

Siegfried Frech, Dagmar Richter (Hrsg.)

Politikunterricht professionell planen

DIDAKTISCHE REIHE



WOCHEN
SCHAU
VERLAG

copyright Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.

Siegfried Frech, Dagmar Richter (Hrsg.)

Politikunterricht professionell planen

Mit Beiträgen von
Sabine Achour, Gotthard Breit,
Siegfried Frech, Thomas Goll,
Tilman Grammes, Ulrich Hagemann,
Sabine Manzel, Peter Massing,
Michael May, Dennis Neumann,
Monika Oberle, Kerstin Pohl,
Dagmar Richter, Wolfgang Sander,
Georg Weißeno



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© WOCHENSCHAU Verlag
Dr. Kurt Debus GmbH
Schwalbach/Ts. 2015

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner
Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schrift-
liche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Redaktion: Siegfried Frech

Titelgestaltung: Ohl Design
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
Titelbild: Wochenschau Verlag

Gedruckt auf chlorfreiem Papier
ISBN 978-3-7344-0078-0 (Printausgabe)
ISBN 978-3-7344-0110-7 (eBook)

Inhalt

Vorwort	5
<i>Siegfried Frech, Dagmar Richter</i>	
Einführung: Politikunterricht professionell planen	8
<i>Dagmar Richter</i>	
Kompetenzorientierten Politikunterricht planen – zwischen Anspruch und Wirklichkeit	18
Politik unterrichten: Nach Konzepten, nach didaktischen Prinzipien oder völlig anders?	
<i>Thomas Goll</i>	
Politikunterricht professionell planen – nach didaktischen Prinzipien, nach Konzepten oder ganz anders?	34
<i>Michael May</i>	
Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung mit Anforderungssituationen und nach politikdidaktischen Prinzipien – eine Skizze	50
<i>Sabine Manzel, Dennis Neumann</i>	
Politikunterricht <i>anders</i> planen: Erkenntnisse der Fachdidaktik und empirischen Bildungsforschung zusammengedacht nutzen	69
Brauchen Lehrerinnen und Lehrer eine professionelle Planungskompetenz?	
<i>Wolfgang Sander</i>	
Brauchen Lehrer eine professionelle Planungskompetenz?	86
<i>Monika Oberle</i>	
Planungskompetenz von Politiklehrkräften – Bedeutung und Anforderungen im kompetenzorientierten Unterricht	102

Kerstin Pohl

Was sollten Politiklehrerinnen und -lehrer lernen und können? Interviews mit Politikdidaktikerinnen und -didaktikern	122
--	-----

Plaung kompetenzorientierten Politikunterrichts

Sabine Achour

Politikdidaktisches Unterrichtscoaching – Ein Vorschlag zur Förderung der Planungskompetenz als Facette fachdidaktischer Professionalität	148
---	-----

Gotthard Breit, Georg Weißeno

Kompetenzorientierter Politikunterricht – in neun Schritten vom Modell zur Unterrichtsplanung	167
---	-----

Ulrich Hagemann

Wie implementieren wir professionelle Planungskompetenz bei (angehenden) Politiklehrern bzw. Politiklehrerinnen?	188
--	-----

Tilman Grammes

Was wissen wir über das professionelle Planungsdenken von Politiklehrerinnen und Politiklehrern?	207
--	-----

Peter Massing

Eckpunkte – Konsequenzen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung	227
---	-----

Abstracts	245
-----------------	-----

Autorinnen und Autoren	251
------------------------------	-----

Vorwort

Unterrichtsplanung gehört zum alltäglichen Geschäft von Politiklehrerinnen und Politiklehrern. Dennoch sind Unterrichtsplanungen „ein kleines Kunstwerk“ (Sibylle Reinhardt), weil sie zum einen vielfältige Facetten des Politikunterrichts antizipieren und weil sie zum anderen mit der Unwägbarkeit leben müssen, dass Lehren und Lernen nicht vollständig steuerbar sind. Die mit der Planung von Politikunterricht korrespondierenden Aufgaben haben ein breites Spektrum: Unterrichtsstunden und Unterrichtseinheiten planen, Schulbücher und Arbeitsmaterialien sammeln, sichten und auswerten, Medien und Materialien recherchieren und didaktisch aufbereiten, Ergebnissicherungen planen, Unterricht im Nachhinein reflektieren und auswerten, Klausuren konzipieren, bewerten und schließlich Noten geben. Politiklehrerinnen und Politiklehrer müssen mit einer Vielzahl von Anforderungen jonglieren und sollen mehrere Kompetenzen möglichst gleichzeitig beherrschen. Außer der fachwissenschaftlichen Sachkompetenz und fachdidaktischen Analysefähigkeit sind Planungs-, Methoden- und Diagnosekompetenzen gefragt. „Guter“ Politikunterricht setzt eine angemessene fachwissenschaftliche Analyse, eine sinnvolle fachdidaktische Planung und methodisch souveräne Umsetzung voraus.

Politiklehrerinnen und -lehrer legen ihrer Unterrichtsplanung in aller Regel ein didaktisches Modell zugrunde, in dem die einzelnen Aspekte der Planung aufeinander bezogen sind und sich gegenseitig bedingen. In den allgemeindidaktischen Planungskonzepten sind seit den 1960er Jahren zwei Konzeptionen vorherrschend, die auch von den Fachdidaktiken übernommen und den Besonderheiten der jeweiligen Unterrichtsfächer angeglichen wurden. In der sogenannten bildungstheoretischen Didaktik von Wolfgang Klafki wird der Unterricht vom Bildungsgehalt der Inhalte ausgehend entwickelt. Diese didaktische Vorgehensweise

nimmt die Inhalte und deren Bildungswirksamkeit für Schülerinnen und Schüler in den Blick. Die lehr- bzw. lerntheoretische Didaktik von Paul Heimann, Gunter Otto und Wolfgang Schulz hingegen, die auch unter der Begrifflichkeit „Berliner Modell“ bekannt ist, geht von sechs Bedingungs- bzw. Handlungsfeldern aus, die sowohl bei der Planung als auch Analyse von Unterricht zur Richtschnur werden. Diese beiden „Klassiker“ haben sich u.a. auch in der Didaktik der politischen Bildung niedergeschlagen.

