick. Im politischen Alltagsgeschäft sind sie natürlich wichtig. Ziel des Unterrichts ist aber nicht die Ausbildung von Politikerinnen und Politikern. Diese Dimensionen gehören zwar in den Unterricht, müssen aber nicht von allen im Sinne eines Standards erreicht werden. Werden diese Dimensionen in die Benotung einbezogen, werden die individuellen Überzeugungen oder die Parteipräferenz beurteilt. Dies ist zwar möglich – und kann in die systematische Forschung einbezogen werden –, bedeutet aber eine Zumutung für die Schülerinnen und Schüler. Meinungen, die bereits im Kindes- und Jugendalter vertreten werden, aber nicht unbedingt konsistent sind, sollen nach Auffassung des Autorenteams keine Notenrelevanz besitzen. Das Autorenteam hält es für unangemessen, für die schulische Notengebung die „Leistungen“ in diesen beiden Kompetenzdimensionen einzubeziehen, die aber durchaus zu einer *political literacy* gehören. Es gilt nämlich, die Persönlichkeitssphäre der Schüler zu respektieren und Intimitätszumutungen zu vermeiden.

Die Lösung von Aufgaben in einer Klassen- oder Hausarbeit erfordert zumeist mehrere Kompetenzdimensionen. Jede Kompetenzdimension entfaltet sich in einer Reihe weiterer Kompetenzfacetten bzw. Fachkonzepte. Das Modell beschreibt detailliert die Dimensionen, damit die Lehrenden sie in Auf-

Abbildung 1: Politikkompetenz



(nach: Detjen/Massing/Richter/Weißeno 2012: 15)

gabenformulierungen 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 Planung des Unterrichts und die Korrektur der Schülerleistungen mit dem Kompetenzmodell sollen die Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer erleichtern. Hierzu ist es hilfreich, Übersichtslisten für das Schuljahr anzulegen. Das Anlegen solcher Listen ist zunächst einmal Mehrarbeit. Es entsteht aber eine Art Selbstreport über die eigene Strukturierung des Unterrichts. Sie fördern eine didaktisch sinnvolle Auswahl von Materialien und Methoden. Die Anzahl der in den Texten benutzten Begriffe/Konzepte und der Tätigkeiten in den weiteren Kompetenzfacetten wird festgehalten, um die Schwerpunkte und die noch nicht geförderten Aspekte aller Kompetenzfacetten transparent

zu machen. Solche Listen sollten aber wenigstens für das Fachwissen und die Politische Urteilsfähigkeit angelegt werden. Die Übersichten zeigen z.B. genau das Fachvokabular an, das bei der Aufgabenbearbeitung von den Schülerinnen und Schülern wenigstens anzuwenden ist. Die Anzahl der sinnvoll genutzten Fachbegriffe kann einen leicht verständlichen, objektivierbaren Maßstab darstellen. Er ist auch für Schülerinnen und Schüler verständlich und jederzeit nachvollziehbar (Notentransparenz). Der Aufbau des Fachwissens und der Urteilsfähigkeit erfolgt systematisch. Die angestrebte Förderung der Urteilsfacetten wird für den Lehrenden und den Lernenden deutlich.

Für die zukünftige Planung von Unterrichtsreihen zeigen die Übersichten an, worauf noch zu achten ist. Fachkonferenzen können festlegen, welche Konzepte und konstituierenden Begriffe oder auch weiteren Kompetenzfacetten in einem Schuljahr verbindlich zu behandeln sind. Wichtig ist allein die Ausrichtung des Unterrichts an den in einer Jahresübersicht aufgestellten Kompetenzen, die mit den festgelegten oder selbst zu wählenden Themen zu bearbeiten sind. Dadurch wird der Leistungsstand in allen Klassen z.B. bei Vergleichsarbeiten vergleichbar.

3. Kompetenzdimension Fachwissen

Im Kompetenzmodell Fachwissen (Weißeno/Detjen/Juchler/Massing/Richter 2010) wird, der Theorie von John R. Anderson folgend, zwischen Faktenwissen und konzeptuellem Wissen unterschieden. Faktenwissen besteht aus einzelnen Daten und Fakten. Es ist jederzeit verfüg- und abrufbar und kann zu einem späteren Zeitpunkt in abstrahierter Form in das konzeptuelle Wissen einfließen. Konzeptuelles Wissen sieht von konkreten Erfahrungen ab und kategorisiert stattdessen deren Merkmale und Kennzeichen (Anderson 2001: 153 ff.). Konzepte erlauben das Abrufen von bedeutungs- und wahrnehmungsbezogenen Wissensinhalten aus dem Gedächtnis. Ihr Erwerb ist das eigentliche Ziel der Wissensvermittlung im Unterricht.

Wird das konzeptuelle Wissen in einer Anforderungssituation abgerufen, werden die vorhandenen und zur Situation passenden Konzepte netzartig verknüpft. Es aktualisiert sich eine Wissensstruktur, die umso differenzierter ist, je mehr Konzepte vorhanden sind. Politische Phänomene lassen sich im Grunde nur mit Hilfe konzeptuellen Strukturwissens verstehen. Lernende sollen daher im Politikunterricht systematisches und zugleich flexibles Wissen erwerben: Sie müssen kohärente kognitive Strukturen aufbauen, welche die politische Wirklichkeit modellhaft repräsentieren. Ziel des Unterrichts ist in diesem Sinne nicht die Vermittlung von Faktenwissen oder eines bestimmten Weltbildes, sondern die Förderung und Strukturierung konzeptuellen Wissens der Lernenden.

Das Fachwissen kann in deskriptiven Aussagen ausgedrückt werden. In der unterrichtlichen Kommunikation wird das Fachwissen in den Formen rein sachlicher Feststellungen, Schlussfolgerungen, interpretierender Deutungen und Erklärungen gezeigt. Es kann durch entsprechende Lernaufgaben gefördert werden. Das Fachwissen zeigt sich in der Praxis vorrangig in Feststellungs- und Erweiterungsurteilen. Dabei beziehen sich die Feststellungs- und Erweiterungsurteile auf die Vergegenwärtigung und die analytische Erhellung von Sachverhalten (Fachwissen). Sachurteile stehen unter dem Geltungsanspruch der Wahrheit oder Richtigkeit, d.h. der Übereinstimmung mit der Wirklichkeit. Diese Wirklichkeit kann auch eine Textwirklichkeit sein. Sachurteile müssen sich bezüglich der Übereinstimmung mit der Wirklichkeit erläutern und begründen lassen. Das bedeutet, dass sie in der Regel aus einer Abfolge von Sätzen bestehen. Das Fachwissen in der Form eines Sachurteils ist umso elaborierter, je mehr sachzugehörige Fakten es integriert und sachlich zutreffend sowie grammatikalisch korrekt miteinander verknüpft.

Die Lernenden reagieren bei der Formulierung ihres Fachwissens in aller Regel auf Aufgabenstellungen. Das erste Bewertungskriterium für auf das Fachwissen bezogene Urteile bezieht sich darauf, ob die Lernenden die Aufgabe richtig identifiziert haben und ihr Urteil der gestellten Aufgabe entspricht. Des Wei-

teren müssen die geäußerten Elemente logisch nachvollziehbar miteinander verknüpft sein:

- Sachzugehörigkeit und Richtigkeit der vorgetragenen Aspekte;
- Anzahl richtiger sachzugehöriger Aspekte;
- logische Eindeutigkeit der Beziehungen zwischen sachlich zusammengehörenden Sätzen (Kausalität, Konzessivität, Konsekutivität, Konditionalität, Finalität, Entgegensetzung, Modalität [Instrumentalität, Gleichsetzung, Ausschließung, Einschränkung], Temporalität [Vorzeitigkeit, Nachzeitigkeit, Gleichzeitigkeit]).

