

POLITIK UNTERRICHTEN



SABINE ACHOUR, SIEGFRIED FRECH,
PETER MASSING, VEIT STRASSNER (HG.)

Methodentraining für den Politikunterricht



**WOCHEN
SCHAU
POLITIK**

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Sabine Achour, Siegfried Frech,
Peter Massing, Veit Straßner (Hg.)

Methodentraining für den Politikunterricht

Didaktische Reihe



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.

Alle Downloadmaterialien zu diesem Buch finden Sie unter:
<https://wochenschau-verlag.de/methodentraining-politikunterricht.html>
Bitte wählen Sie dort den Reiter „Downloads“ an.
Das Passwort zum Öffnen der Dokumente lautet: **Z3dK5v8**

Dieser Band basiert auf:

Methodentraining für den Politikunterricht I. Mikromethoden – Makromethoden,
ISBN 978-3-89974096-7, 5. Aufl. 2014 sowie

Methodentraining für den Politikunterricht II. Arbeitstechniken – Sozialformen – Unterrichtsphasen,
ISBN 978-3-89974238-1, 2. Aufl. 2013

© WOCHENSCHAU Verlag
Dr. Kurt Debus GmbH
Neuaufgabe,
Frankfurt/M. 2020

www.wochenschau-verlag.de

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

Satz und Grafiken: Typografie & Herstellung, Julia Walch, Bad Soden
Umschlagbild: mauritius images/stockbroker RF
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
Gedruckt auf chlorfrei gedrucktem Papier

ISBN 978-3-7344-0721-5 (Buch)

E-Book ISBN 978-3-7344-0722-2 (PDF)

Inhaltsverzeichnis

Einleitung

Methoden für den Politikunterricht	9
Methoden und politische Mündigkeit	9
Intention des Buches	9
Zum Aufbau des Buches	12

Teil 1

Was ist „guter“ Politikunterricht?	
Politikdidaktische Hinweise	14
Einleitung	15
Politik als Kern des Politikunterrichts und die Bedeutung von Politikbegriffen	16
Politikwissenschaftliche Politikbegriffe	16
Drei Dimensionen des Politischen	17
Politikzyklus	18
Kompetenzorientierung im Politikunterricht	21
Paradigmenwechsel in der Bildungspolitik	21
Das Kompetenzmodell der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE)	22
Basiskonzepte und Fachkonzepte	23
Konzepte der Politik	24
Politikkompetenz – ein Modell	26
Politische Urteilsfähigkeit	27
Politische Handlungskompetenz	29
Politische Einstellung und Motivation	31
Konfliktfähigkeit	32
Analysefähigkeit	33

Die Rolle politikdidaktischer Prinzipien	34
Exemplarisches Lernen	34
Problemorientierung, Konfliktorientierung und Kontroversität	35
Aktualität	35
Wissenschaftsorientierung	36
Handlungsorientierung	38
Sprachbildung	39
Heterogenität und individuelle Förderung	41
Phasen des Politikunterrichts	43
Einstiegsphase	43
Informations- und Analysephase	44
Anwendungsphase	46
Auswertungs- und Problematisierungsphase	47
Phase der Urteilsbildung	49
Phase der Metakommunikation	49

Teil 2

Methoden für den Politikunterricht	50
Vorbemerkungen zum Aufbau des zweiten Teils des Buches	51
Methoden für die Einstiegsphase	
Grundlegende Methoden der Einstiegsphase	53
Karikaturen analysieren	53
Bildanalyse	57
Comics und Cartoons im Politikunterricht	60
Popsongs und Lieder einsetzen	64
Alltagsgegenstände, gegenständliche Quellen	68
Provokationen	69
Weitere Methoden (Kurzbeschreibungen)	
Prioritätenspiel, Vier-Ecken-Spiel, Meinungsbarometer, Bildkartei, Brainstorming, Mindmapping, Fantasiereise, Impulsbuchstaben/ABC-Methode, Erzählkette	72
Methoden der Informations- und Analysephase	
Grundlegende Methoden der Informations- und Analysephase	80
Lesen, Markieren, Exzerpieren	83
Textanalyse und Inhaltsanalyse	86
Analyse unterschiedlicher Textformate (Parteiprogramme, Gesetze, Verträge, Reden)	88

Kreative Methoden der Textarbeit	90
Visualisierung von Texten in Struktogrammen	96
Präsentation politischer Sachbücher	99
Internetrecherche	102
Schulbücher, Arbeitshefte und Arbeitsblätter	105
Karteneinsatz im Politikunterricht	110
Arbeit mit Hörmedien (Radiobeiträge, Podcasts usw.)	116
Filmanalyse	120
Konfliktanalyse	128
Fallanalyse	132
Methoden zur Realisierung des Aktualitätsprinzips	136
Arbeiten mit Modellen im sozialwissenschaftlichen Unterricht	140
Die drei Dimensionen des Politischen als Analysemodell	146
Der Politikzyklus als Analysemodell	150

Weitere Methoden (Kurzbeschreibungen)

Info-Ecke, Info-Börse, Überkreuzassoziation, Triangel	155
---	-----

Die Anwendungsphase

Grundlegende Methoden der Anwendungsphase 159

Wandzeitung	160
Präsentationen, PowerPoint, Smartboards	162
Plakate, Museumsrundgang	164
Erklärvideos erstellen	165
Referat	169
Tafelbild	174
Arbeiten mit digitalen Medien	177

Weitere Methoden (Kurzbeschreibungen)

Arbeitsbögen, Handouts, Arbeitsblätter, Standbilder, Placemat, Domino, Strukturen legen, Puzzeln, Quizspiele	182
--	-----

Kommunikatives und simulatives politisches Handeln

Grundlegende Methoden kommunikativen und simulativen politischen Handelns 186

Zukunftswerkstatt	189
Szenariotechnik	193
Expertenbefragung	197
Umfrage	203
Pro-Contra-Debatte	204
Talkshow	212
Plan- und Entscheidungsspiele	219
Außerschulische Lernorte	223
Projektmethode	230

Weitere Methoden (Kurzbeschreibungen)

Tribunal, Dilemma-Methode, Fishbowl-Diskussion, Gesprächsmühle, Think-Pair-Share, Denkhüte, Rollenspiel, Partnerinterview, Bienenkorb	235
---	-----

Politische Urteilsbildung

Grundlegende Methoden der politischen Urteilsbildung **244**

Sprachliche Hilfen bei der Urteilsbildung	246
Schriftliche Urteile: Leserbrief, Kommentar	249
Metakommunikation und Feedback	252

Weitere Methoden (Kurzbeschreibungen)

Blitzlicht, Zielscheibe, Satzanfänge, Fragebogen	254
--	-----

Sozialformen

Grundlegendes zu möglichen Sozialformen **256**

Klassen- bzw. Frontalunterricht	257
Unterrichtsgespräch	261
Einzelarbeit	266
Partnerarbeit	269
Gruppenarbeit und Gruppenunterricht	270

Weitere Methoden (Kurzbeschreibungen)

Gruppenpuzzle und Expertenarbeit, Wochenplanarbeit, Lernen an Stationen, Lernbüfett oder Lerntheke	274
--	-----

Methoden zur Leistungsmessung und -beurteilung

Grundlegende Methoden der Leistungsmessung und -beurteilung **278**

Test	279
Klausur	287
Facharbeit	297
Protokoll	305
Portfolio	308
Mündliche Prüfung	314

Literatur **320**

Autorinnen und Autoren **335**

Verwendete Icons



Dieses Symbol verweist auf **Kopiervorlagen**, die aus Platzgründen nicht im Buch abgedruckt sind, sondern als Download zur Verfügung stehen. Die Kopiervorlagen sind für den direkten Gebrauch im Politikunterricht bestimmt. Mit ihnen werden didaktisch-methodische Gedankengänge einzelner Beiträge konkretisiert. Von wenigen Ausnahmen abgesehen sind sie für die Hand der Schüler*innen gedacht. Die Kopiervorlagen ermöglichen den Aufbau von methodischen Kompetenzen, unterstützen die erfolgreiche Durchführung der jeweiligen Methode und fördern auf Seiten der Schüler*innen Lernroutinen.



Die im Buch enthaltenen und zusätzlich als Download verfügbaren **Checklisten** sind in aller Regel für die Hand der Lehrer*innen gedacht. Sie vermitteln im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung das didaktisch-methodische Know-how für einen angemessenen Einsatz der jeweiligen Methode. Sie sollen zudem typische Fehlerquellen vermeiden helfen. Die Checklisten tragen zur Reflexion der Planungsschritte bei, fügen die einzelnen Methoden schlüssig in das Planungsarrangement des Unterrichts ein und ermöglichen die nachträgliche Reflexion der Praxis des Politikunterrichts.