Kompetenzorientierte Planung von Politikunterricht bricht nicht gänzlich mit seitherigen fachdidaktischen Planungsmodellen und Prinzipien, sondern aktualisiert diese. In jedem Planungsprozess müssen stets Entscheidungen zu Zielen, Inhalten, Methoden und Medien getroffen werden. Dennoch ändert sich die herkömmliche Planung von Politikunterricht, wenn man das Modell der Politikkompetenz zugrunde legt. Eine an Kompetenzen orientierte Planung von Unterricht nimmt langfristig die Lehr- und Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler in den Blick, orientiert sich an der Diagnostik von Lernentwicklungsverläufen und Lernfortschritten sowie an der empirischen Forschung zu Lehr- und Lernprozessen. Im kompetenzorientierten Politikunterricht geht es vorrangig um die Anwendung von Wissen, das mit Fachkonzepten und nicht mit Inhaltskatalogen konkretisiert wird. Daher gehören differenzierte Diagnosen der Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler ebenfalls in die Planungsphase des Unterrichts. Kompetenzorientierter Politikunterricht hat die politische Mündigkeit der Schülerinnen und Schüler vor Augen und konkretisiert dieses Bildungsziel in Form von zu fördernden Kompetenzen. Neben dem systematischen Aufbau des Fachwissens der Schülerinnen und Schüler werden deren politische Urteilsfähigkeit, ihr politisches Interesse und letztlich ihre demokratischen Einstellungen gefördert.

Die in diesem Band veröffentlichten Beiträge gehen auf die Beutelsbacher Gespräche „Politikunterricht professionell planen“ vom 10. bis 12. Februar 2014 zurück. Dank gilt Prof. Dr. Dagmar Richter und Siegfried Frech, die diese Tagung organisiert

sowie den Tagungsband gemeinsam herausgegeben haben. Dank gebührt auch allen Autorinnen und Autoren, die engagiert und kompetent die Diskussion ermöglicht und geführt haben sowie dem Wochenschau Verlag für die stets gute und effiziente Zusammenarbeit.

Lothar Frick
Direktor der Landeszentrale für politische Bildung
Baden-Württemberg

Einführung: Politikunterricht professionell planen

1. Vorbemerkung

Der vorliegende Band „Politikunterricht professionell planen“ geht auf die sogenannten – seit 1976 stattfindenden – Beutelsbacher Gespräche vom 10. bis 12. Februar 2014 zurück. Diese Fachtagung knüpft an die 2012 stattgefundenen Beutelsbacher Gespräche an, die mit „Politische Kompetenzen fördern“ überschrieben waren. Die inhaltliche Schwerpunktsetzung des Jahres 2012 war angesichts der damaligen fachdidaktischen Kontroverse, in deren Mittelpunkt miteinander im Widerstreit liegende Kompetenzmodelle standen, nur folgerichtig (vgl. Frech/Richter 2013). Die Positionen dieser Debatte sind hinlänglich bekannt und brauchen nicht wiederholt zu werden. Aktuell und diskussionswürdig sind die 2012 gezogenen Schlussfolgerungen bzw. die damals formulierten Fragen: (1) Wenn die Kompetenzorientierung einen Paradigmenwechsel darstellt, stellt sich die Frage, was dies für Prozesse der Unterrichtsplanung bedeutet. (2) Woran orientieren sich Politiklehrerinnen und -lehrer bei der Planung ihres Unterrichts? Planen sie nach Konzepten, nach didaktischen Prinzipien oder (vielleicht) ganz anders? (vgl. Manzel/Goll 2013) (3) Zeichnet sich in der alltäglichen Praxis gar ein bedenklicher Kompromiss ab, der den Unterschied zwischen Lernziel- und Kompetenzorientierung gänzlich verwischt, um bewährte Muster der Unterrichtsplanung nicht in Frage stellen zu müssen (vgl. May 2010)?

2. Planung und Offenheit schließen sich nicht aus

Ausschlaggebend für guten Politikunterricht ist die professionelle Planungskompetenz der Lehrerinnen und Lehrer. Sie

entscheiden als „Schlüsselpersonen“, ob eine an Kompetenzen orientierte Unterrichtsplanung gelingt (vgl. den Beitrag von Dagmar Richter in diesem Band).

Hilbert Meyer zählt in seinem, längst zum didaktischen Klassiker avancierten Buch „Was ist guter Unterricht?“ zehn Merkmale guten Unterrichts auf (Meyer 2004: 17). Das erste, allen anderen vorangestellte Merkmal ist die klare Strukturierung des Unterrichts. Klarheit als Gütekriterium bzw. Qualitätsmaßstab bezieht sich auf mehrere Dimensionen: „auf die Ziel-, die Inhalts-, die Sozial-, die Prozess-, die Handlungs- und die Raumstruktur des Unterrichts“ (ebenda: 25). Eine klare Strukturierung von Unterricht setzt bei Lehrerinnen und Lehrern Planungskompetenz und zugleich Auswertungskompetenz voraus. Planungskompetenz meint die Fähigkeit, Unterricht fachlich angemessen und didaktisch-methodisch durchdacht sowie phantasievoll zu planen. Die Auswertungskompetenz bezeichnet die Fähigkeit, die in der Unterrichtsplanung gemachten (gedanklichen) Annahmen unter Zuhilfenahme sinnvoller und nachvollziehbarer Kriterien zu überprüfen.