Das Fachwissen wird im Feststellungsurteil beschrieben, kategorisiert oder klassifiziert. Beschreiben meint das sachbetonte informierende Darstellen von Sachverhalten. Das Beschreiben strebt ein adäquates Erfassen der Merkmale des jeweils vorliegenden Sachverhaltes an. Kategorisieren bzw. Klassifizieren meint das Ordnen oder Einordnen von Sachverhalten nach bestimmten Gesichtspunkten. Die Gesichtspunkte stehen in einer sachlichen Beziehung zum betreffenden Gegenstand.

Beispielhafte Lernaufgaben für Beschreiben:

„Beschreibe, was alles geschehen muss, damit Angebot und Nachfrage auf dem Markt zusammentreffen können.“

„Stelle die Stationen, die für eine Tarifaueinandersetzung vorgeschrieben sind, in der zeitlich richtigen Abfolge dar.“

Beispielhafte Lernaufgaben für Kategorisieren/Klassifizieren:

„Ordne das Ausstellen von Reisepässen, die Arbeit der städtischen Volkshochschule, die Unterhaltung der Grundschule sowie die Wasserversorgung den kommunalen Pflichtaufgaben, den freiwilligen Aufgaben sowie den Auftragsangelegenheiten zu.“

„Welche Merkmale der freiheitlichen demokratischen Grundordnung sind Ausfluss des Demokratie-, welche des Rechtsstaatsprinzips?“

Feststellungsurteile verlangen elementare kognitive Operationen, die diejenigen der Begriffsbildung gleichen (Seel 2003: 175 f.). Feststellungsurteile werden in jedem Unterrichtsfach gefällt. Sie sind mithin nicht politikspezifisch. Von politischen Feststellungsurteilen lässt sich also nur sprechen, wenn sie Aussagen über Politik enthalten. Die Bedeutsamkeit von Feststellungsurteilen ergibt sich aus dem Sachverhalt, dass sie das Resultat einer Reihe analytischer Tätigkeiten darstellen, die der eigentlichen politischen Urteilsfindung vorausgehen. Dies gilt etwa für das Ermitteln von Voraussetzungen, das Herausstellen von Eigenschaften, das Aufdecken von Implikationen, das Einordnen in Zusammenhänge, das perspektivische Beleuchten von Gegenständen, das kriteriengeleitete Zergliedern von Gegenständen und das Unterscheiden von Sachaspekten nach Relevanzkriterien.

Im Unterricht gibt es zahllose Gelegenheiten, das Fachwissen durch Feststellungsurteile zu fördern. So setzt sich jedes auf die sachliche Erarbeitung von Gegenständen zielende Unterrichtsgespräch aus einer Fülle von Feststellungsurteilen zusammen. Feststellungsurteile ergeben sich auch, wenn Texte analysiert werden. Unterrichtsgespräche und Textanalysen fördern in der Regel das Beschreiben und Kategorisieren/Klassifizieren.

Das Fachwissen ist des Weiteren durch Erweiterungsurteile zu erfassen und zu fördern. Erweiterungsurteile sind das Resultat vornehmlich des Vergleichens, des Prüfens und des Schließens. Vergleichen meint das In-Beziehung-Setzen zweier oder mehrerer Sachverhalte zwecks Herausstellens von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den Sachverhalten. Die Sachverhalte dürfen in ihren Merkmalen weder identisch noch völlig verschieden sein. Das Vergleichen verlangt das Identifizieren von Übereinstimmungen und Abweichungen zwischen Gegebenheiten.

Prüfen meint das kritische Beleuchten eines Sachverhaltes anhand angelegter Kriterien. Die Kriterien müssen sich sinnvoll auf den Sachverhalt anwenden lassen, d.h., Sachverhalt und Kriterien müssen in einer sachlichen Beziehung zueinander stehen.

Das Prüfen verlangt das intentionale Verstehen des betreffenden Sachverhaltes sowie des Prüfungskriteriums.

Schließen meint das Übertragen von Erkenntnissen über einen bekannten Sachverhalt auf einen anderen Sachverhalt. Es verlangt das Prüfen verwandter Strukturen in zwei Sachverhalten auf hinreichend große Ähnlichkeit. Ein Analogieschluss ist nur erlaubt, wenn die Ähnlichkeiten hinreichend groß sind.

Beispielhafte Lernaufgaben für Vergleichen:

„Vergleiche den Ablauf einer Parlamentsentscheidung mit dem eines Volksentscheids.“

„Vergleiche das Menschenbild von CDU und SPD.“

Beispielhafte Lernaufgaben für Prüfen:

„Prüfe, ob der Bürgermeister vertretungsweise den Haushaltsplan der Gemeinde beschließen darf.“

„Prüfe, ob der folgende Fall mit dem Grundgesetz übereinstimmt: Laut Pressemitteilung will der Bundesrat wegen Arbeitsüberlastung die Außenpolitik in Zukunft allein der Bundesregierung und dem Bundestag überlassen: ‚Die Bundesregierung genießt unser Vertrauen. Es genügt deshalb, wenn der Bundestag den auswärtigen Verträgen zustimmt.‘“

Beispielhafte Lernaufgaben für Schließen:

„Im Bundestag heißt die Minderheit ‚Opposition‘. Kann man die Minderheit in einem Gemeinderat ebenfalls ‚Opposition‘ nennen?“

„Wie müssten die Institutionen der Europäischen Union beschaffen und einander zugeordnet sein, damit nicht mehr von einem Demokratiedefizit der Europäischen Union gesprochen werden kann?“

Eine Schülerlösung zum Schließen („Passt ein Wahlkampf zur Wahl eines Klassensprechers?“) könnte wie folgt aussehen:

„Für einen Wahlkampf spricht die Konkurrenz zwischen mehreren Bewerbern. Dafür spricht weiterhin, dass jede Wahl, auch die eines Klassensprechers, einen Vertrauensakt darstellt. Im Wahlkampf wirbt der Bewerber im Grunde um einen Vertrauensvorschuss und um nichts anderes. Gegen einen Wahlkampf spricht, dass sich die Bewerber für das Amt des Klassensprechers nicht durch ideologisch-programmatische Gegensätzlichkeiten auszeichnen. Ein echter Wahlkampf kann deshalb gar nicht zustande kommen. Ein Klassensprecher hat auch keine echte Entscheidungsbefugnis, wie es gewählte Repräsentanten in der Gemeinde, im Land und im Bund haben. Schließlich zeichnet sich ein Wahlkampf durch Attacken auf den politischen Gegner aus. Bei einer Klassensprecherwahl gibt es jedoch keine politischen Gegner. Ein Wahlkampf um das Amt des Klassensprechers wäre aus diesen Gründen nichts anderes als eine künstliche Inszenierung. Das Werben um Vertrauen selbst bedarf keines Wahlkampfes.“

Wie für Feststellungsurteile trifft auch für Erweiterungsurteile zu, dass sie in jedem Unterrichtsfach gefällt werden. Sie sind mithin nicht politikspezifisch. Ihr spezifisch politischer Gehalt kann folglich nur in den Urteilsgegenständen, also dem Fachwissen, zum Ausdruck kommen. Wie bei den Feststellungsurteilen ergibt sich die Bedeutsamkeit von Erweiterungsurteilen aus dem Sachverhalt, dass sie das Ergebnis wichtiger, das eigentliche politische Urteil fundierender analytischer Tätigkeiten darstellen. Dies liegt beim Vergleichen, Prüfen und Schlussfolgern gewissermaßen auf der Hand.