Alle Checklisten und Kopiervorlagen zu diesem Buch finden Sie im PDF-Format als Download unter:

<https://wochenschau-verlag.de/methodentraining-politikunterricht.html>

Bitte wählen Sie dort den Reiter „Downloads“ an.

Das Passwort zum Öffnen der Dokumente lautet: **Z3dK5v8**

Einleitung

**Methoden
für den
Politikunterricht**



Einleitung: Methoden für den Politikunterricht

Sabine Achour, Siegfried Frech, Peter Massing, Veit Straßner

Methoden und politische Mündigkeit

Politische Bildung und Demokratie stehen in einem engen Zusammenhang. Aufgabe politischer Bildung ist es, die politische Mündigkeit der Individuen zu fördern, damit sie in der Lage sind, an einer offenen Gesellschaft teilzuhaben und das demokratische System kritisch zu begleiten und mitzugestalten.

In der schulischen politischen Bildung spielen dabei Methoden eine wichtige Rolle. Wie in allen anderen Fächern werden auch im Politikunterricht Methoden vermittelt. Allerdings haben sie hier einen Doppelcharakter: Einerseits stehen Methoden als Unterrichtsmethoden im Dienste der Vermittlung von Inhalten, Kompetenzen und Fachwissen. Andererseits ist der kompetente Umgang mit unterschiedlichen Methoden selbst Ziel politischer Bildung – ganz besonders dann, wenn es sich um Fertigkeiten handelt, die der aktiven politischen und gesellschaftlichen Teilhabe mündiger Bürger zuträglich sind.

Methoden helfen, notwendiges Wissen zu erschließen, zu sichern und wieder neu zu präsentieren. Sie bieten Möglichkeiten, Kritik zu formulieren, Urteile zu fällen, zu revidieren und in öffentlichkeitswirksame Formen zu bringen. Sie tragen so entscheidend dazu bei, politische Mündigkeit Ausdruck zu verleihen. Diese politische Mündigkeit im Sinne von Kritikfähigkeit sowie politischer Urteils- und Handlungsfähigkeit ist zugleich auch die Grundlage für das Funktionieren und die Stabilität von Demokratien. Die Vermittlung von Methoden ist in der politischen Bildung somit eine entscheidende Voraussetzung, damit mündige Individuen mit ihrer Kritik-, Urteils- und Handlungsfähigkeit Demokratien langfristig lebendig halten.

Dabei handelt es sich möglicherweise um eine – auf den ersten Blick – paradox erscheinende Grundeinsicht: Gerade die Kritikfähigkeit der Individuen gegenüber dem demokratischen System und die daraus resultierenden Impulse für gesellschaftlichen Wandel führen zur Stabilität des demokratischen Systems. Im Umkehrschluss ermöglicht nur die Demokratie diese Freiheit zur Kritik und zur gesellschaftlichen Veränderung. Politische Bildung versucht, Kompetenzen und Wissen bezüglich dieses Zusammenspiels von Individuum und Demokratie nicht zuletzt anhand von Methoden zu fördern.

Intention des Buches

Konnte man 2004 und 2007 im „Methodentraining für den Politikunterricht“ noch schreiben, dass die Methodik des Politikunterrichts zu den Bereichen gehört, die in der Politikdidaktik vernachlässigt werden, so hat sich mit diesen beiden Bänden sowie nach einer Reihe weiterer Methodenbücher (Kuhn/Massing 2002; Lange/Reinhardt 2007; Reinhardt/Richter 2011) die Situation geändert.

Aufgrund der Fülle an Literatur zu Unterrichtsmethoden in der politischen Bildung scheint es heute eher erforderlich, zu begründen, warum es notwendig erscheint, einen weiteren Band zu Methoden im Politikunterricht vorzulegen. Es sind vor allem folgende Entwicklungen der letzten Jahre, die unseres Erachtens einen neuen Band zu Methoden im Politikunterricht sinnvoll und notwendig erscheinen lassen.

Methoden und Kompetenzorientierung

Seit die Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) im Jahr 2004 ihre „Nationalen Bildungsstandards für den Fachunterricht in der politischen Bildung an Schulen“ vorgelegt hat, die auf einem Kompetenzmodell beruhen, das „methodische Fähigkeiten“ ausdrücklich erwähnt, hat sich die Orientierung an Kompetenzen im Politikunterricht mehr und mehr durchgesetzt. Mitt-

lerweile konkurrieren unterschiedliche Kompetenzmodelle miteinander und werden kontrovers diskutiert (vgl. zur Kompetenzdebatte in der Politikdidaktik: Detjen u. a. 2012; GPJE 2004; Behrmann u. a. 2004; Autorengruppe Fachdidaktik 2011, 2015; Weißeno u. a. 2010; Sander 2013). Die meisten Lehrpläne zur politischen Bildung und die Lehramtsausbildung in diesem Fach orientieren sich mittlerweile an Kompetenzen. Diese Kompetenzorientierung hat dabei zwar erhebliche Auswirkungen auf die Unterrichtsmethoden, ist aber in Veröffentlichungen zu Methoden des Politikunterrichts bisher kaum berücksichtigt worden.

Der Mehrwert des vorliegenden Methodenbuches liegt daher unter anderem darin, dass die Methoden explizit an Kompetenzen orientiert sind. Die hier vorgestellten Methoden fördern die Kompetenzen, wie sie in den meisten Kompetenzmodellen der Politikdidaktik und in den Lehrplänen der Mehrzahl der Bundesländer für den Politikunterricht benannt sind.

Kompetenzen sind ein zentraler Teil der politischen Mündigkeit. Mündige, d. h. politisch kompetente Individuen verfügen nicht nur über Fach- und Konzeptwissen. Sie stehen politischen Problem- und Entscheidungsprozessen nicht überfordert und passiv gegenüber, sondern sind in der Lage, sich selbst politische Entscheidungs- und Problemlösungsprozesse zu erschließen (Analysekompetenz) und diese aus verschiedenen Perspektiven zu beurteilen (Urteilskompetenz). Mündige Bürger*innen können sich auch unterstützend oder intervenierend verhalten, etwa in Wahlen, durch die Mitarbeit in Parteien und Initiativen oder die Teilnahme an Demonstrationen (Handlungskompetenz).

Methoden und Politikbegriffe

Eine weitere Besonderheit dieses Bandes liegt darin, dass alle Methoden nicht nur kompetenzorientiert, sondern auch in einem politik- bzw. sozialwissenschaftlichen Kontext dargestellt und erklärt werden. Dem liegt ein bestimmtes Verständnis von Politikunterricht zugrunde: Politikunterricht ist auf politische Probleme, Entscheidungen, Kontroversen und Konflikte ausgerichtet. Er orientiert sich dabei an bestimmten Politikbegriffen, an den drei Dimensionen des Politischen und am Politikzyklus. Dienen die drei Dimensionen des Politischen (*policy, politics, policy*) im Wesentlichen der differenzierten Wahrnehmung von Politik und einer ersten Annäherung an den Gegenstand, geht der Politikzyklus darüber hinaus und beschreibt Politik als eine im Prinzip dynamische und endlose Kette von Versuchen zur Bewältigung politischer Gegenwarts- und Zukunftsprobleme (Massing/Skuhr 1993; Ackermann u. a. 2010). Der Vorteil dieser Politikbegriffe liegt darin, dass sie gleichzeitig als Methodeninstrumente zur Analyse politischer Probleme oder Konflikte genutzt werden können.

Methoden und politikdidaktische Prinzipien

Mit der Entscheidung, die drei Dimensionen des Politischen und den Politikzyklus als leitende Politikbegriffe zu verwenden, geht auch die Orientierung an zentralen politikdidaktischen Prinzipien einher (Sander 2014).

Die Vermittlung konzeptuellen Wissens verweist u. a. auf politikwissenschaftlich bzw. sozialwissenschaftlich fundierte Konzepte der Politik und damit auf das didaktische Prinzip der *Wissenschaftsorientierung*. Die Orientierung am Politikzyklus führt dazu, dass politische Probleme und Kontroversen im Zentrum des Politikunterrichts stehen und damit das didaktische Prinzip der *Problemorientierung* und der *Kontroversität*. Beide sind Grundlage für die Entwicklung von politischer Urteilsfähigkeit (Massing 1997) und politischer Handlungsfähigkeit. Beide erfordern die Berücksichtigung des didaktischen Prinzips der *Handlungsorientierung*. Die Berücksichtigung möglicher Konsequenzen von Problemlösungen verweist auf das fachdidaktische Prinzip der *Zukunftsorientierung*. Die unterrichtsleitende Problemfrage bzw. Kontroverse ist häufig mit einem Fall verknüpft, der *exemplarisches Lernen* ermöglicht. Dieser wird in der Regel aufgrund von Aktualität, Bedeutsamkeit bzw. Betroffenheit der Lernenden ausgewählt, deren Motivation dadurch gefördert werden soll und ein Zeichen der *Adressat*innenorientierung* ist.