Planungen sind im Grunde – so die psychologische Sicht – eine Aneinanderreihung von imaginierten Aktionen, die auf einen vorab definierten Zielzustand hin ausgerichtet sind (vgl. Dörner 1990: 234 ff.). Planungen schaffen Transparenz, sorgen für kognitive Entlastung, optimieren Entscheidungsprozesse im Unterricht, können Unsicherheiten reduzieren und Verbindlichkeiten schaffen und erhöhen schlussendlich die Evaluierbarkeit (vgl. Weingarten 2013: 28 ff.). Die aus der „Dreigroschenoper“ von Bertolt Brecht entlehnte Zeile „Ja, mach nur einen Plan...“ fokussiert die Gefahr des Scheiterns von Plänen: Auch noch so detaillierte Planungen können nicht alle Unwägbarkeiten gänzlich vorwegnehmen. So muss das alltägliche Geschäft der Unterrichtsplanung, die vielfältige Facetten des Unterrichts zu antizipieren versucht, mit der Unwägbarkeit leben, dass Lernen und Lehren nicht rundum steuerbar sind (vgl. den Beitrag von Wolfgang Sander in diesem Band). Dennoch ist die Planungs-

kompetenz – neben der fachwissenschaftlichen Sach- und der lernpsychologischen Diagnose- und Förderkompetenz – zentraler Bestandteil der Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern (vgl. Thiel 2013).

Horst Rumpf hat bereits vor Jahren „Zweifel am Monopol des zweckrationalen Unterrichts“ angemeldet (Rumpf 1971). Dieser Aufsatz war Wasser auf die Mühlen jener, die die populäre These von der Unplanbarkeit des Unterrichts vertraten und spiegelte sich Mitte der 1970er Jahre in den Debatten über die Vor- und Nachteile von „geschlossenem“ und „offenem“ Unterricht wider. Offene und geschlossene Unterrichtsformen sind – ebenso wie die schillernde Begrifflichkeit vom „schülerorientierten“ Unterricht – nur vermeintliche Gegensatzpaare. Planung, Offenheit und Improvisation schließen sich nicht aus. Ebenso erteilen Fachdidaktiken, die sich an konstruktivistischen Lerntheorien orientierten, der Planbarkeit von Unterricht keine entschiedene Absage (vgl. Sander 2008). Professionelle Unterrichtsplanung meint nicht die alleinige Ausrichtung des Unterrichts an einem „imaginären Durchschnittsschüler“, sondern den Entwurf eines mehr oder weniger detaillierten mentalen Skripts, in dem die einzelnen Unterrichtsaktivitäten „bezogen auf die drei [...] Aspekte Unterstützung der Wissenskonstruktion der Lernerinnen und Lerner, Motivierung der Lernerinnen und Lerner zur Aneignung des Lerngegenstands und lernzeitdienlichen Steuerung der Interaktion in der Lerngruppe (Klassenmanagement) kombiniert werden“ (Thiel 2013: 178).

3. Didaktische Modelle und fachdidaktische Planungskonzepte

Lehrerinnen und Lehrer legen ihrer Unterrichtsplanung gemeinhin ein didaktisches Modell zugrunde, in dem die einzelnen Aspekte der Planung aufeinander bezogen sind. Diese Planungsaspekte stehen nicht unvermittelt nebeneinander, sondern sind aufeinander bezogen. In den allgemeindidaktischen Planungs-

konzepten sind seit den 1960er Jahren zwei Konzeptionen dominierend, die auch von den Fachdidaktiken übernommen und der jeweiligen Domäne angeglichen wurden. In der bildungstheoretischen Didaktik von Wolfgang Klafki wird der Unterricht vom Bildungsgehalt der Inhalte ausgehend entwickelt (Klafki 1964), d.h. im Zentrum des Planungsprozesses wird der (mögliche) Unterrichtsinhalt mit fünf Grundfragen didaktisch analysieren und strukturiert. Die didaktische Analyse von Klafki fokussiert die Inhaltsebene und deren Bildungswirksamkeit für Schülerinnen und Schüler.

Die lehr- bzw. lerntheoretische Didaktik von Paul Heimann, Gunter Otto und Wolfgang Schulz hingegen, die auch unter der Begrifflichkeit „Berliner Modell“ bekannt ist, benennt sechs Konstanten, die sowohl bei der Planung als auch Analyse von Unterricht zur Richtschnur werden. Die anthropogenen und die soziokulturellen Voraussetzungen sind die beiden Bedingungsfelder, die es bei der Unterrichtsplanung zu beachten gilt. Die vier Entscheidungsfelder der Intentionalität, Thematik, Methodik und Medienwahl stehen in einem Wechselwirkungszusammenhang (Heimann/Otto/Schulz 1976).

Diese beiden „Klassiker“ haben sich in der Folge auch in fachdidaktischen Planungskonzepten niedergeschlagen. Bis zur aktuellen fachdidaktischen Diskussion über kompetenzorientierten Politikunterricht wurde in den Planungsdidaktiken das Modell von Walter Gagel favorisiert, das in Anlehnung an die bildungs- und vor allem lerntheoretische Didaktik die Inhalts- und Methodenplanung des Politikunterrichts bestimmte (vgl. Busch 2009: 139 ff.). Wirft man einen Blick in die Bücher von Walter Gagel (1986), Paul Ackermann u.a. (2010) oder von Gotthard Breit und Georg Weißenö (2010) wird offenkundig, dass das „Berliner Modell“ rezipiert und an die fachdidaktischen Belange angeglichen wurde. So entfalten Breit und Weißenö beispielsweise ihr Planungskonzept in den fünf Modulen „Gegenstandsbereich“, „Politikdidaktische Perspektive“, „Bedingungsanalyse“, „Ziele“ sowie „Methoden und Medien“.

Diese Entscheidungsbereiche sind für die kompetenzorientierte Unterrichtsplanung immer noch relevant: In jedem Planungsprozess müssen stets Entscheidungen zu Zielen, Inhalten, Methoden und Medien getroffen werden (vgl. die Beiträge von Michael May, Thomas Goll und Monika Oberle in diesem Band). Dennoch ändert sich die herkömmliche Planung von Politikunterricht, wenn man der Unterrichtsplanung das Modell der Politikkompetenz zugrunde legt (vgl. den Beitrag von Gotthard Breit und Georg Weißenö in diesem Band).

4. Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung

Kompetenzorientierte Planung von Politikunterricht bricht nicht gänzlich mit bisherigen fachdidaktischen Planungskonzepten und mit fachdidaktischen Prinzipien, sondern aktualisiert diese (vgl. den Beitrag von Sabine Manzel und Dennis Neumann). Grundlegend ist allerdings bei der Kompetenzorientierung der Wandel von der bildungstheoretischen hin zur lernpsychologischen Begründung der Planungsentscheidungen, d.h. die lernpsychologisch begründete Orientierung am Aufbau politischer Kompetenzen ist mit den herkömmlichen fachdidaktischen Konzepten und Prinzipien durchaus kompatibel (vgl. den Beitrag von Thomas Goll in diesem Band).

Kompetenzorientierte Planung von Politikunterricht nimmt langfristig die Lehr- und Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler in den Blick, orientiert sich an der Diagnostik von Lernentwicklungsverläufen und Lernfortschritten sowie an der empirischen Forschung zu Lehr- und Lernprozessen. Drei Aspekte unterscheiden kompetenzorientierte Modelle von der herkömmlichen Planung des Politikunterrichts: (1) Kompetenzen sind offener formuliert als Lernziele. Kompetenzorientierter Unterricht bietet Lehrerinnen und Lehrern damit größere Freiheiten, weil in den Curricula, Lehr- oder Bildungsplänen keine konkret ausformulierten Vorgaben für die Unterrichtsgestaltung gemacht werden. (2) Im kompetenzorientierten Unterricht geht es primär

um die Anwendung von Wissen, das mit Fachkonzepten und nicht mit Inhaltskatalogen konkretisiert wird. (3) Differenzierte Diagnosen der Kompetenzen jeder Schülerin und jedes Schülers gehören ebenfalls in die Planungsphase des Unterrichts (vgl. den Beitrag von Dagmar Richter in diesem Band). Kompetenzorientierter Politikunterricht hat nach wie vor das Bildungsziel der politischen Mündigkeit der Schülerinnen und Schüler vor Augen und konkretisiert dies in Form von zu fördernden Kompetenzen. Politikunterricht fördert neben dem systematischen Aufbau des konzeptuellen Fachwissens der Lernenden vor allem deren politische Urteilsfähigkeit und Handlungs- bzw. Partizipationsfähigkeiten, ihr politisches Interesse und letztlich ihre demokratischen Einstellungen (vgl. den Beitrag von Monika Oberle in diesem Band). Ein an Kompetenzen orientierter Unterricht hilft den Lehrerinnen und Lehrern, die tatsächlich eingetretenen Lernerfolge der Schülerinnen und Schüler präziser einzuschätzen. Wer in Kompetenzstufen denkt, wird nicht starr, sondern flexibel in seiner Unterrichtsführung. Lehrerinnen und Lehrer können schneller umsteuern, wenn sie erkennen, dass einzelne Schülerinnen und Schüler das bei der Planung zugrunde gelegte Kompetenzniveau noch nicht erreicht oder schon lange überschritten haben (vgl. Meyer 2013).

5. Professionelle Planungskompetenz implementieren

Politik ist kein Unterrichtsfach, das allein mit dem Konsum der allabendlichen Tagesschau unterrichtet werden kann! Es ist unbestritten, dass Werthaltungen, Überzeugungen und motivationale Orientierungen der Lehrerinnen und Lehrer den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler beeinflussen. Dies ist richtig und gilt im Grunde für jedes Unterrichtsfach. Trotzdem bedarf es der Fachdidaktik, die letztlich die „Berufswissenschaft“ (Sander 2008: 31) der Politiklehrerinnen und -lehrer ist. Ein fachwissenschaft-

lich grundlegendes und ein solides fachdidaktisches Vorgehen bestimmen die Textur des Politikunterrichts wesentlich – bereits während des Studiums und in der zweijährigen, überwiegend schulpraktischen Ausbildung im Vorbereitungsdienst bzw. Referendariat (vgl. Frech/Bäder 2013). Alle fachdidaktischen „Schulen“ betonen übereinstimmend die Relevanz politikdidaktischer Kenntnisse (vgl. den Beitrag von Kerstin Pohl in diesem Band). Die positive Wirkung der Fachdidaktik auf den Lernerfolg – d.h. Wissens- und Kompetenzzuwachs – junger Menschen ist in unzähligen Studien signifikant (vgl. Neuweg 2011).

Eine wichtige Frage ist daher vor allem die Implementierung der Kompetenzdebatte in die Ausbildungsgänge zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer (vgl. den Beitrag von Peter Massing in diesem Band). In dem Buch „Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung. Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb“ von Andreas Gruschka stößt man auf ein provokantes Zitat: „Mit der Voraussetzung von 13 Jahren Schulerfahrung ist bei den Studierenden ein Bild von der Sache (Unterricht und Didaktik) bereits zu Beginn des Lehrstudiums in Grundzügen festgelegt. Wenig spricht dafür, dass während des Studiums Studierende eine völlig neue Sicht ihrer Praxis entwickeln“ (Gruschka 2002: 22). Dieses Zitat wirft die grundlegende Frage auf, wie es im Rahmen des Studiums und der schulpraktischen Ausbildung gelingen kann, angehenden Lehrerinnen und Lehrern die Bedeutung und vor allem die Anwendbarkeit von kompetenzorientierten Planungs- und didaktischen Aufzügen aufzuzeigen (vgl. die Beiträge von Ulrich Hagemann, Sabine Achour und Tilman Grammes in diesem Band).

Allerdings stammt das Zitat von Gruschka noch aus der Zeit der Lernzielorientierung in der Lehrerbildung. Nun hängt die Wirkung eines Studiums zwar von vielen Faktoren ab. Aber wesentlich für die Wirksamkeit scheint zu sein, dass die angehenden Lehrkräfte in ihrer Ausbildung eine fortlaufende Verbesserung ihrer Kompetenzen im Hinblick auf das Ausbildungsziel erfahren (Oser/Oelkers 2001). Dies könnte im Rahmen der Kompetenzorientierung im Studium besser gelingen als zuvor, da die

Studienziele präziser formuliert werden und die Lernergebnisse in der Output-Orientierung sichtbar sein sollen.