In der Politik gibt es keine Gesetzmäßigkeiten im Sinne mathematischer Regelmäßigkeiten. Eindeutige und informationshaltige Wenn-dann-Beziehungen kommen eher selten vor. Beim proportionalen oder konditionalen Schließen etabliert die erste Prämisse eine Wenn-dann-Relation zwischen zwei Propositionen (Sachverhalten). Die zweite Prämisse macht eine bejahende oder verneinende Aussage über eine der beiden Propositionen. Die Konklusion zieht dann einen Schluss über die andere Proposition.

Auch das induktive Schließen passt nur in einer bestimmten Variante zur Politik. So ignoriert die mit einem Induktionsschluss verknüpfte Erwartung, von einzelnen Fällen zu allgemeinen Regeln oder zu gesicherten Vorhersagen zu gelangen, die Kontingenz der Politik. Der Analogieschluss gewinnt Wissen über einen bestimmten Sachverhalt aufgrund der Kenntnis eines schon bekannten anderen Sachverhaltes, der als Modell für den zu erkennenden Sachverhalt dient. Dies dürfte aber eher selten der Fall sein.

Wie für Feststellungsurteile gilt auch für Erweiterungsurteile, dass es im Unterricht viele Gelegenheiten gibt, sie zu fördern. Wiederum bieten Unterrichtsgespräche und Textanalysen zahllose Möglichkeiten. Weiterhin bildet das didaktische Prinzip der Problemorientierung einen günstigen Nährboden für Erweiterungsurteile. Denn um ein offenes Problem zu bewältigen, muss in der Regel verglichen, geprüft und geschlussfolgert werden. Darüber hinaus sind bei der Anwendung einiger Makromethoden viele Erweiterungsurteile der Lernenden zu erwarten. Dies gilt vor allem für das Planspiel und die Pro-Contra-Debatte. So müssen beim Planspiel in der Phase der internen Beratung Handlungsoptionen verglichen, eigene Absichten auf Übereinstimmung mit vorgegebenen Regeln geprüft und auf der Basis von Erfahrungen Schlüsse über zu erwartendes Verhalten anderer Spieler gezogen werden. Im Rahmen einer Pro-Contra-Debatte kommt es vor allem bei der Sachverständigenbefragung sowie bei den Plädoyers fast zwangsläufig zu Erweiterungsurteilen.

Unterrichtsmethoden dienen auch dazu, mehrere Kompetenzfacetten unterschiedlicher Kompetenzdimensionen anzusprechen. In unserem folgenden fiktiven Beispiel liegen den Schülerinnen und Schülern mehrere Texte zur Europäischen Union vor. Die Materialien werden nach der *Expert Group Jigsaw*-Methode analysiert. Diese Methode dient dazu, Informationen aufzunehmen und mitzuteilen. Die beiden Texte können in folgende Themenbereiche untergliedert werden: Gesetzesinitiative zur Frage

des CO₂-Ausstoßes; Aufgaben der Kommission; Europäische Union als Organisation. Die Lernaufgaben für diese drei Themenbereiche lauten: 1. Stelle die Aufgaben der Kommission dar (Feststellungsurteil). 2. Was soll nach der Gesetzesinitiative der Kommission geschehen (Erweiterungsurteil)? 3. Beschreibe die Europäische Union als Staatengebilde (Feststellungsurteil). Die Themenbereiche werden zunächst in arbeitsteiliger Gruppenarbeit bearbeitet. Jeder Lernende wird in seiner „Stammgruppe“ für einen Themenbereich Experte (Green/Green 2005: 131). Um die Motivation zu fördern, erarbeitet ein Schüler selbstbestimmt zunächst die Thematik und stellt sie den anderen Gruppenmitgliedern vor. Gemeinsam mit den jeweiligen Experten aus den drei „Stammgruppen“ arbeiten sie danach in einer neu zu bildenden Gruppe aus je einem Experten kooperativ zusammen. Im dritten Schritt werden die übrigen Mitglieder der „Stammgruppe“ wiederum über das Ergebnis der vorangegangenen Gruppenarbeit informiert. Auf diese Weise werden die Inhalte der Materialien allen Schülerinnen und Schülern vorgestellt. Hier steht neben der Informationsaufnahme und Wissenserweiterung insbesondere die Kompetenzdimension Motivation im Vordergrund. Die Handlungsfähigkeit im Sinne des Artikulierens und Argumentierens wird gleichfalls aufgebaut.

Soll das gerade erarbeitete Fachwissen durch Wiederholung gesichert werden, ist beispielsweise folgende Methode möglich. Der Lehrende stellt im Klassengespräch mit der *Concept-Maps*-Methode Verbindungen zwischen den Wissens-elementen her. Das Thema steht in der Mitte eines Blattes/der Tafel im Rechteck. Mit strahlenförmigen Linien wird in Ovalen aufgeschrieben, welche konstituierenden Begriffe und Fachkonzepte einschlägig sind. Dann können noch weitere Fachwörter hinzugefügt werden, die als untergeordnete Elemente der Begriffe betrachtet werden und die das zentrale Thema beeinflussen (Green/Green 2005: 133). Im Vordergrund dieser Methode steht die Kompetenzdimension Fachwissen, aber auch das Interesse und das Artikulieren werden in der Gesprächssituation angesprochen.

4. Kompetenzdimension Politische Urteilsfähigkeit

In kognitionspsychologischer Hinsicht ist das Urteilen ein Prozess, in dem eine Person einem bestimmten Urteilsobjekt einen Wert auf einer Urteilsdimension zuordnet. Urteilsobjekte sind Gegenstände, Situationen, Personen, Aussagen, Ideen wie auch innere Zustände. Urteilsdimensionen klassifizieren oder skalieren die im Urteil getroffene Aussage (Betsch/Funke/Plessner 2011: 2, 12). Politische Urteile beziehen sich auf die Aufgaben und Probleme des politischen Systems wie auch der internationalen Beziehungen, des Weiteren auf die Aufgaben und Probleme des sozialen Nahraums. Politische Urteile gibt es ebenso über politische Programme und Überzeugungen. Oftmals werden desgleichen Personen, d.h. politische Akteure, zum Gegenstand politischer Urteile. Im Kern sind politische Urteile normative Urteile, da das Politische zur Bewertung bzw. Stellungnahme zwingt oder eine Entscheidung bzw. eine inhaltliche Ausgestaltung verlangt. Generell gilt, dass politische Urteile in ihren sachlichen Aspekten erläutert oder begründet und in ihren normativen Aspekten gerechtfertigt werden müssen. Politische Urteile sind hinsichtlich ihrer logischen und deskriptiven Richtigkeit objektivierbar. Unterscheidbar ist auch die Qualität der vorgetragenen Begründung bzw. Rechtfertigung.