Diversität, Heterogenität und Differenzierung im Politikunterricht

Eine weitere Entwicklung, die dieser Band berücksichtigt, ist in der Herausforderung von zunehmender Diversität und Heterogenität zu sehen, vor welcher auch demokratische Gesellschaften stehen. Die Begriffe tauchen in vielen gesellschaftlichen Debatten auf, etwa wenn über unterschiedliche Lebensweisen und Milieus, über Migration und Teilhabe oder über Herausforderungen im Bildungswesen diskutiert wird. Insbesondere ist die Schule als inklusive Institution gefordert: Eröffnung vergleichbarer Chancen, Unterstützung und Angebot von differenzierten Lernprozessen, die Anerkennung von Vielfalt und Pluralismus.

Globalisierung, Digitalisierung, Migrationsprozesse, gesellschaftliche Individualisierung und Emanzipation führen zum Ausbilden und Ausleben verschiedenster Persönlichkeiten, Fähigkeiten, Identitäten und Wünsche. Die Zunahme von Vielfalt und Heterogenität in Gesellschaft und Schule anzuerkennen und darauf konstruktiv zu reagieren, ist Aufgabe von Schule und Unterricht – auch des Politikunterrichts (Achour 2015: 4 f.). Methoden, vor allem simulative und kooperative Methoden wie Rollen- und Entscheidungsspiele leisten hier einen wichtigen Beitrag, um die Lernenden für unterschiedliche Perspektiven zu sensibilisieren. Handlungsorientierte Methoden im Politikunterricht reduzieren eine zu starke Lehrerzentrierung und lassen die Schüler*innen als handelnde Subjekte auftreten, die in ihrer Urteils- und Handlungskompetenz und damit in ihrer politischen Mündigkeit gefördert werden (Klippert 2012: 27).

Individuelle Förderung im Politikunterricht

Diversität und Heterogenität von Lerngruppen begründen auch die Notwendigkeit individueller Förderung (Achour/Massing 2017a). Diese entscheidet darüber, ob Menschen sich nach ihren Fähigkeiten und Interessen entwickeln können. Sie ist gleichermaßen Voraussetzung für das Vermeiden und den rechtzeitigen Abbau von Benachteiligungen wie für das Finden und Fördern von Begabungen. Methoden, Arbeitstechniken und Sozialformen gehören auch im Politikunterricht zu den wichtigsten Instrumenten individueller Förderung. Ein umfangreiches Methodenrepertoire ist eine Voraussetzung für individuelle Förderung im Politikunterricht (Achour/Massing 2017a). Es ermöglicht, auf Lernbedürfnisse und -fähigkeiten der Einzelnen einzugehen (Tempo, Motivation, Interessen, Vorwissen, Leistungsvermögen, Kompetenzstand) und eröffnet Chancen, nicht nur die Methoden für alle zu variieren, sondern auch bei der Erstellung von Lernprodukten Schüler*innen anhand unterschiedlicher Methoden differenziert und individualisiert arbeiten zu lassen (Kühberger/Windischbauer 2013). Individualisierte und differenzierte Phasen ermöglichen es, auf der einen Seite Selbstständigkeit zu fördern, auf der anderen Seite gezielt Hilfestellungen zu geben. Am Ende stehen ein oder mehrere gemeinsame Lernprodukte (Debatten, Plakate, Graphiken, Blogs, Filme), für deren Herstellung alle einen Beitrag geleistet haben, so dass alle Lernenden Anerkennung und Wertschätzung erfahren (Straßner 2017).

Ein weiterer Mehrwert des vorliegenden Methodenbuches ist also darin zu sehen, dass die einzelnen Methoden, Sozialformen und Arbeitstechniken vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Heterogenität in Bezug auf ihren Beitrag zur individuellen Förderung beschrieben werden.

Sprachförderung im Politikunterricht

Im Rahmen von Heterogenität und individueller Förderung kommt dem Aspekt der Sprachförderung eine besondere Rolle zu. Eine erfolgreiche Bildungsbiographie hängt maßgeblich vom Aufbau sprachlicher Kompetenzen ab. So besteht etwa ein enger Zusammenhang zwischen der Fähigkeit zum differenzierten Ausdruck und der Fähigkeit, Sachverhalte differenziert wahrzunehmen. Ebenso bedarf eine ausgewogene und differenzierte Urteilsbildung einer entsprechenden Sprachkompetenz. Differenzierte Ausdrucksfähigkeit und differenzierte Wahrnehmungsfähigkeit bedingen sich wechselseitig.

Ziel ist dabei zunächst die Vermittlung einer Bildungssprache, verstanden als „eine kognitiv anspruchsvolle, konzeptionell schriftliche Sprache in kontextreduzierten Situationen. Sie wird in Abgrenzung zur All-

tagssprache verstanden, die als inhaltlich einfacher, konzeptionell mündlich und in einen Kontext eingebunden beschrieben werden kann“ (Sieberkrob 2015: 19). Der Politikunterricht geht in seinem Anspruch, vor allem eine Fachsprache zu vermitteln, noch darüber hinaus: Zwar sind alle Sprachhandlungen in einem Unterrichtsfach fachspezifisch, der Politikunterricht gilt jedoch als besonders sprachintensiv, wird in ihm doch fast alles sprachlich vermittelt. Alle domänenspezifischen Kompetenzen hängen letztlich von der Sprachkompetenz ab oder stehen mit ihr in einem Zusammenhang (Richter/Gottfried 2012). Vergleichbares lässt sich für die Methoden sagen. Sprache wird damit überhaupt zu einem Zugang bzw. zu einem Hindernis für Politik, vor allem da in diesem Bereich die sogenannte Bildungssprache vorherrscht.

Politikunterricht leistet einen Beitrag zur Entwicklung von der Alltagssprache hin zur Bildungssprache bzw. zur Fachsprache, wenn er politik- und sozialwissenschaftliche Fachkonzepte sowie konstituierende Begriffe bewusst vermittelt. Auch wenn Begriffe wie etwa Parlament, Fraktion, Opposition für viele Lehrkräfte zur Alltagssprache gehören, müssten sie eigentlich als Fachkonzepte im Sinne einer Fachsprache im Unterricht eingeführt werden. Der Erwerb einer Fachsprache erleichtert gerade in heterogenen Klassen das Lernen sowie den Kompetenzaufbau. Eine gemeinsame Fachsprache kommt allen Lernenden zugute. Ziel eines zeitgemäßen Politikunterrichts ist somit stets auch eine angemessene Sprachbildung, die zwar von der Alltagssprache der Lernenden ausgeht, die aber auf die Schulung der politischen Fachsprache abzielt. Eine solche Fachsprache, die allen Lernenden gemein ist, fördert die Chancengleichheit: Ein Unterricht in der Alltagssprache der Lehrkräfte bevorzugt in der Regel Lernende aus Familien mit höherem Bildungsniveau. Besonders Lernende mit Migrationshintergrund profitieren von der fachlichen Sprachförderung.

Eine durchgängige Sprachbildung im Politikunterricht zieht sich nicht nur durch alle Kompetenzbereiche, sie ist auch Teil individueller Förderung sowie ein zentraler Aspekt der Methoden, Sozialformen und Arbeitstechniken. Da diese Beziehung in den Methodenbüchern bisher wenig thematisiert wurde, wird das Verhältnis von Methoden und Sprachbildung hier besonders betont und ihre Bedeutung für die Sprachbildung herausgearbeitet.

Zum Aufbau des Buches

Auch in anderen Aspekten unterscheidet sich dieses Buch von den beiden Bänden „Methodentraining I und II“. Die Differenzierung in Methoden, Arbeitstechniken und Sozialformen steht hier nicht mehr im Vordergrund, ebenso wenig wie die Unterscheidung zwischen Makromethoden, die Formen der Makrostruktur des Unterrichts sind, und Mikromethoden, die wie Arbeitstechniken eher die Mikrostruktur des Unterrichts bestimmen (Frech u. a. 2014: 9; Breit u. a. 2007: 7).