Es ergeben sich aus den bisherigen Diskussionen zur Kompetenzorientierung viele Forschungsaufgaben, auch für die Politikdidaktik. Zunächst ist die empirische Überprüfung der vorgelegten Kompetenzmodelle nötig. Daran sind Wirkungsstudien anzuschließen, die den Einfluss der kompetenzorientierten Unterrichtsplanung auf die Unterrichtspraxis untersuchen. Die Wirkung einzelner Faktoren auf den Unterrichtserfolg ist jedoch durch die vielfältigen Kontexteinflüsse in realen Lehr-Lernsituationen kaum zu kontrollieren (Pant 2014: 79). Auch gegenüber den Ergebnissen von Meta-Meta-Analysen wie der von John Hattie (2009) kann kritisch eingewendet werden, dass Studien sehr unterschiedlicher Qualität in diese Analysen Eingang gefunden haben und bei einer anderen Gewichtung von Faktoren oder Daten auch hier andere Ergebnisse herauskommen (vgl. Pant 2014).

Weitere Forschungsaufgaben stellen sich durch die Fragen der Implementierung der Kompetenzorientierung in die Schulpraxis. Dies geschieht in der Schulentwicklungsforschung auf der Grundlage von Implementationstheorien, von Theorien zur professionellen Entwicklung von Lehrkräften sowie von weiteren Faktoren wie institutionellen Merkmalen. Auch in diesem Bereich ist ein Forschungsdefizit festzustellen (Gräsel/Parchmann 2004) und die Frage für den Politikunterricht offen, wann eine Implementation als gelungen anzusehen ist.

Zentral für die Implementierung sind die Lehrpersonen. Erst wenn sie am bisherigen Unterricht und den Lernerfolgen ihrer Schülerinnen und Schüler Probleme erkennen, die sie lösen möchten und für deren Lösung sie in der Kompetenzorientierung einen Vorteil sehen, wird die Implementierung gelingen. Für den Politikunterricht lassen sich genügend Bereiche finden, für die sich die Lehrpersonen eine Verbesserung wünschen. Bleibt zu wünschen, dass die Diskussionen zur kompetenzorientierten Unterrichtsplanung hierfür einige hilfreiche Vorschläge geben können.

Literatur

- Ackermann, P./Breit, G./Cremer, W./Massing, P./Weinbrenner, P. (2010): Politikdidaktik kurzgefasst. 13 Planungsfragen für den Politikunterricht. Überarbeitete Auflage, Schwalbach/Ts.
- Breit, G./Weißeno, G. (2010): Planung des Politikunterrichts. Eine Einführung, 3. Auflage, Schwalbach/Ts.
- Busch, M. (2009): Anleitungen zur Unterrichtsplanung in sozialwissenschaftlichen Fächern. Bereichsrezension aktueller fachdidaktischer Planungskonzepte. In: *Journal of Social Science Education*, 2/2009, S. 124–145.
- Detjen, J./Massing, P./Richter, D./Weißeno, G. (2012): Politikkompetenz – ein Modell. Wiesbaden.
- Dörner, D. (1990): Die Logik des Misslingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen. Reinbek bei Hamburg.
- Frech, S./Bäder, V. (Hrsg.) (2013): Leitfaden Referendariat im Fach Politik. Schwalbach/Ts.
- Frech, S./Richter, D. (Hrsg.) (2013): Politische Kompetenzen fördern. Schwalbach/Ts.
- Gagel, W. (1986): Unterrichtsplanung: Politik, Sozialkunde. Studienbuch politische Didaktik II. Opladen.
- Gräsel, C./Parchmann, I. (2004): Implementationsforschung – oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. In: *Unterrichtswissenschaft*, 3/2004, S. 196–214.
- Gruschka, A. (2002): Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung. Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb. Wetzlar.
- Harms, H./Breit, G. (1990): Zur Situation des Unterrichtsfachs Sozialkunde/Politik und der Didaktik des politischen Unterrichts aus der Sicht von Sozialkundelehrerinnen und -lehrern. Eine Bestandsaufnahme. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): *Zur Theorie und Praxis der politischen Bildung*. Bonn, S. 13–167.
- Hattie, J. (2009): *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London.
- Heimann, P./Otto, G./Schulz, W. (1976): *Unterricht. Analyse und Planung*. Hannover u.a.
- Hufer, K.-P./Richter, D. (Hrsg.) (2013): *Politische Bildung als Profession. Verständnisse und Forschungen*. Bonn.
- Klafki, W. (1964): Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Roth, H./Blumenthal, A. (Hrsg.): *Didaktische Analyse*. Hannover u.a., S. 5–34.
- Manzel, S./Goll, T. (Hrsg.) (2013): *Politik, Wirtschaft und Sozialkunde unterrichten. Nach didaktischen Prinzipien oder Konzepten oder ganz anders?* Opladen u.a.
- May, M. (2010): Planung kompetenzorientierten Politikunterrichts. Auswirkungen eines aktuellen Paradigmas auf sozialwissenschaftliche Bildungsprozesse. In: *Wochenschau. Politik und Wirtschaft unterrichten, Sonderausgabe/November 2010*, S. 74–87.
- Meyer, H. (2004): *Was ist guter Unterricht?* Berlin.
- Meyer, H. (2007): *Leitfaden Unterrichtsvorbereitung*. Neuauflage. Berlin
- Meyer, H. (2013): Kompetenzorientierung allein macht noch keinen guten Unterricht. In: Huber, S. G. (Hrsg.): *Jahrbuch Schulleitung 2013. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements*. Köln, S. 74–86.