Werturteile sind das Ergebnis evaluativer Handlungen. Es handelt sich beim Evaluieren im Wesentlichen um das Bewerten und das Stellungnehmen. Positive Werturteile drücken sich in den Sprechakten des Lobens und Belobigens aus, negative Werturteile äußern sich sprachlich als Beanstanden, Tadeln und Verurteilen (Zillig 1982: 96 f.). Bewerten meint das Billigen oder Missbilligen von Sachverhalten anhand von Wertmaßstäben, die dem Urteilenden vorgegeben werden. Die Wertmaßstäbe drücken Legitimationsideen, Ordnungsprinzipien oder Zielvorstellungen aus. Stellungnehmen meint das Billigen oder Missbilligen von Sachverhalten aus einer bestimmten Perspektive, die dem Urteilenden vorgegeben wird. Die Perspektive kann die eines

Politikers, eines Bürgers, einer Institution, einer Partei, einer gesellschaftlichen Gruppe oder eines Landes sein.

Zu Entscheidungsurteilen kommt es, wenn darüber befunden wird, ob eine bestimmte Handlung ausgeführt werden soll oder nicht. Typischerweise gibt es hierfür in der Politik die Optionen „Ja“, „Nein“ und „Enthaltung“. Entscheidungsurteile basieren auf der Abfolge zweier eng zusammengehörender kognitiver Vorgänge. Es handelt sich um das Abwägen und das Sich-Entschließen. Abwägen meint das Vergleichen der Vor- und Nachteile der Optionen Handeln und Nicht-Handeln sowie gegebenenfalls Enthaltung. Eine echte Abwägung liegt nur dann vor, wenn jede der drei Optionen zielgerichtet ist, d.h. eine prinzipiell sinnvolle Strategie zur Verwirklichung eigener Absichten darstellt. Das Abwägen verlangt das Klären der Erfolgsaussichten und das vergleichende Gegenüberstellen der Erfolgsaussichten der jeweiligen Optionen. Sich-Entschließen meint das abschließende Wählen der bevorzugten Option, was automatisch zur Zurückweisung anderer Optionen führt. Das Sich-Entschließen verlangt den bewussten Willensakt des Sich-Festlegens.

Gestaltungsurteile kommen zustande, wenn sachliche Probleme einer inhaltlichen Lösung zugeführt werden. Gestaltungsurteile setzen sich aus detaillierten Angaben über die gefundene Regelung zusammen. Sie basieren auf Problemlösungsprozessen, in die vielfältige kognitive Handlungen involviert sind. Diese Handlungen können nicht standardisiert werden, da ihr Einsatz vom jeweiligen Problem abhängt. Mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit sind jedoch folgende kognitive Handlungen an einer Problemlösung beteiligt: Entwickeln einer Zielvorstellung, möglicherweise Ausarbeiten von Prioritäten und Ausbalancieren konfligierender Ziele; Sammeln und Strukturieren von Informationen; gegebenenfalls Reduktion der Informationsmenge oder Modellbildung, um sich eine komplexe, vernetzte Situation vorstellen zu können; Antizipieren unerwünschter Nebenwirkungen; Vergleichen möglicher Handlungsoptionen unter den Gesichtspunkten, in welchem Ausmaß sie das Ziel erreichen und welche Nebenwirkungen sie

hervorrufen; Festlegen der konkreten Lösung, dabei Zeit-, Orts- und Mengenangaben (Funke 2006: 378 ff., 411 f.).

Beispielhafte Lernaufgaben für Werturteile:

Bewerten:

„Bereichern oder stören Bürgerinitiativen die Effizienz der Kommunalpolitik?“

„Liegt der Einsatz der Bundeswehr in Afghanistan im deutschen Interesse?“

„Verstößt das Verbot von Parteien gegen das Demokratieprinzip?“

Stellung nehmen aus vorgegebener Perspektive:

„Ist eine Klassensprecherwahl in der Wahrnehmung von Schülerinnen und Schülern sinnvoll?“

„Nimm als Vertreter eines Wohlfahrtsverbandes Stellung zur Abschaffung der Wehrpflicht!“

„Welche Ansicht vertritt der Verband der Gastronomen zur Einführung des Rauchverbots in Gaststätten?“

So wertvoll Stellungnahmen anhand selbst gewählter Wertmaßstäbe im Sinne der politischen Bildung auch sind, so wenig sind sie aufgrund ihres hohen Anteils an Subjektivität geeignet, zur Überprüfung des erreichten Kompetenzniveaus herangezogen zu werden. Die Fähigkeit, Werturteile abzugeben, lässt sich aber immer dann fördern, wenn im Unterricht über Politik als das Umstrittene gesprochen wird. Es bietet sich daher an, im Anschluss an die Erarbeitung eines politisch umstrittenen Sachverhaltes eine Phase der politischen Bewertung durchzuführen. Dafür werden den Schülern verschiedene Maßstäbe vermittelt.

Es gibt zwei Makromethoden mit einer besonderen Affinität zum Werturteil, nämlich die Pro-Contra-Debatte und die Fallanalyse. Die Pro-Contra-Debatte verlangt von allen Beteiligten Werturteile. Dabei sprechen die Anwälte Werturteile explizit aus. Die Werturteile des Publikums werden zwar nicht ausge-

sprochen, sie spiegeln sich aber im Abstimmungsergebnis wider. Die Fallanalyse hat ihren Schwerpunkt zwar in der analytischen Erarbeitung des Falles, der Fall kann aber auch Betroffenheit bei den Lernenden auslösen und sie dann zu Werturteilen anregen.

Beispielhafte Lernaufgaben für Entscheidungsurteile:

„Soll der Klassensprecher durch einen Klassenrat ersetzt werden?“

„Soll eine PKW-Maut auf Autobahnen eingeführt werden?“

„Soll ein allgemeiner Pflichtdienst für junge Menschen vorgeschrieben werden?“

Das Entscheiden basiert auf drei Elementen, nämlich auf Wahl, Urteil und Entschluss: Es ist eine Wahl zwischen verschiedenen Alternativen zu treffen. Es muss mit dem Urteil eine Relation zwischen dem Subjekt und der betreffenden Sache aufgebaut werden. Und es muss der Entschluss gefasst werden, die Entscheidung zum vorliegenden Zeitpunkt wirklich zu fällen (Pritzlaff 2007: 57). Entscheidungsurteile kommen mithin nicht einfach spontan zustande. Sie benötigen Zeit. Dies ist bei der Planung entsprechender Lernprozesse zu berücksichtigen. Lernende können mit Entscheidungssituationen unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades konfrontiert werden. Am einfachsten, politisch jedoch am unwahrscheinlichsten sind Entscheidungen unter Sicherheit. Etwas realitätsnäher sind Entscheidungen unter Risiko. Am schwierigsten sind Entscheidungen unter Unsicherheit. Es gibt im Wesentlichen vier Makromethoden, die besonders geeignet sind, die Fähigkeit zur Abgabe von Entscheidungsurteilen zu fördern. Es handelt sich um die Fallanalyse, die Fallstudie, das Planspiel und die Pro-Contra-Debatte. Schließlich können Entscheidungsurteile an geeigneten Stellen auch im Rahmen des Lehrgangsunterrichts gefällt werden.