Um die Vielzahl der Beispiele zu strukturieren und zu systematisieren, werden die Methoden in diesem Band den unterschiedlichen Phasen des Politikunterrichts zugeordnet (Straßner 2013). Die Phasenfolge des Unterrichts und der gestufte Aufbau des Lernprozesses erleichtern Schüler*innen das Lernen, da der Unterrichtsprozess so einsichtiger und nachvollziehbarer wird. Die einzelnen Lernschritte (Phasen) mit den jeweiligen Kompetenzschwerpunkten lassen sich durch unterschiedliche Methoden unterstützen. Wenn die Lernenden in den jeweiligen Phasen Methoden an, können Lehrer*innen das jeweilige Kompetenzniveau diagnostizieren und dementsprechend die weitere Kompetenzentwicklung fördern. Dabei ist klar, dass einzelne Methoden in unterschiedlichen Phasen anwendbar sind – möglicherweise mit einer anderen Schwerpunktsetzung.

Um Studierenden und Lehramtsanfänger*innen eine politikdidaktische Einbettung der Methoden und Arbeitstechniken zu ermöglichen sowie Hinweise zur Planung von Politikunterricht zu geben, aus denen sich auch der Implikationszusammenhang zwischen Methoden, Arbeitstechniken, Sozialformen und Un-

terrichtsphasen ergibt, fassen wir dies alles im ersten Teil des Buches unter der Überschrift „Was ist ‚guter‘ Politikunterricht?“ zusammen, indem die politikdidaktischen Grundlagen erörtert werden. Im zweiten Teil werden – orientiert an den verschiedenen Unterrichtsphasen – die einzelnen Methoden und die Sozialformen und Arbeitstechniken vorgestellt. Die Autor*innen der einzelnen Beiträge werden zu Beginn der Hauptkapitel namentlich genannt. Wenn einzelne Teile des Hauptkapitels davon abweichend von anderen Autor*innen verfasst wurden, wird dies beim jeweiligen Beitrag angegeben. Die Autor*innen sind allesamt in der Ausbildung und Fortbildung von Lehrer*innen tätig.

Teil 2 des Buches kann unmittelbar im Unterricht angewendet werden, ohne den ersten Teil gelesen oder bearbeitet zu haben. Möglicherweise aber ist der erste Teil auch für erfahrene Lehrer*innen interessant, die sich über die aktuellen politikdidaktischen Debatten informieren wollen.

Für alle gilt jedoch, dass dieses Methodenbuch für die Praxis des Politikunterrichts nur dann eine Hilfe bedeutet, wenn Lehrkräfte die Vorschläge nicht als Rezepte missverstehen. Ohne die Berücksichtigung reflektierter eigener Erfahrungen und ohne den Versuch, auf dieser Grundlage die eigenen Kompetenzen ständig zu verbessern, wird ein „guter“ Politikunterricht kaum zu erreichen sein.

Einführung

Teil 1

**Was ist „guter“ Politikunterricht?
Politikdidaktische Hinweise**

Teil 2

Einleitung

Sabine Achour, Siegfried Frech, Peter Massing, Veit Straßner

Weder in der Politikdidaktik noch in der Unterrichtspraxis findet sich Übereinstimmung darüber, was einen „guten“ Politikunterricht kennzeichnet (Massing 1999; Autorengruppe Fachdidaktik 2015). Liest man die Interviews, die Kerstin Pohl (2016: 550 ff.) in den letzten Jahren mit Politikdidaktiker*innen geführt hat, dann unterscheiden sich deren Vorstellung von „gutem“ Politikunterricht sowohl in den Zielen als auch in der Organisation des Unterrichts. Dennoch lassen sich eine Reihe von Gemeinsamkeiten finden, die einen „guten“ Politikunterricht prägen.

Die Vorstellung, was einen „guten“ Politikunterricht ausmacht, darf allerdings nicht so verstanden werden, als würde damit ein Modell vorgegeben, das nur noch im Sinne einer „Meisterlehre“ adaptiert werden müsste. Die hier vorgeschlagenen Kriterien für einen „guten“ Politikunterricht dienen der Orientierung. Sie können als ein idealtypisch-normatives Konzept gesehen werden, das von Lehrer*innen immer unter Berücksichtigung der jeweiligen Unterrichtssituation, des institutionell Möglichen und der eigenen Vorstellungen von Unterricht konkretisiert werden muss. Dennoch ist es für Lehrkräfte wichtig, eine solche Vorstellung von „gutem“ Politikunterricht zu entwickeln. Erst vor dieser Folie ist es möglich, die eigene Unterrichtspraxis kritisch zu reflektieren oder in Ausbildungssituationen Politikunterricht zu analysieren, zu kritisieren, Anregungen und Hilfen zu geben oder Alternativen zu entwickeln (Massing 1999). Dabei ist es notwendig, die Maßstäbe, die für einen „guten“ Politikunterricht gelten sollen, offenzulegen und somit diskutierbar und kritisierbar zu machen.

Auch wenn Politikunterricht die Aufgabe hat, fachspezifische Kompetenzen zu vermitteln, erfolgt die Modellierung von Kompetenzmodellen immer im Anschluss an die normativen politikdidaktischen Diskurse über die Ziele von Politikunterricht (Detjen u. a. 2012: 7). Auch bei den Zielen bzw. Aufgaben des Politikunterrichts finden sich unterschiedliche Vorstellungen. Jenseits aller Konflikte im Einzelnen lässt sich jedoch in Theorie und Praxis ein Minimalkonsens erkennen. Weder in der Wissenschaft noch in der Praxis wird prinzipiell in Frage gestellt, dass es zu den wichtigen Aufgaben von Politikunterricht gehört:

- Interesse an Politik zu wecken;
- Schüler*innen mit Instrumenten und Kompetenzen auszustatten, die sie zur selbstständigen Analyse und Beurteilung politischer Probleme, Konflikte oder Sachfragen befähigen;
- sie zur politischen Beteiligung zu ermutigen und ihnen dazu entsprechende Handlungskompetenzen zu vermitteln und
- sie zu veranlassen, sich mit den Werten zu identifizieren, die nach allen Erfahrungen Grundlagen menschenwürdigen Zusammenlebens sind.

Neben diesen Zielen prägen freilich auch die fachdidaktische und vor allem die methodische Gestaltung einen „guten“ Politikunterricht.

Politik als Kern des Politikunterrichts und die Bedeutung von Politikbegriffen

Siegfried Frech, Peter Massing

Das „Proprium“, also das Eigene bzw. die Identität des Politikunterrichts, ist das Politische. Wenn der Kern des Unterrichtsfaches das Politische ist, muss es im Unterricht in wissenschaftlich hinreichend fundierter und fachdidaktisch-methodisch angemessener Weise repräsentiert sein (Massing 1995: 61 ff.). Im Politikunterricht sollen Schüler*innen eine Vorstellung davon gewinnen, was Politik überhaupt ist. Dazu benötigen zunächst einmal die Politiklehrer*innen selbst einen angemessenen und präzisen Politikbegriff. Diese Bedeutung von Politikbegriffen für den Politikunterricht wird häufig unterschätzt. Aufgabe des Politikunterrichts ist es, an den Politikbegriffen der Schüler*innen anzusetzen, diese zu erweitern, zu differenzieren, zu systematisieren und dem kritischen Diskurs zugänglich zu machen. Wenn sich Unterrichtende ihrer eigenen Politikvorstellungen nicht bewusst sind bzw. diese nicht reflektieren, besteht die Gefahr, dass ihre impliziten Politikbegriffe den Unterricht gleichsam hinter dem Rücken aller beeinflussen. Um eine solche „Schlagseite“ zu vermeiden, ist es wichtig, sich der impliziten Politikbegriffe bewusst zu werden und sie explizit und transparent der Kritik zugänglich zu machen.

Politikwissenschaftliche Politikbegriffe

Eine einheitliche und allgemeinverbindliche Definition von Politik, *den* politikwissenschaftlichen Politikbegriff gibt es auch in der Politikwissenschaft nicht. Es gibt vielmehr eine Menge von Definitionen und Politikbegriffen. Diese vielfältigen Politikbegriffe lassen sich durchaus systematisieren. Die Fachliteratur kennt enge und weite, normativ-idealistische und deskriptive, konfliktorientierte und konsensbezogene Politikbegriffe (Rohe 1994). Solche Systematisierungsversuche können helfen, die verwirrende Vielfalt politikwissenschaftlicher Politikbegriffe zu ordnen, sie ändern aber nichts an dem grundlegenden Tatbestand, dass es *den* Politikbegriff selbst in der Politikwissenschaft nicht gibt.