- Neuweg, G. H. (2011): Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen. In: Terhart, E./ Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster u.a., S. 451–477.
- Oser, F./Oelkers, J (Hrsg.) (2001): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz. Von der Allroundausbildung zur Ausbildung professioneller Kompetenz. Chur.
- Pant, H. A. (2014): Aufbereitung von Evidenz für bildungspolitische und pädagogische Entscheidungen: Metaanalysen in der Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (Supplement) 17/2014, S. 79–99.
- Richter, D. (2013): Politische Kompetenzen fördern. In: Frech, S./Richter, D. (Hrsg.): Politische Kompetenzen fördern. Schwalbach/Ts., S. 23–39.
- Rumpf, H. (1971): Zweifel am Monopol des zweckrationalen Unterrichts. In: Neue Sammlung, 4/1971, S. 393–441.
- Sander, Wolfgang (2008): Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung. 3. Auflage, Schwalbach/Ts.
- Thiel, F. (2013): Der Beitrag des Studiums zur Professionalisierung. In: Hufer, K.-P./Richter, D. (Hrsg.): Politische Bildung als Profession. Verständnisse und Forschungen. Bonn, S. 173–186.
- Weingarten, J. (2013): Die Qualität von Unterrichtsplanungen – ein vernachlässigter Gegenstand der empirischen Unterrichtsforschung. Kritische Überlegungen zu den Kompetenzen, Funktionen und Problemen bei der Planung von Lernangeboten aus psychologischer und integraler Perspektive. In: Politisches Lernen, 3-4/2013, S. 25–35.

Kompetenzorientierten Politikunterricht planen – zwischen Anspruch und Wirklichkeit

1. Vorbemerkung

Wie plant man guten Politikunterricht? Die Frage lässt sich nicht einfach beantworten, obwohl das Planen von Politikunterricht die zentrale Aufgabe von Politiklehrkräften ist und obwohl letztlich alle didaktischen Anstrengungen, auch die entsprechenden Ergebnisse der Forschung, in die Planung von Unterricht fließen. Nicht nur zum Planungsprozess, auch zur Frage nach den Gütekriterien für Unterricht gibt es unterschiedliche Positionen. Guter Unterricht, so lautet eine derzeit gängige Aussage, hängt von den didaktischen Kompetenzen der Lehrenden ab (Reusser 2007). Die Kompetenzorientierung gilt für Lernende und Lehrkräfte gleichermaßen. Kompetenzorientierter Unterricht kann nur gelingen, wenn die Lehrenden entsprechend kompetent sind (Hufer/Richter 2013) und die Schülerinnen und Schüler im Unterricht Kompetenzen erwerben können. Aber sind der Unterricht und seine Planung deshalb völlig anders als noch vor wenigen Jahren?

In der Schulpraxis wurde die Top-down-Bestimmung, dass der Unterricht ab sofort kompetenzorientiert zu erfolgen habe, zunächst nicht sonderlich positiv aufgenommen. Der empirischen Bildungsforschung, auf deren Ergebnissen Kompetenzmodelle beruhen, wurden machtpolitische Interessen und Instrumentalisierungen der Praxis unterstellt. Ihr wurde mit Misstrauen begegnet (vgl. die Entwicklung bei Schrader 2014). Doch sollten Berührungängste und administrative Fehler bei der Implemen-

tierung nicht die Kompetenzorientierung selbst verunglimpfen. Mittlerweile ist sie in den Schulen angekommen, weitgehend akzeptiert und wird in Schulprofile und Unterrichtspläne einbezogen. Diese Implementation gelingt zurzeit zumindest in Fächern wie Mathematik oder in den Naturwissenschaften. Sie wird getragen von theoretischer und empirischer Forschung. Die Forschungsergebnisse werden mit Hilfe von Unterrichts- und Schulentwicklungsprojekten in die Praxis integriert. Die Projekte zeigen, wie eine erfolgreiche Integration von Kompetenzmodellen in den Unterricht aussehen kann (vgl. Bayrhuber u.a. 2007). Schülerinnen und Schüler profitieren nachweislich von diesem Unterricht. Hier sind Anspruch und Wirklichkeit – soweit dies möglich sein kann – deckungsgleich.

Für den Politikunterricht sieht die Situation jedoch noch anders aus. Er ist quasi ein „Spätentwickler“, was immerhin den Vorteil mit sich bringen kann, von den Erkenntnissen in anderen Fächern zu lernen. Doch sowohl der Anspruch an die Kompetenzorientierung im Fach als auch die kompetenzorientierte Wirklichkeit in der Praxis sind vielfältig, d.h. sie werden von verschiedenen Didaktikerinnen und Didaktikern unterschiedlich interpretiert. Daher lohnt sich auch aus diesem Grund ein Blick über den eigenen Tellerrand hinaus.

2. Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung braucht ein theoretisch begründetes und empirisch geprüftes Modell

Jede Lehrkraft muss ein didaktisches Modell zugrunde legen, wenn sie professionell planen will: Die einzelnen Aspekte der Unterrichtsplanung stehen nicht irgendwie nebeneinander, sondern sind aufeinander bezogen. Sie bedingen einander. Für diese Beziehung bedarf es eines Modells, in dem begründet wird, wie die Planungsschritte aufeinander bezogen sind. Dies ist nicht neu. Neben den „Klassikern“ didaktischer Modelle in

der allgemeinen Didaktik wie von Wolfgang Klafki oder der so genannten Berliner Schule gibt es sie auch in der Politikdidaktik (z.B. von Wolfgang Hilligen, Walter Gagel, Bernhard Claußen; vgl. den Überblick bei Massing 2007). So unterschiedlich diese Modelle im Vergleich miteinander auch sind: „Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Modelle zur Strukturierung von Unterricht seit jeher versuchten, lernpsychologische und fachdidaktische Theorieelemente so miteinander zu verbinden, dass sie handlungswirksam für die Planung, Gestaltung und Erforschung von Unterricht werden können“ (Prediger u.a. 2014: 3).