Die Fallstudie erörtert intensiv eine komplexe Entscheidungssituation, die durchaus schon in der Vergangenheit liegen darf. Sie gibt Gelegenheit, verschiedene Entscheidungsvarianten zu diskutieren. Am Schluss muss eine Entscheidung gefällt und be-

gründet werden. Die größten Effekte für die auf Entscheidungen bezogene Urteilsfähigkeit gehen vermutlich vom Planspiel aus. Denn das Planspiel ist ein komplexes Rollenspiel mit klaren Interessengegensätzen und hohem politischen Entscheidungsdruck. Insbesondere in zwei Phasen des Planspiels müssen sich die Akteure zu Entscheidungen durchringen: Zunächst muss jeder sich aus mehreren Spielern zusammensetzende politische Akteur in der Beratungsphase eine eigene Position finden, d.h. aber aus verschiedenen Optionen eine auswählen. In der abschließenden Konferenz- und Entscheidungsphase kommen die Akteure zusammen und müssen nach einem Austausch der Positionen zu einer Gesamtentscheidung kommen. Die Pro-Contra-Debatte muss ein Entscheidungsproblem zu ihrem Gegenstand machen, wenn sie die Fähigkeit zum Entscheidungsurteil fördern soll.

Beispielhafte Lernaufgaben für Gestaltungsurteile:

„Welche Maßnahmen soll die Stadt ergreifen, um die Integration der Zuwanderer zu erleichtern? Wie hoch darf der finanzielle Aufwand sein?“

„Welche Steuern sollen um welchen Prozentsatz erhöht werden?“

„Wie viele Soldaten soll Deutschland in welchem Jahr aus Afghanistan abziehen?“

Gestaltungsurteile sind das Ergebnis problemlösender Prozesse. Dabei weist das *problem solving* eine große Nähe zum *decision making*, also zum Entscheidungsurteil, auf. In beiden Urteilsituationen versuchen die Individuen nämlich, die bestmögliche Wahl aus einem Angebot an Alternativen zu treffen. Das Problemlösen impliziert weiterhin ein Entscheidungsurteil, „because it is generally necessary to decide which strategy to adopt in order to solve the problem“ (Eysenck 2001: 331).

Dem Urteilenden geht es wie einem Problemlöser, der zwar ein mehr oder weniger gut definiertes Ziel hat, aber nicht unmittelbar weiß, wie es zu erreichen ist. „Die Inkongruenz von Zielen

und verfügbaren Mitteln ist konstitutiv für ein zu bewältigendes Problem. Das Verstehen der Problemsituation und deren schrittweise Veränderung, gestützt auf planendes und schlussfolgerndes Denken, sind konstitutiv für den Prozess des Problemlösens“ (Klieme/Funke/Leutner/Reimann/Wirth 2001: 185).

Die Fähigkeit, Gestaltungsurteile formulieren zu können, lässt sich vornehmlich mittels dreier Makromethoden fördern: Es sind die Fallstudie, das wirklichkeitssimulierende Planspiel und die ebenfalls zur simulativen Methode gehörende Bearbeitung von fiktiven Situationen.

5. Kompetenzdimension Politische Handlungsfähigkeit

Beim Handeln werden Wahrnehmungen, Gedanken, Emotionen, Fertigkeiten, Aktivitäten in koordinierter Weise eingesetzt, um entweder Ziele zu erreichen oder sich von nicht lohnenden oder unerreichbaren Zielen zurückzuziehen (Heckhausen/Heckhausen 2010: 2). Handeln im spezifischen Wortsinn ist eine zielorientierte Tätigkeit, die stets nach außen gerichtet ist, d.h. auf Ziele oder Teilziele im Außenraum (Fuchs, R. 1995: X). „Ziele veranlassen zu Handlungen, sie organisieren die Handlungen und lenken sie auf die angestrebten Ergebnisse“ (Kleinbeck 2010: 293). Bei der Entwicklung einer eigenständigen Handlungsfähigkeit werden konkrete einzelne Handlungskonzepte für spezifische Handlungen erworben, die anschließend zu allgemeinen Handlungsschemata für ähnliche Handlungen generalisiert werden. „Die Gesamtheit der einer Person zur Verfügung stehende Handlungskonzepte und Handlungsschemata bezeichnet man als Handlungskompetenz“ (Edelmann 2000: 205).

Politisches Handeln findet immer im Bezugssystem einer politischen Ordnung statt. Es lässt sich analytisch unterscheiden in kommunikatives politisches Handeln und in partizipatives politisches Handeln.

1. Mit kommunikativem politischem Handeln sind vor allem

Gespräche oder Diskussionen über Politik im sozialen Umfeld gemeint. In der politischen Soziologie zählt dazu auch die Nutzung der politischen Berichterstattung der Massenmedien. Ziele des kommunikativen politischen Handelns sind unter anderem, politisches Wissen zu erwerben, seine politische Meinung zu sagen, Freunde und Bekannte für die eigenen politischen Ansichten zu gewinnen sowie Unsicherheiten in einer komplexen und nicht unmittelbar erfahrbaren politischen Umwelt zu reduzieren. Kommunikatives politisches Handeln spielt eine Rolle im Politikunterricht.

2. Partizipatives politisches Handeln ist freiwilliges Handeln, das von der Teilnahme an Wahlen und Abstimmungen über parteibezogene, gemeinde-, wahlkampf- und politikerbezogene Aktivitäten, legalen Protest und zivilen Ungehorsam bis hin zur politischen Gewalt reichen kann. Ziel des partizipativen politischen Handelns ist es, „Entscheidungen auf den verschiedenen Ebenen des politischen Systems zu beeinflussen“ (Kaase 1997: 160).

Politisches Handeln in diesem Sinne ist im Politikunterricht nicht möglich. Politikunterricht kann bestenfalls auf die dazu notwendigen Handlungsfähigkeiten vorbereiten.

Kompetenzfacetten des kommunikativen und partizipativen politischen Handelns, die im Politikunterricht gefördert werden können, sind: Artikulieren, Argumentieren, Verhandeln und Entscheiden.

Artikulieren verlangt das Explizieren des Wissens und Fühlens. Schülerinnen und Schüler sollen über Positionen nachdenken und dazu Aussagen machen. Artikulieren erfordert die Selbstverbalisierung in der Fachsprache. Auch das Paraphrasieren der Lerngegenstände gehört dazu. Dabei artikulieren die Schüler die zentralen Aussagen. Eine Reihe von Methoden kooperativen Handelns wie zum Beispiel Brainstorming, in dem Ideen entwickelt und mitgeteilt werden, *Numbered Heads*, strukturiertes Sortieren und deduktives Denken (Green/Green 2005), aber auch handlungsorientierte Methoden wie zum Beispiel die Talkshow,

bei der die Formulierung einer inhaltlichen Position im Zentrum steht, können die Artikulationsfähigkeit fördern.

Argumentieren „kann als die Fähigkeit definiert werden, Fakten, Werte und damit verbundene Situationen und Handlungsoptionen evidenzbasiert, d.h. auf Belege gegründet, abwägen zu können, dabei kritisches Denken anwenden zu können und die verschiedenen Positionen betroffener Personen zu antizipieren“ (Mittelsten-Scheid 2009: 174 f.). Argumentieren ist hier prozessual definiert. Das Niveau einer Argumentation hängt dabei nicht von der Reihenfolge der Elemente ab, vielmehr ist die Verknüpfung der einzelnen Fakten ausschlaggebend, während die Reihenfolge variabel ist (Mittelsten-Scheid/Hössle 2008: 149).