Wenn aber die politische Wirklichkeit so vielgestaltig ist, „dass sie sich nicht in einer einfachen Definition einfangen lässt, dann erscheint es prinzipiell sinnvoll, sie der pluralistischen Konkurrenz unterschiedlicher Politikbegriffe und damit unterschiedlicher Weisen, die Politik zu betrachten, auszusetzen“ (Rohe 1994: 152). Die Politikwissenschaft hat daher die Suche nach einem verbindlichen Wesensbegriff von Politik weitgehend aufgegeben.

Es hat sich die Einsicht durchgesetzt, dass es hilfreicher ist, „je nach Fragestellung und Gegenstand mit unterschiedlichen Politikbegriffen zu arbeiten“ (Rohe 1994: 151), d.h. Politikbegriffe vornehmlich als Arbeitsbegriffe zu verstehen. Je nach Erfahrung, Erkenntnisinteresse und Umständen werden bewusst Ausschnitte und Aspekte aus dem vielschichtigen und komplexen Gesamtfeld der Politik ausgewählt, „in vollem Wissen darum, dass es sich dabei um einen bestimmten Aspekt und nicht um das Ganze handelt“ (a. a. O.).

Aktuell haben zwei Arbeitsbegriffe von Politik sowohl in der Politikwissenschaft als auch in der Politikdidaktik an Bedeutung gewonnen, die in einem engen inhaltlichen Zusammenhang stehen und für den Politikunterricht hilfreich sind. Es sind dies die *drei Dimensionen des Politischen* und der *Politikzyklus*. Als Arbeitsbegriffe für den Politikunterricht sollten sie einer Reihe von Mindestanforderungen gerecht werden:

1. Die Arbeitsbegriffe müssen hinreichend weit sein, um die Komplexität der politischen Wirklichkeit einzufangen.
2. Sie müssen hinreichend konkret sein, um den Bereich des Politischen von anderen gesellschaftlichen Bereichen abzugrenzen.

3. Sie müssen sich dazu eignen, die Komplexität des Politischen zu reduzieren und zu systematisieren.
4. Sie sollten sich in ein Analyseinstrument umformulieren lassen, mit denen sich politische Sachverhalte so aufschließen und strukturieren lassen, dass das Strukturelle, das Typische und Prinzipielle von Politik deutlich wird.
5. Sie müssen für Politiklehrer*innen handhabbar sein, d. h. ihnen helfen, den Politikunterricht zu steuern und zu ordnen (Massing 1995: 76).

Drei Dimensionen des Politischen

Die aus dem englischen Sprachraum stammende Unterteilung in die drei Dimensionen *polity*, *policy* und *politics* ist für den Unterricht gut geeignet (Meyer 2003: 83 ff.; Rohe 1994: 61 ff.). „Politik findet im gleichzeitigen Wirksamwerden dieser drei Dimensionen statt. Obgleich es sich bei ihnen um analytische Kategorien handelt, also um Konstruktionen der wissenschaftlichen Betrachtung zur Erklärung politischer Abläufe, können sie dennoch als empirienahe, durch Erfahrung überprüfbare, modifizierbare und widerlegbare Konstruktionen angesehen werden, in denen Realfaktoren zusammengefasst und aufeinander bezogen werden, die im politischen Prozess selbst auftreten und wirksam werden. Die Gesamtheit dieser drei Dimensionen mit den von ihnen beschriebenen Faktoren und die spezifischen Formen ihres Zusammenwirkens kann im Unterschied etwa zur Logik ökonomischer Prozesse oder zur Logik kultureller Prozesse als Logik der Politik bezeichnet werden. Dabei darf nicht aus dem Auge verloren werden, dass die Realität, das Gewicht, der Zusammenhang und die besondere Rolle der (einzelnen) [...] Faktoren immer eine Frage der empirischen Untersuchung ist und nicht der Anwendung eines in den Einzelheiten ein für alle Mal festgelegten vorgefassten Modells“ (Meyer 2003: 87).

Polity kennzeichnet die formale Dimension von Politik, d. h. die Ordnung des politischen Systems, des Normengefüges und der Institutionen. Dieser politische Handlungsrahmen definiert die Bedingungen des politischen Handelns, gibt die Bahnen vor, in denen sich politische Prozesse vollziehen. Dieser Rahmen ist zwar nicht statisch bzw. nicht unveränderbar, aber dennoch nicht beliebig und zu jeder Zeit veränderbar (Rohe 1994: 64 ff.). Diese formale Dimension ist gleichsam „geronnene“ Politik oder das festgeschriebene Resultat einstmals und gegebenenfalls noch immer vorherrschender Machtverhältnisse. Auf nationaler Ebene meint dieser Ordnungsrahmen die Verfassung sowie die Rechtsordnung. In der internationalen Politik sind internationale Abkommen und Regelungen sowie die Normen des Völkerrechts wichtige Ordnungselemente (Detjen 2007a: 29 f.). Zu den Bedingungen, unter denen politisches Handeln stattfindet, gehört auch die politische Kultur, d. h. die politischen Orientierungs- und Verhaltensmuster einer Gesellschaft (Rohe 1994: 67).

Policy meint die inhaltliche Dimension von Politik. In der Politik geht es „stets um die Verwirklichung bestimmter inhaltlicher Vorstellungen bzw. um die Lösung gesellschaftlicher Probleme“ (Detjen 2007a: 30). Mithin geht es um die Gegenstände, Aufgaben und Ziele der Politik, um die Art und Weise staatlicher bzw. politischer Aktivitäten, um Fragen, wie und mit welchen Instrumenten und Programmen politische Probleme bearbeitet werden. Diese Gestaltungsaufgabe wird in den Bezeichnungen der unterschiedlichen staatlichen Politikfelder (Außenpolitik, Wirtschaftspolitik, Umweltpolitik, Sozial- und Bildungspolitik) deutlich.

Politics schließlich umfasst den Prozesscharakter von Politik. Es geht um die Analyse des oftmals konfliktreichen, durch Interessengegensätze geprägten Prozess der Austragung von Konflikten, um die Durchsetzung von Inhalten, Zielen und Interessen. Diese Dimension ist die sichtbarste. In dieser Dimension geht es auch um die Akteure, um Beteiligte und Betroffene. Zentrale politische Begriffe (z. B. Macht, Einfluss, Konsens und Dissens, Kompromiss, Legitimität usw.) sind der *politics*-Dimension zuzurechnen (Detjen 2007: 30).

Tabelle 1: Dimensionen der Politik

Dimension	Kategorien
polity (Ordnungsrahmen für politisches Handeln)	Internationale Abkommen, Völkerrecht, Verfassung, Gesetze, andere Rechtsnormen, Geschäftsordnungen, Kompetenzen (internationaler Organisationen bzw. staatlicher Institutionen), politische Kultur
policy (Probleme und Aufgaben der Politik)	Staatliche Politikfelder, gesellschaftliche Probleme, politische Programme, politische Lösungsvorschläge, politische Entscheidungsinhalte
politics (Aktivitäten der politischen Akteure)	Interessenartikulation, Interessendurchsetzung, Machteinsatz, Konfliktstrategien, Verhandlungen, Kompromissuche, Bemühungen um Zustimmung und Konsens

(Detjen 2007a: 29; © Wochenschau Verlag)

Als analytische Unterscheidung stehen die drei Dimensionen zugleich in einem engen Zusammenhang einerseits und in einem Spannungsverhältnis andererseits. Das zentrale Kennzeichen von Politik, dass gesellschaftliche Normen und Institutionen (*polity*) wie Verfassung, Gesetze, Verhaltensregeln, Organisationen usw. immer zugleich Ergebnis (geronnene Politik) wie Voraussetzung (Weichenstellung) für zukünftige politische Prozesse (*politics*), aber auch Inhalt der Politik (*policy*) sein können, dass sie sich gegenseitig bedingen und in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen, darf jedoch nicht verloren gehen. Vor diesem Hintergrund wird in der Politikwissenschaft (z. B. in der Policy-Forschung) vor allem darüber diskutiert, wie das Zusammenspiel der drei Politikdimensionen ausgestaltet ist (Schubert 1991: 24). Bei der Nutzung der drei Dimensionen des Politischen darf darüber hinaus auch nicht der Prozesscharakter der Politik aus dem Blick geraten.