Kaum eine Lehrkraft wird tatsächlich streng nach einem Modell unterrichten. Dennoch ist die Kenntnis von Modellen wichtig, da hierdurch Planungs- und Handlungsoptionen eröffnet werden. Die jeweilige didaktische Entscheidung bei der Planung und beim Vollzug des Unterrichts kann begründet werden. Heutige Kompetenzstrukturmodelle und Kompetenzentwicklungsmodelle wirken für die in der Schulpraxis Tätigen manchmal wie starre Schemata, die streng zu befolgen wären. Der kumulative Wissensaufbau und die empirisch abgeleiteten gestuften Lernprozesse scheinen die Wahlfreiheit der Lehrenden bei den didaktischen Entscheidungen zu begrenzen. Doch diese Freiheit ist umfassender als zu Beginn der Entwicklung hin zur Kompetenzorientierung oftmals angenommen wurde. Sie ist weitreichender als in vielen früheren Modellen. Selbstredend garantieren Modelle und Pläne von allein noch keinen Erfolg – Unterricht entwickelt immer wieder eine eigene Dynamik, auf die einzugehen ist. Aber ohne einen Plan ist guter Unterricht noch weniger garantiert. Hilbert Meyer vertritt die These, dass eine Lehrkraft schneller und sicherer im Unterricht „umsteuern“ kann, „wenn er/sie erkennt, dass einzelne Schülerinnen und Schüler das bei der Planung zugrunde gelegte Kompetenzniveau noch nicht erreicht oder schon lange überschritten haben“. Wer also in „Kompetenzstufen denkt, wird nicht starr, sondern flexibel in der Unterrichtsführung“ (Meyer 2012: 7).

Neuere allgemeindidaktische Modelle der Unterrichtsplanung beziehen sich teilweise noch auf die genannten Klassiker (z.B. Tulodziecki u.a. 2004; Kiper/Mischke 2009). Aber sie sind heute stärker an der Unterrichtspraxis orientiert als es frühere Modelle waren: Sie nehmen langfristige Lehr-Lern-Prozesse über die gesamte Schulzeit hinweg in den Blick, sie orientieren sich an der Diagnostik von Lernentwicklungsverläufen und -fortschritten und an empirischer Forschung zu Lehr-Lern-Prozessen. Und sie sind kompetenzorientiert, wobei der Kompetenzbegriff kein pädagogischer ist, sondern einer, der von kognitiven Lerntheorien getragen wird (vgl. Weinert 1996).

Welche Aspekte bei der Planung von Unterricht verändern sich durch die neuen kompetenzorientierten Modelle?

- Es werden keine Lernziele formuliert, die ein „präzise [...] beobachtbares Endverhalten“ beschreiben, sondern Kompetenzen: „Die jeweilige Kompetenz erweist sich darin, inwieweit jemand in der Lage ist, darauf bezogene variable Anforderungssituationen erfolgreich zu bewältigen (= Performanz)“ (Lersch/Schreder 2013: 26). Kompetenzen sind also offener formuliert als Lernziele, da erstere sich erst in den Anforderungssituationen so konkretisieren, dass sie zu beobachten sind. Welche Kompetenzen für ein Fach wichtig sind, ist theoretisch in einem Modell zu begründen.
- Bei der Formulierung von Kompetenzen wird das zu erwerbende Wissen und Können der Schülerinnen und Schüler benannt. Wissen und Können sind daher schon in der Planung des Unterrichts aufeinander zu beziehen. Es geht also nicht mehr primär um die Vermittlung von Inhalten, sondern um die Anwendung von Wissen. Das Wissen wird mit Hilfe von Fachkonzepten konkretisiert, die zum Verstehen des Politischen nötig sind. Die Fachkonzepte können mit unterschiedlichen Inhalten gelernt werden. Für die Auswahl von Fachkonzepten bedarf es eines theoretischen Modells, das sie begründet. Die

Fachkonzepte kommen im Spiralcurriculum in neuen Inhalten, die die Lehrkraft frei auswählen kann, immer wieder vor. Im Vergleich mit der Stofffülle früherer Lehrpläne, die Inhalte anstelle von Konzepten auflisteten, ist der Wissensumfang reduziert und durch Wiederholungen nachhaltiger. Die Freiheit für die Lehrenden wird im Hinblick auf die Inhalte größer.

- Authentische Lernsituationen in den Aufgabenstellungen vertiefen den Bezug zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler. Sie sind von den Lehrkräften zu identifizieren und von ihnen in die Aufgaben zu integrieren. Des Weiteren sind die Kompetenzen jeder Schülerin und jedes Schülers zu diagnostizieren, so dass das Aufgabenniveau entsprechend angepasst werden kann. Differenzierte Diagnosen für die individualisierte Förderung gehören also gleichfalls in die Planungsphase des Unterrichts. Diese Aufgaben für Lehrkräfte sind anspruchsvoller als zuvor. Die jeweilige Veränderung von bewährten Aufgabenstellungen im Hinblick auf den Lebensweltbezug und auf das Leistungsniveau erfordert Kompetenzen der Lehrkraft, aber auch eine gewisse Kreativität. Die Professionalisierung von Lehrenden ist somit zentral für das Gelingen der Kompetenzorientierung und stellt eine wichtige Aufgabe für das Bildungssystem dar. Neben den Ausbildungsphasen für künftige Lehrkräfte bezieht sich dies auch auf die „kollektive Professionalisierung der Kollegien für die gemeinsame Erstellung eines Schulcurriculums in den Fach- bzw. Jahrgangskonferenzen“ (Lersch/Schreder 2013: 27).

Die kompetenzorientierte Planung von Unterricht gelingt daher nur auf der Basis eines Modells, welches das nötige Wissen und Können für eine Domäne begründet. Dies sind Strukturierungsmodelle, die nach entsprechender empirischer Forschung zu Entwicklungsmodellen werden können: „Die Arbeit mit Kompetenzstufenmodellen ist *der* [Hervorhebung i. O.] zentrale Aspekt und die einzige wirkliche Neuerung des kompetenzorientierten