Darüber hinaus wird die Güte der Argumentation (wie auch der anderen Kompetenzfacetten) durch sprachliche Fähigkeiten beeinflusst. Notwendig sind aber auch logische Fähigkeiten; zum Beispiel die Fähigkeit zur Analyse der Funktionen einzelner Argumentationselemente sowie die Fähigkeit des induktiven und deduktiven Schließens. Hinzu kommt kritisches Denken. Dieses beinhaltet die Fähigkeit, die Konsistenz von Argumenten zu beurteilen, Hypothesen und Prognosen zu prüfen, komplexes Geschehen und daraus entstehende Folgen zu reflektieren sowie die Wahrscheinlichkeit des Eintretens bestimmter Ereignisse bzw. Folgen ab- und einzuschätzen. Zum kritischen Denken gehört auch der Perspektivenwechsel (Mittelsten-Scheid/Hössle 2008: 152 f.).

Neben diesen formalen Anforderungen, die an die Argumentationsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern gestellt sind und die geübt werden können, geht es im Politikunterricht auch darum, die Qualität von Argumentationen zu fördern, indem die Argumente mit den Fachkonzepten der Politik, mit politischer Urteilsfähigkeit und mit Einstellungen und Motivation in Verbindung gebracht werden. Beim Argumentieren wird also das anzuwendende Fachwissen durchdacht vorgebracht. Dabei wird unter anderem das Verhältnis von zwei oder mehr Gegen-

ständen beschrieben. Kognitionspsychologisch bedeutsam wird bei diesem Vergleich das Auffinden von identischen Relationen (Bachmann 1998).

Unterrichtsmethodisch lässt sich Argumentieren durch kooperative Lernformen (Green/Green 2005) und durch handlungsorientierte Methoden fördern wie zum Beispiel durch die Pro-Contra-Debatte, denn im Zentrum dieser Methode stehen die Argumente, mit denen Positionen gerechtfertigt werden (Massing 1998: 52). Artikulieren und Argumentieren sind die zentralen Facetten der kommunikativen politischen Handlungsfähigkeit und stehen im Mittelpunkt des Politikunterrichts. Sie sind aber auch für die partizipative politische Handlungsfähigkeit von großer Bedeutung, werden aber hier noch ergänzt durch die Kompetenzfacetten Verhandeln und Entscheiden.

Verhandeln kann als der gemeinsame Versuch von Personen, Gruppen oder von Parteien definiert werden, in einem Prozess der gegenseitigen Beeinflussung zu einer gemeinsamen Neubewertung strittiger Sachverhalte, Interessen oder Güter zu gelangen (Deller/Frey/Schoop 2006: 699). Im Unterschied zur reinen Argumentation setzt die Verhandlung auch auf den Tausch von Machtmitteln oder Vorteilen. Die dabei konkurrierenden Handlungsregeln werden von den Partnern auf ihre Effektivität, Generalisierbarkeit und Auftrittswahrscheinlichkeit hin geprüft. Spontane Veränderungen sind durch den Effektivitätsvergleich wahrscheinlich. Die Beteiligten können sich die erwünschten Ergebnisse ihrer Handlungen als Gewinne oder Verluste vorstellen. Dies beeinflusst die jeweiligen Verhandlungsstrategien.

Eine zentrale Aufgabe von Politikunterricht ist es, Selbstbewusstsein aufzubauen. Schüler mit hohem Selbstbewusstsein treten in Verhandlungen für ihre eigenen Bedürfnisse ein, setzen deutlich Grenzen, bleiben sachlich und zugewandt und äußern ihre Meinung unmissverständlich. Kooperative Lernformen und die meisten handlungsorientierten Methoden fördern auch Verhandlungsfähigkeiten.

In der realen Politik sind politische Konfliktlösungsprozesse

durch Verhandeln in der Regel kompliziert und langwierig. Verhandeln ist deshalb auf die Ausdehnung des Zeithorizontes angewiesen. Die Effizienz von Politik hängt allerdings auch von der Kurzfristigkeit ab, in der Lösungen gefunden und in Entscheidungen realisiert werden. Zum Verhandeln gehören daher neben argumentativen Verhandlungsstrategien, die der konsensuellen Entscheidungsfindung dienen, auch Strategien, die durch den Einsatz von Machtpotenzialen, unterschiedlicher Konfliktfähigkeit, ökonomischer Ressourcen oder Tausch versuchen, Verhandlungsprozesse abzukürzen und zu hierarchisch-autoritären oder hierarchisch-majoritären Entscheidungen zu gelangen, die dann wieder durch Argumentieren gerechtfertigt werden können. Dies lässt sich im Politikunterricht zwar nicht erfahren, sollte aber von Schülern gewusst werden.

Entscheidungen, die Teil des realen partizipativen politischen Handelns sind, können im Politikunterricht und in der Schule, wie schon mehrmals erwähnt, nur begrenzt gefördert werden. In Entscheidungssituationen im Unterricht werden die Schülerinnen und Schüler mit Wahlmöglichkeiten konfrontiert, die für sie ähnlich attraktiv sind. „Zentrale Begriffe sind dabei Wahrscheinlichkeit und Nutzen“ (Westmeyer 2003: 113). Die Schüler fragen sich, wie wahrscheinlich sie durch die Realisierung einer Handlungsoption ein angestrebtes Handlungsziel erreichen. Darin fließt auch die Überlegung ein, welcher Wert dem Handlungsziel beizumessen ist. Mit der Kombination von Wahrscheinlichkeit und Wert wird der Nutzen der Handlungsoption bestimmt.

Auch wenn die Kompetenzfacette Entscheiden in unterrichtlichen Situationen individuell (zum Beispiel durch die Auswahl von Aufgaben) oder kollektiv durch kooperative Methoden (Green/Green 2005) sowie durch handlungsorientierte Methoden wie Konferenzspiele, Planspiele und Entscheidungsspiele geübt werden können, bleibt sie gegenüber der realen Politik unterkomplex. Politische Macht oder Verfügungsgewalt über ökonomische Ressourcen kann zwar simuliert, aber nicht real im Unterricht erfahren werden.

Darüber hinaus lassen sich aber zum Beispiel an konkreten politischen Fällen, Problemen, Konflikten oder Entscheidungsprozessen unterschiedliche Strategien und ihre Wirksamkeit analysieren. Die Ergebnisse stehen dann den Schülerinnen und Schülern als Wissen über politische Verhandlungs- und Entscheidungsstrategien zur Verfügung und können mit unterschiedlichen Fachkonzepten verknüpft werden, um so zu einem weitergehenden Kompetenzaufbau beizutragen.

6. Kompetenzdimension Politische Einstellung und Motivation

Unter Einstellung wird eine beliebige vorbereitende kognitive Aktivität verstanden, die dem Denken oder der Wahrnehmung vorausgeht. Eine Einstellung kann die Qualität der Wahrnehmung verbessern oder hemmen (Solso 2005: 412). Einstellungen sind demnach individuelle Besonderheiten in der Bewertung konkreter Objekte der Wahrnehmung oder des Denkens (Asendorpf 2007: 254). Der Begriff Einstellungen bezeichnet in der Politikwissenschaft Orientierungen von Menschen gegenüber Objekten, die eine kognitive (auf Wahrnehmungen und Kenntnisse), eine affektive/evaluative (auf Gefühle, Bewertungen) und eine konative (auf Handeln) Komponente umfassen. Einstellungen und Orientierungen werden in der Politikwissenschaft weitgehend synonym verwendet.