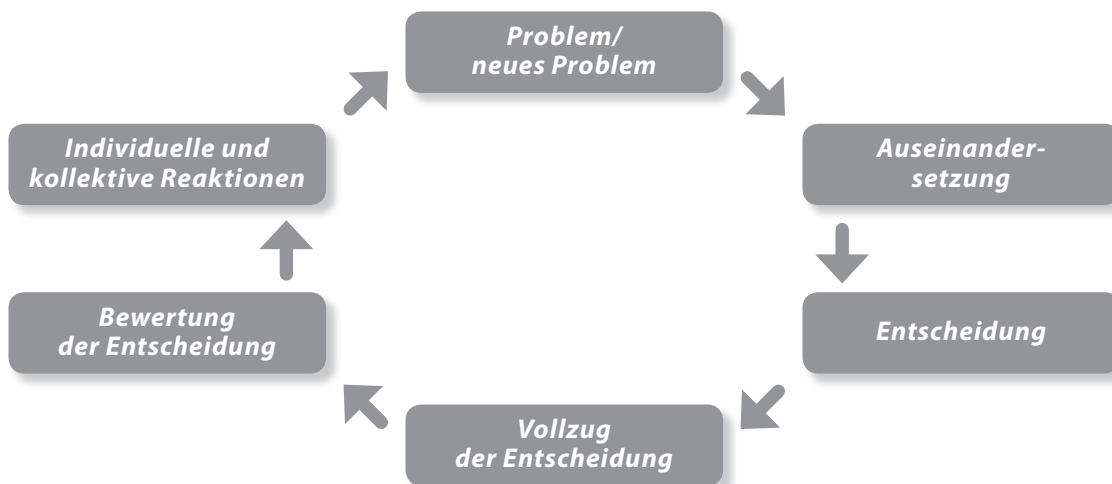
Politikzyklus

Es besteht die Gefahr, dass die drei Dimensionen der Politik trotz der Prozess-Dimension der *politics* etwas statisch wirken. Gerade den Aspekt der Dynamik des Politischen unterstreicht das Modell des Politikzyklus. Als weiterer Arbeitsbegriff begreift und beschreibt er modellhaft Politik als eine im Prinzip endlose Folge von Anstrengungen zur Bewältigung von je aktuellen Problemen. Dieses, aus der amerikanischen Policy-Forschung stammende Modell, charakterisiert Politik als einen ständigen Prozess der Problemverarbeitung und Problemlösung (Jann/Wegrich 2003: 71–105). Politik ist aus dieser dynamischen bzw. prozessorientierten Sicht eine Abfolge von Schritten, in denen lösungsbedürftige Probleme artikuliert, politische Ziele formuliert, konkurrierende Handlungsoptionen entwickelt, politische Programme und Maßnahmen durchgesetzt und evaluiert werden. Um diesen Prozess analytisch erfassen zu können, hat die Policy-Forschung die Grundstruktur des Politikzyklus in mehrere Phasen unterteilt: Problem – Auseinandersetzung – Entscheidung – Vollzug der Entscheidung – Bewertung der Entscheidung – Reaktionen – neues Problem (Ackermann u. a. 2010: 33; Breit/Weißenö 2010: 16 f.). Im Einzelnen lassen sich die Phasen wie folgt darstellen: „Ein Problem tritt als solches ins öffentliche Bewusstsein, wird auf Grund der Forderungen bestimmter Gruppen und dominanter gesellschaftlicher Wertvorstellungen als handlungsrelevantes Problem definiert und auf die politische Entscheidungsagenda gesetzt. Begleitet von Auseinandersetzungen und Aushandlungsprozessen zwischen verschiedenen politischen Gruppen wird ‚das Problem‘ in die Form einer politisch-administrativ verbindlichen Entscheidung gebracht, die dann im Durchführungsprozess durch nachgeordnete politische und administrative Akteure, gesellschaftliche Gruppen und Organisationen sowie Einzelbürger ihre konkrete Ausgestaltung erfährt. Die daraus resultierenden konkreten Policy-Ergebnisse

und Wirkungen [...] schließlich rufen eine politische Reaktion der Zustimmung oder Ablehnung hervor, die wiederum politisch umgesetzt wird und zur Weiterführung, Veränderung oder Beendigung der Policy führt“ (Windhoff-Héritier 1987: 65).

Das Modell des Politikzyklus bietet mehrere Vorzüge. Zunächst verdeutlicht es den Prozesscharakter von Politik. Es zeigt, dass ein politisches Problem bzw. ein politischer Konflikt in die Vergangenheit zurückreicht und in die Zukunft hineinreichen wird (Detjen 2007a: 33). Diese dynamische Sicht auf den Prozess wirkt einer bloß institutionellen oder nur auf die Aufgaben der Politik bezogenen Betrachtungsweise entgegen. Es gibt noch weitere Gründe, die für diesen Politikbegriff als Arbeitsbegriff sprechen: Zeigt er doch, dass demokratische Politik in modernen Gesellschaften stets vor der Notwendigkeit steht, Positionen und Entscheidungen zu korrigieren oder zu revidieren und/oder nach neuen Lösungen zu suchen (Massing 1994). Der Politikzyklus zeigt Politik im Sinne Max Webers als ein „starkes, langsames Bohren von harten Brettern mit Leidenschaft und Augenmaß zugleich“ (Weber 1912/1992: 8).

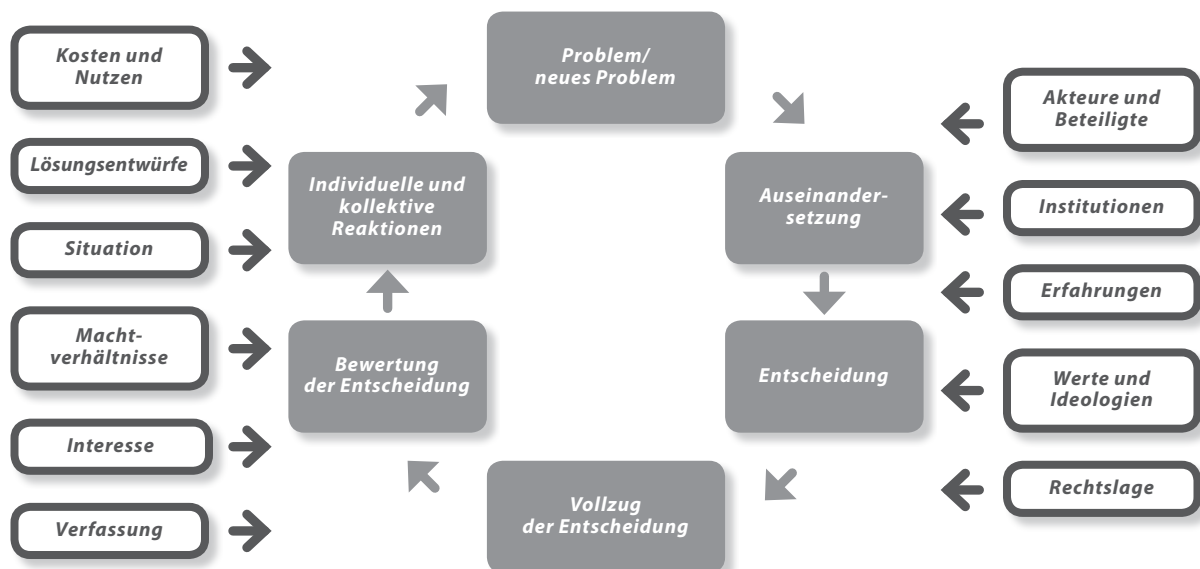
Abbildung 1: Politik als Prozess der Problemlösung



(nach: Ackermann u. a. 2010: 33; © Wochenschau Verlag)

Die kreisförmige Betrachtung ist ein idealtypisches Konstrukt. Es ist ein Kennzeichen politischer Prozesse in modernen Gesellschaften, dass sie auf unterschiedlichen Ebenen des politischen Systems und in unterschiedlichen Arenen zeitgleich diskutiert, durchgesetzt und implementiert werden – und diese verschiedenen Prozesse sich gegenseitig beeinflussen. Daher reicht der Politikzyklus, als schlichtes Phasenmodell benutzt, zur Analyse von (komplexen) Strukturen im Entscheidungsprozess politischer Fragestellungen bei weitem nicht aus. Blickt man nur auf die Schablone der Phasenfolge, erscheinen politische Prozesse allzu schlicht als ein Abwägen rationaler Alternativen und nicht wie in der Wirklichkeit als komplexe Handlungsprozesse. Der Politikzyklus darf bei Schüler*innen nicht zur vorschnellen Erwartung führen, dass mit jedem Zyklus auch eine (politische) Entscheidung zustande kommt. Ein politisches Problem bzw. ein politischer Konflikt werden selten in nur einem Zyklus gelöst. Fast immer sind ein längerer Zeitraum und eine Vielzahl von Politikzyklen notwendig (Breit 2011: 172 ff.). Darüber hinaus gilt es im Bewusstsein zu halten, dass nicht alle politischen Entscheidungsprozesse der Bewältigung von gesellschaftlichen Problemen dienen, sondern etwa dem „Auskungeln“ der Besetzung von Positionen und Ämtern, dem Ausschalten missliebiger Konkurrent*innen (z. B. in der eigenen Partei) oder der Absicherung und Verbesserung materieller Positionen einzelner Politiker*innen bzw. der „politischen Klasse“. Dies zeigt wiederum, dass auch der Politikzyklus ein Arbeitsbegriff ist: Er umfasst nicht alle Aspekte der politischen Realität.