Unterrichts“ (Meyer 2012: 9). Sie setzen u.a. einen Theorierahmen voraus (ebenda). In der Politikdidaktik liegt bislang nur ein theoretisch begründetes Kompetenzmodell vor (Weißeno u.a. 2010; Detjen u.a. 2012). Ansonsten gibt es im Rahmen früherer Konzeptionen das Bemühen, kompetenzorientierte Aspekte zu integrieren (so z.B. bei Sander 2008), also möglichst an vielen Traditionen oder an vermeintlich Bewährtem festzuhalten, dem jedoch die empirische Forschung fehlt. Des Weiteren gibt es den quasi umgekehrten Weg, von der Praxis ausgehend, also von der vermeintlich bewährten Planung und Durchführung von Unterricht kommend, Aspekte der Kompetenzorientierung hinzuzufügen (Henkenborg u.a. 2014). Diese letztgenannten Wege schließen nicht aus, dass guter Unterricht geplant und durchgeführt werden kann. Durch langjährige subjektive Erfahrungen der Lehrkraft kann er auch ohne den expliziten Bezug auf Modelle sowie verallgemeinerte Forschungsergebnisse und stattdessen nur mit Verweisen auf bewährte Aspekte gelingen. Da solchen Ansätzen ein Kompetenzmodell fehlt, das auf einem transparenten Theorierahmen basiert und das empirisch bestätigt werden kann, wirken allerdings die Planungsvorschläge für junge Lehrkräfte, also insbesondere in der Lehrerbildung, wie eine Meisterlehre. Des Weiteren fehlen begriffliche Schärfen. Begriffe wie Kompetenz, Fähigkeit und Fertigkeit verschwimmen ebenso wie der Unterschied zwischen Konzept und Kategorie, so dass darauf bezogene Forschung nicht möglich ist.

3. Ein fachdidaktisches Unterrichtsdesign für kompetenzorientierte Unterrichtsmodelle ist konkret und zugleich offen

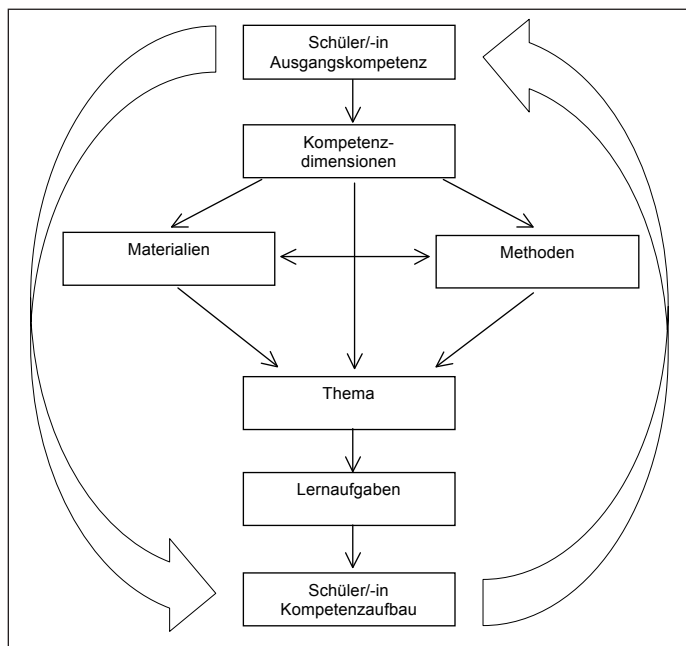
Kompetenzorientierter Unterricht wird vom Ende der Schulzeit her geplant, d.h. von der Frage ausgehend, was das Schulfach insgesamt für die Bildung der Schülerinnen und Schüler beitragen soll. Früher oftmals diffus formulierte Bildungsziele werden

dafür in konkret benannten Kompetenzen präzisiert, wobei die Kompetenzen sich auf den Kern des Faches beziehen. Einige Bildungsgedanken hingegen bleiben diffus und in der so genannten Philosophie des Faches verankert. Dies gilt beispielsweise für Aspekte der Persönlichkeit der Lernenden. Für konkrete Planungsprozesse können diese Aspekte vernachlässigt werden. Denn sie gehören zu dem Bereich in Planungsprozessen, der sich rational begründbaren Entscheidungen und vermutlich auch empirischer Lehr-Lern-Forschung entzieht – auch wenn er wirksam und nicht unwichtig ist, da er einen Hintergrund für die Kompetenzen darstellt.

Aufgrund des kumulativen Lernprozesses, der von der Grundschule bis zum Schulabschluss stattfinden soll, werden die Schritte zur Förderung von Kompetenzen im Curriculum also quasi rückwärts geplant. Diese Planungsrichtung gilt sowohl für größere Unterrichtseinheiten als auch für einzelne Stunden. Als Ziel wird jeweils ein bestimmter Kompetenzzuwachs festgelegt. Bildungspläne sollten daher keine Unterrichtsthemen enthalten, die bezüglich der Kompetenzen aussagelos sind, sondern sie sollten Kompetenzdimensionen benennen und diese möglichst konkret ausführen. Der Referenzrahmen für die Entscheidungen der Lehrkräfte ist „nicht mehr ein Lehrplan mit den dort kanonisierten Inhalten [...], sondern ein Kerncurriculum, in dessen Zentrum die in den Standards formulierten Kompetenzerwartungen stehen“ (Lersch/Schreder 2013: 34). Deren Eignung für den kumulativen Kompetenzerwerb ist idealerweise theoretisch und empirisch zu zeigen.

Die vergleichsweise kleineren Planungsschritte im kompetenzorientierten Unterricht für einzelne Stunden lassen sich wie folgt abbilden:

Abbildung 1: Planungsschritte im kompetenzorientierten Unterricht



(Quelle: Detjen u.a. 2012)

Dieses Schema kann als allgemeingültige Darstellung dienen, unabhängig vom konkreten Kompetenzmodell. Es hat keine Top-down-Struktur, sondern letztlich kann die Planung einer Unterrichtsstunde an jedem Aspekt beginnen. Jeder Aspekt ist wichtig.

Der einzelne Schüler, die einzelne Schülerin bzw. die gesamte Klasse sollte stets im Zentrum der Planungsschritte stehen. Sie haben schon Kompetenzen (Lernausgangslage). Diese sind von der Lehrkraft zu diagnostizieren, und darauf bezogen ist der weitere Kompetenzaufbau zu fördern. Die Lernausgangslage ist im Zusammenhang mit den angestrebten Lernergebnissen