Unter Motivation versteht man das erstrebenswerte Ergebnis einer Interaktion von Person und Situation. Das heißt: „Die aktuell vorhandene Motivation einer Person, ein bestimmtes Ziel anzustreben, wird von personenbezogenen und von situationsbezogenen Einflüssen geprägt. Dazu gehören auch die antizipierten Handlungsergebnisse und deren Folgen“ (Heckhausen/Heckhausen 2010: 3 ff.). Zu den personenbezogenen Einflüssen gehören vor allem implizite Motive, die einzelne Individuen von anderen unterscheiden, und explizite Motive, d.h. Zielsetzungen,

die eine Person gefasst hat und verfolgt, sowie Bedürfnisse, zum Beispiel das Streben nach Wirksamkeit. Implizite Motive in der Politik sind unter anderem politisches Interesse, politisches Selbstbewusstsein, Systemvertrauen und politische Tugenden. Zu den situationsbezogenen Einflüssen gehören neben möglichen Anreizen vor allem Gelegenheiten (Heckhausen/Heckhausen 2010: 3 ff.). Bezogen auf den politischen Bereich können dies beispielsweise Anreize und Gelegenheiten zum politischen Urteilen und politischen Handeln sein.

Im Unterricht ist Motivation darüber hinaus ein wichtiger Aspekt des Leistungserlebens. Die Lernmotivation kann extrinsisch sein, um positive Erlebnisse herbeizuführen oder negative zu vermeiden, oder intrinsisch, weil die Lernhandlung selbst zu positivem Erleben führt. Gute Leistungen fördern die extrinsische Motivation und führen zu Selbstbewusstsein, sozialer Anerkennung, Annäherung an das eigene Ziel (zum Beispiel Schulabschluss). Die Motivation erweitert das eigene Kompetenzbedürfnis. Intrinsische Motivation entspringt dem Bedürfnis nach eigener Verursachung des positiven Ergebnisses. Sie befriedigt das Bedürfnis nach Selbstbestimmung (Schiefele 2009: 156 f.).

Da das Interesse am Schulfach Politik mit einem allgemeinen Interesse an Politik stark korreliert (Weißeno/Eck 2013), sind motivationale Aspekte zentral für die Erreichung der Ziele des Politikunterrichts. Zudem sind im Unterrichtsgeschehen individuelles und situationales Interesse zu unterscheiden. Situationales Interesse kann zum Beispiel durch motivierende Lernarrangements entstehen. Das Objekt ist dann interessant (Krapp 2006), und dies hat Auswirkungen auf die Informationsaufnahme. Eine hohe Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler wirkt sich positiv auf den jeweiligen Unterrichtsgegenstand aus. Interessiertes Lernen wird möglich. Interesse an den Gegenständen des Politikunterrichts (fachspezifisches Interesse), das eng mit dem politischen Interesse verbunden ist, führt zu längerer Ausdauer, Freude und besserer kognitiver Verarbeitung. Lernerfolge unterstützen dabei die eigenen Fähigkeiten und können die Bedürfnisse nach sozialer

Anerkennung, Kompetenz und Selbstbestimmung befriedigen.

Politisches Interesse im Sinne einer selektiven Aufmerksamkeit gegenüber politischen Objekten und Ereignissen bzw. im Sinne von Neugier an der Politik ist eine motivational-gefühlsmäßige Einstellungskomponente, die auch von der Form des Politikunterrichts abhängig ist. Politische Involviertheit, d.h. die Einschätzung der Wichtigkeit der Politik für das eigene Leben, sowie das Streben, die Merkmale des Gegenstandsbereiches Politik möglichst vollständig zu erschließen, ist aber vor allem eine motivational-kognitive Einstellungskomponente. Als solche ist sie wiederum vor allem vom Fachwissen der Schülerinnen und Schüler abhängig, das sie im Politikunterricht erwerben. Dabei wird ein Unterricht, in dessen Mittelpunkt Fallanalyse, Problemorientierung und Aktualität steht, Interesse am Schulfach besonders anregen.

Eine Dimension des politischen Selbstbewusstseins ist das subjektive politische Kompetenzgefühl bzw. die interne politische Effektivität. Diese direkt im Politikunterricht zu fördern, ist nur schwer möglich. Empirische Studien weisen jedoch nach, dass es zwischen kommunikativem politischem Handeln, d.h. den Gesprächen über Politik im sozialen Nahraum und damit auch in der Schule und im Unterricht, und dem subjektiven politischen Kompetenzgefühl einen engen Zusammenhang gibt. So trägt allein schon der Sachverhalt, dass im Politikunterricht intensiv über Politik gesprochen wird, zur Erhöhung des subjektiven politischen Kompetenzgefühls bei. Auch die Förderung der Facetten politischer Handlungsfähigkeit (Artikulieren, Argumentieren, Verhandeln und Entscheiden) durch handlungsorientierte Methoden im Politikunterricht und die Förderung politischer Urteilsfähigkeit leisten einen positiven Beitrag zur Stärkung des subjektiven politischen Kompetenzgefühls, während dieses umgekehrt wieder motivierend auf die politische Handlungsfähigkeit und Urteilsfähigkeit einwirkt. Es handelt sich also um eine kreislaufähnliche Zusammenhangsstruktur.

Im Gegensatz zur Dimension der internen politischen Effek-

tivität des politischen Selbstbewusstseins ergibt sich zwischen der zweiten Dimension des politischen Selbstbewusstseins, der externen politischen Effektivität bzw. dem Responsivitätsgefühl, und dem Politikunterricht kein unmittelbarer Zusammenhang. Die Wahrnehmung, dass das politische System offen ist für die Einflussnahme von außen, dass Wünsche und Bedürfnisse von Bürgerinnen und Bürgern im politischen Prozess berücksichtigt werden, erfordert in der Regel individuelle Erfahrungen mit Politik, die Schülerinnen und Schüler noch nicht haben. Mit der realen Politik kommen Jugendliche – auch im Politikunterricht – überwiegend über die Massenmedien in Verbindung. Das heißt: Der Politikunterricht hat auch die Aufgabe, den kritischen Umgang mit Massenmedien zu vermitteln (Massing 2001: 48) und politische Probleme und Sachverhalte zu analysieren. Dies fördert kommunikatives politisches Handeln und es hilft Schülerinnen und Schülern dabei, die Responsivität des politischen Systems beurteilen zu können und politisches Systemvertrauen zu entwickeln.

In Bezug auf Bürgertugenden kann der Beitrag des Politikunterrichts nur darin bestehen, sich auf der kognitiven Ebene mit den Fragen auseinanderzusetzen, was Grundwerte in einer freiheitlichen politischen Ordnung sein können oder welche Bedeutung Bürgertugenden für die Demokratie haben, und dadurch das politische Fachwissen der Schülerinnen und Schüler zu fördern und zu stärken, das positive Auswirkungen auf alle anderen Ebenen zeigt. Gelegenheitsstrukturen politischen Handelns lassen sich durch Politikunterricht zwar nicht einführen oder ändern, sie stellen aber einen zentralen fachlichen Gegenstand des Politikunterrichts dar und sind über Fachkonzepte (Weißeno/Detjen/Juchler/Massing/Richter 2010) zu vermitteln. Politikunterricht leistet dann einen kognitiven Beitrag zur Herausbildung eines Teiles der prozeduralen Kompetenzen im Sinne von Hubertus Buchstein (Buchstein 1995: 302).