Abbildung 2: Einflussfaktoren auf den Politikzyklus



(nach: Massing 1995: 87; © Wochenschau Verlag)

Die Frage, welche weiteren Faktoren auf den Politikzyklus einwirken, bringt nun wiederum die drei Dimensionen des Politischen (*polity, politics, policy*) ins Spiel: „Materielle politische Entscheidungsprozesse (*policy*) gestalten sich immer im Rahmen von Konflikt- und Konsensbildungsprozessen innerhalb konkreter politischer Kräftefelder (*politics*) auf der Basis formaler, institutioneller Ordnungen und struktureller Bedingungen (*polity*)“ (Massing 1995: 86). Wer mit dem Politikzyklus arbeitet, operiert gleichzeitig mit vielen Begriffen (z.B. Konflikt, Interessen, Akteure, Macht), die für das Verständnis von Politik zentral sind. Verknüpft man die einzelnen Phasen des Politikzyklus mit den drei Dimensionen des Politischen, entsteht ein analytischer Rahmen für die Betrachtung politischer Prozesse, ohne wichtige Kategorien zu vernachlässigen. Einflussfaktoren und Restriktionen erscheinen in diesem Modell als zentrale Kategorien, die den drei Dimensionen entnommen sind. Damit werden sequentielle Kategorien (Phasen) des Politikzyklus mit den Kategorien aus den drei Dimensionen des Politischen (Einflusskategorien) verknüpft, die als Bedingungen und Restriktionen den Verlauf des Politikzyklus insgesamt aber auch die einzelnen Phasen beeinflussen.

Der Politikzyklus und die im vorhergehenden Kapitel vorgestellten drei Dimensionen des Politischen (*polity, policy, politics*) haben vornehmlich heuristischen Wert. Sie sind Konstrukte, die helfen, Politik begrifflich zu fassen und zu präzisieren. Letztlich sollen die beiden Politikbegriffe als Arbeitsbegriffe dienen und die strukturierte Einarbeitung in politische Gegenstands- und Problembereiche erleichtern. Politiklehrer*innen und ihre Schüler*innen müssen die vorgestellten Kategorien keineswegs stur abarbeiten. Häufig ist es sinnvoll, sich auf ausgewählte Kategorien zu konzentrieren, die in der Folge auch den Unterricht prägen bzw. modellieren. Auch wenn die Anwendung auf den ersten Blick kompliziert erscheinen mag, stellt sich mit der wiederholten Einübung rasch eine Routine ein.

Kompetenzorientierung im Politikunterricht

Peter Massing

Paradigmenwechsel in der Bildungspolitik

Bildungspolitik hat es mit den Erwartungen der einzelnen Menschen zu tun, aber auch mit Forderungen zahlreicher Gruppierungen und Organisationen aus Politik, Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur, deren Interessen unterschiedlich und widersprüchlich sind. Bildungspolitik ist daher ein kontroverses Politikfeld. Erschwerend kommt hinzu, dass Bildungspolitik in besonderer Weise mit anderen Politikfeldern vernetzt ist, mit der Sozialpolitik ebenso wie mit der Wirtschafts- und Arbeitsmarktpolitik. Bildungspolitische Entscheidungsprozesse sind langwierig, schwierig und permanenter Kritik ausgesetzt. Es zeigen sich im Laufe der Jahre deutliche Konjunkturen: Phasen der Gleichgültigkeit, in denen bildungspolitische Fragen kaum von öffentlichem Interesse sind, wechseln sich ab mit Zeiten bildungspolitischer Aufregung (Massing 2002d, 2004b, 2010).

Im Jahr 1997 machte Bundespräsident Roman Herzog die Bildungspolitik zum zentralen Anliegen seiner Amtsperiode. Er wollte die Bildungsdiskussion aus der Abgeschlossenheit interner Fachgespräche auf die Titelseiten der Zeitungen holen. Dass das Thema Bildung dann tatsächlich auf die Titelseiten geriet und sogar zum Wahlkampfthema werden konnte, hat es allerdings eher den katastrophalen Ergebnissen der TIMSS- und PISA-Studien zu verdanken, die in den Medien als „neue Bildungskatastrophe“ gesehen wurden. Die anschließende Debatte verdeutlichte: Zu den wichtigsten Merkmalen der laut PISA erfolgreichen Schulsysteme gehörten einheitliche, verbindliche Leistungserwartungen, die in Bildungsstandards festgelegt waren, sowie darauf aufbauende Testverfahren. Die Diskussion um die Einführung nationaler Bildungsstandards auch in Deutschland gewann dann sehr schnell an Bedeutung. Edelgard Bulmahn, die damalige Bundesministerin für Bildung und Forschung, forderte einen Kern von nationalen Bildungsstandards und regelmäßige nationale Bildungsvergleiche. Man könne es nicht weiter zulassen, dass erst durch internationale Studien auf Mängel im bundesrepublikanischen Bildungssystem hingewiesen werde. Sie stieß mit dieser Forderung auf eine erstaunlich einheitliche Zustimmung aller Bundesländer, die in einen überstürzten bildungspolitischen Aktivismus mündete. Dieser geriet erst mit der Veröffentlichung der Expertise von Eckhard Klieme, die im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und der Kultusministerkonferenz (KMK) erarbeitet worden war und die die Grundlage für die schon entwickelten und noch zu entwickelnden Bildungsstandards bildete (Klieme u. a. 2003), in überschaubarere Bahnen. Nach Klieme formulierten nationale Bildungsstandards verbindliche Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule: „Bildungsstandards benennen präzise, verständlich und fokussiert die wesentlichen Ziele der pädagogischen Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler. [...] Die Bildungsstandards legen fest, welche Kompetenzen die Kinder und Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe mindestens erworben haben sollen“ (Klieme u. a. 2003: 4). Nicht mehr der Input, die formulierten Ziele, z. B. das, was erreicht werden sollte, stand nunmehr im Vordergrund der bildungspolitischen Diskussion, sondern das, was tatsächlich erreicht wurde, der Output.

Mit der Entwicklung von Bildungsstandards trat auch der Kompetenzbegriff ins Zentrum der bildungspolitischen Kontroverse. Dies hing damit zusammen, dass sich die Diskussion von der bildungspolitischen Ebene auf die Erziehungswissenschaften, vor allem aber auf die Ebene der Fachdidaktiken verlagerte. Kompetenzorientierung, Kompetenzmodelle sowie Fachkompetenzen prägten von nun an die fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung. Auf dieser Grundlage entwickelten sich eine Reihe unterschiedlicher Kompetenzmodelle auch in der Politikdidaktik und der politischen Bildung.

Obgleich diese Modelle zum Teil ein hohes Maß an Übereinstimmung aufweisen, finden sich neben bloßen Akzentuierungen und Nuancierungen auch unterschiedliche Kompetenzen, die weiter oder enger

gefasst sind und die sich auf verschiedene Wissenschaften beziehen. Ein weiter, eher an die bildungstheoretischen Fachtraditionen anknüpfender Kompetenzbegriff findet sich zum Beispiel im „Kerncurriculum Politik: Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe“ (Behrmann u. a. 2004). Die Autor*innen unterscheiden fünf Kompetenzen: (1) soziale Perspektivenübernahme, (2) Konfliktfähigkeit, (3) sozialwissenschaftliches Analysieren, (4) politische Urteilsfähigkeit und (5) demokratische Handlungskompetenz. Kritisiert wurde an diesem Modell die fehlende theoretische Begründung der Auswahl sowie das Fehlen der Kompetenzdimensionen „Wissen und Motivation“ (Weißeno/Eck 2013). Das Gleiche gilt für das Kompetenzmodell der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE). Diese unterscheidet zwischen politischer Urteilsfähigkeit, politischer Handlungsfähigkeit und methodischen Fähigkeiten (GPJE 2004). Vor dem Hintergrund des GPJE-Modells sind das Kompetenzmodell Österreichs und der Schweiz zu sehen (Kühberger 2010). Sie unterscheiden sich nur in Nuancen. Ein weiteres Kompetenzmodell ist das der Demokratiekompetenz (Scherb 2013). Dieses Modell bezieht sich im Wesentlichen auf die von Hubertus Buchstein formulierten Bürgerkompetenzen. Buchstein unterscheidet zwischen kognitiven Kompetenzen bezüglich des Inhalts politischer Entscheidungen, prozeduralen Kompetenzen mit Blick auf die Verfahren politischer Entscheidungsfindung und gemeinsinnorientierten und affektiv verankerten habituellen Dispositionen (Tugenden). Alle drei hält er zur Systematisierung eines staatsbürgerschaftlichen Qualifikationsprofils für geeignet (Buchstein 1996: 301). In dem Modell von Armin Scherb werden aus den habituellen Dispositionen sogenannte habituelle Kompetenzen; und alle drei Kompetenzen werden zu einer komplexen Demokratiekompetenz zusammengefasst (Scherb 2013: 8 ff.).