Positive Einstellungen zur Idee der Demokratie, positive oder kritische Einstellungen zum aktuellen demokratischen System, zu

den politischen Akteuren, den demokratischen Institutionen und den inhaltlichen Handlungsergebnissen der Politik können im Politikunterricht vor allem durch indirekte Strategien vermittelt werden. Systemvertrauen ist bestenfalls ein Nebenprodukt der Schule als gesellschaftlicher Institution und der Ausgestaltung des Politikunterrichts. Ein unmittelbarer Einfluss der Schule und des Politikunterrichts auf das Systemvertrauen dürfte eher gering sein. Dennoch kann Politikunterricht Einfluss gewinnen, indem er den Schülern die politischen Einstellungen bewusst und damit kognitiv zugänglich macht. Sie können dann reflektiert und in ihrer Bedeutung für das demokratische System, für das politische Interesse und für das politische Selbstbewusstsein diskutiert werden.

Literatur

- Anderson, J. R. (2001): Kognitive Psychologie. 3. Aufl., Heidelberg/Berlin.
- Asendorpf, J. B. (2007): Psychologie der Persönlichkeit. 4. Aufl., Heidelberg.
- Bachmann, T. (1998): Die Ähnlichkeit von Ereignisbegriffen bei der Analogiebildung. Münster.
- Betsch, T./Funke, J./Plessner, H. (2011): Denken – Urteilen, Entscheiden, Problemlösen. Berlin/Heidelberg.
- Buchstein, H. (1995): Die Zumutungen der Demokratie. Von der normativen Theorie des Bürgers zur institutionell vermittelten Präferenzkompetenz. In: Beyme, K. v./Offe, C. (Hrsg.): Politische Theorien in der Ära der Transformation. Opladen, S. 295–324.
- Deller, J./Frey, D./Schoop, U. (2006): Verhandeln. In: Bierhoff, H. W./Frey, D. (Hrsg.): Handbuch Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie. Göttingen, S. 701–709.
- Detjen, J./Massing, P./Richter, D./Weißeno, G. (2012): Politikkompetenz – ein Modell. Wiesbaden.
- Edelmann, W. (2000): Lernpsychologie. 6., vollständig überarbeitete Aufl., Weinheim.
- EPA (=Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung) (2005): Sozialkunde/Politik. Neuwied.
- Eysenck, M. W. (2001): Principles of Cognitive Psychology. 2nd edition, Hove.
- Fuchs, D. (1995): Die Struktur politischen Handelns in der Übergangsphase. In: Klingemann, H. D. (Hrsg.): Wende und Wiedervereinigung. Analysen zur politischen Kultur in West- und Ost-Berlin. Opladen, S. 135–147.
- Fuchs, R. (1995): Psychologie als Handlungswissenschaft. Handlungsstruktur, Handlungskompetenz und Persönlichkeitsentwicklung. Göttingen.

- Funke, J. (2006): Komplexes Problemlösen. In: Funke, J. (Hrsg.): Denken und Problemlösen. Göttingen, S. 375–445.
- Green, N./Green, K. (2005): Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium: Das Trainingsbuch. Seelze.
- Heckhausen, J./Heckhausen, H. (Hrsg.) (2010): Motivation und Handeln. 4. Aufl., Heidelberg.
- Kaase, M. (1997): Vergleichende politische Partizipationsforschung. In: Berg-Schlosser, B./Müller-Rommel, F. (Hrsg.): Vergleichende Politikwissenschaft. 3. Aufl., Opladen, S. 159–174.
- Kleinbeck, U. (2010): Handlungsziele. In: Heckhausen, J./Heckhausen, H. (Hrsg.): Motivation und Handeln. 4. Aufl., Heidelberg, S. 285–308.
- Klieme, E./Funke, J./Leutner, D./Reimann, P./Wirth, J. (2001): Problemlösen als fächerübergreifende Kompetenz. Konzeption und erste Resultate aus einer Schulleistungsstudie. In: Zeitschrift für Pädagogik, 2/2001, S. 179–200.
- Klieme, E./Avenarius, H./Blum, W./Döbrich, P./Gruber, H./Prenzel, M./Reiss, K./Riquarts, K./Rost, J./Tenorth, H.-E./Vollmer, H. (2003): Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Berlin. URL: http://www2.dipf.de/publikationen/volltexte/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf [Zugriff 18.04.2012].
- Klieme, E./Leutner, D. (2006): Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Überarbeitete Fassung des Antrags an die DFG auf Einrichtung eines Schwerpunktprogramms. URL: <http://kompetenzmodelle.dipf.de/pdf/rahmenantrag> [Zugriff 06.07.2011].
- Krapp, A. (2002): Structural and Dynamic Aspects of Interest Development: Theoretical Considerations from an Ontogenetic Perspective. In: Learning and Instruction, 12, S. 383–409. URL: [http://dx.doi.org/10.1016/S0959-4752\(01\)00011-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0959-4752(01)00011-1).
- Massing, P. (1998): Handlungsorientierter Politikunterricht. Ausgewählte Methoden. Schwalbach/Ts.
- Massing, P. (2001): Bürgerleitbilder und Medienkompetenz. In: Weißenbo, G. (Hrsg.): Politikunterricht im Informationszeitalter – Medien und neue Lernumgebungen. Bonn, S. 39–50.
- Mittelsten-Scheid, N./Hössle, C. (2008): Wie Schüler unter Verwendung syllogistischer Elemente argumentieren. Eine empirische Studie zu Niveaus von Argumentation im naturwissenschaftlichen Unterricht. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 14, S. 145–165.
- Mittelsten-Scheid, N. (2009): Argumentation aus metakognitiver Perspektive – Leitlinien für Maßnahmen zur Professionsentwicklung naturwissenschaftlicher Lehrkräfte. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 15, S. 173–193.
- Pritzlaff, T. (2007): Erfahrung und gemeinsames Urteilen. In: Brodocz, A. (Hrsg.): Erfahrung als Argument. Zur Renaissance eines ideengeschichtlichen Grundbegriffs. Baden-Baden, S. 57–71.
- Schiefele, U. (2009): Motivation. In: Wild, E./Möller, J. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Heidelberg, S. 151–177.
- Seel, N. M. (2003): Psychologie des Lernens. Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen. 2. Aufl., München.
- Solso, R. L. (2005): Kognitive Psychologie. Heidelberg.
- Weinert, F. E. (2001): Concept of Competence – A Conceptual Clarification. In: Rychen, D. S./Salyanik, L. H. (Eds.): Defining and Selecting Key Competences.

Göttingen, S. 45–65.

Weißeno, G./Detjen, J./Juchler, I./Massing, P./Richter, D. (2010): Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell. Schwalbach/Ts.

Weißeno, G./Eck, V. (2013): Wissen, Selbstkonzept und Fachinteresse. Eine Interventionsstudie im Politikunterricht der Sekundarstufe I. Münster.

Westmeyer, H. (2003): Psychologisch-diagnostische Entscheidungstheorie. In: Kubinger, K. D./Jäger, R. S. (Hrsg.): Schlüsselbegriffe der psychologischen Diagnostik. Weinheim, S. 111–118.

Zillig, W. (1982): Bewerten. Sprechakttypen der bewertenden Rede. Tübingen.