Sehr schnell hat sich jedoch in der politikdidaktischen Kompetenzdebatte eine gewisse Konfusion eingestellt. Eine wachsende Anzahl von Kompetenzen wird von einzelnen Politikdidaktiker*innen als plausibel angesehen und beschrieben. Neben den schon erwähnten Kompetenzen finden sich dann z. B. Toleranzkompetenz, ökologische und ökonomische Kompetenz, Partizipationskompetenz usw. (Detjen 2008; Henkenborg 2008). Bezogen auf das Ziel „Nachhaltige Entwicklung“ kommt aus der Erziehungswissenschaft der Vorschlag der „Gestaltungskompetenz“, die sich aus Reflexionskompetenz, Verständigungskompetenz, Vernetzungs- und Planungskompetenz sowie aus den Fähigkeiten Solidarität und Motivationskompetenz zusammensetzt (de Haan/Harenberg 1999).

In der schulischen politischen Bildung und in der Politikdidaktik konnten sich diese Vorschläge nicht durchsetzen. Auch wenn man den Anspruch, dass Kompetenzen der empirischen systematischen Forschung zugänglich sein sollen, nicht in den Vordergrund stellt, benötigt der Politikunterricht Kompetenzen, die eine Überprüfung und Bewertung ermöglichen, zumindest aber Lehrer*innen bei der Lernstandsdiagnose unterstützen (Massing 2017).

Bei den Kompetenzbegriffen hat sich daher in den Fachdidaktiken die Definition von Franz E. Weinert durchgesetzt. Kompetenzen sind danach „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001: 27 f.).

Das Kompetenzmodell der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE)

Die Politikdidaktik war die erste fachdidaktische Disziplin, die Bildungsstandards vorlegte, die auf einem eigenen Kompetenzmodell beruhen. Die GPJE verstand ihren Entwurf vor allem als bildungspolitische Intervention. Er sollte gegenüber der Kultusministerkonferenz (KMK) die Interessen des Faches wahren und die Qualitätsansprüche der Politikdidaktik zur Geltung bringen. Der Entwurf erhob nicht den Anspruch, eine neue kompetenzorientierte Didaktik zu sein oder politikdidaktische Kontroversen zu entscheiden, vielmehr entfaltete er eher einen breiten politikdidaktischen Konsens (Sander 2004: 30 ff.).

Abbildung 3: Das Kompetenzmodell der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE)

Konzeptuelles Deutungswissen	
Politische Urteilsfähigkeit Politische Ereignisse, Probleme und Kontroversen sowie die Fragen der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung unter Sachaspekten und Wertaspekten analysieren und reflektiert beurteilen können	Politische Handlungsfähigkeit Meinungen, Überzeugungen und Interessen formulieren, vor anderen angemessen vertreten, Aushandlungsprozesse führen und Kompromisse schließen können
Methodische Fähigkeiten Sich selbstständig zur aktuellen Politik sowie zu wirtschaftlichen, rechtlichen und gesellschaftlichen Fragen orientieren, fachliche Themen mit unterschiedlichen Methoden bearbeiten und das eigene politische Weiterlernen organisieren können	

(GPJE 2004: 13; © Wochenschau Verlag)

Das Kompetenzmodell der GPJE enthält drei zentrale Kompetenzen: politische Urteilsfähigkeit, politische Handlungsfähigkeit und methodische Fähigkeiten. Die drei Kompetenzen des GPJE-Modells wurden in der Folge in Auflistungen einzelner Fähigkeiten und Fertigkeiten konkretisiert (GPJE 2004: 15 ff.).

Während die drei zentralen Kompetenzen an die politikdidaktische Diskussion ohne Probleme anchlussfähig waren, führte das GPJE-Modell im Zusammenhang mit Wissen einen für die Politikdidaktik neuen Begriff ein. Es war die Rede von „konzeptuellem Deutungswissen“, das als Basis der drei Kompetenzen verstanden wird. Es handelt sich um Wissen, das sich auf grundlegende Konzepte für das Verstehen von Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Recht bezieht. Deutungswissen beinhaltet mehr als nur Kenntnisse über Einzelaspekte der politischen Wirklichkeit, sondern es erschließt Schüler*innen den Sinngehalt und die innere Logik von politischen Institutionen, Ordnungsmodellen und Denkweisen einschließlich der damit verbundenen wesentlichen Kontroversen.

Basiskonzepte und Fachkonzepte

Wenig später geriet „Wissen“ ins Zentrum fachdidaktischer Diskussionen. Fachwissen sollte dabei auf die inhaltliche Dimension der Fächer verweisen, die durch die Dominanz der Kompetenzen vernachlässigt schien. Um dieses Defizit zu beheben, war eine Reihe von Fachdidaktiken dazu übergegangen, Fachwissen zunehmend über Basiskonzepte und Fachkonzepte abzubilden.

Unter Basiskonzepten versteht man „die strukturierte Vernetzung aufeinander bezogener Begriffe, Theorien und erklärender Modellvorstellungen, die sich aus der Systematik eines Faches zur Beschreibung elementarer Prozesse und Phänomene historisch als relevant herausgebildet haben“ (Demuth u.a. 2005: 57). Basiskonzepte können weiter ausdifferenziert werden durch Fachkonzepte.

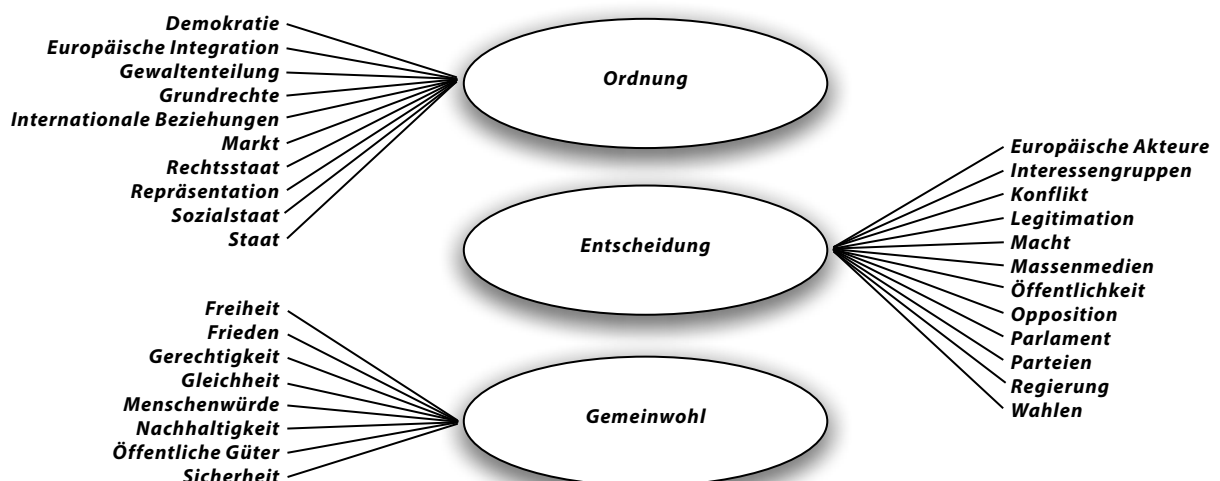
Fachkonzepte umfassen das den Basiskonzepten zuzuordnende Grundlagenwissen. Beide sollen die Breite der entsprechenden Fachwissenschaft auf einen inhaltlich-fachlichen Kern reduzieren. Das Wissen wird auf der Grundlage von Basiskonzepten und Fachkonzepten erarbeitet, die ein systematisches und multiperspektivisches Denken sowie eine Beschränkung auf das Wesentliche fördern. Sie bilden die Grundlagen eines systematischen Wissensaufbaus unter fachlicher und gleichzeitig lebensweltlicher Perspektive und dienen der vertikalen Vernetzung des im Unterricht erworbenen Wissens, indem Schüler*innen in nachfolgenden Unterrichtsstunden ähnliche Elemente entdecken, und sie dienen der horizontalen Vernetzung, indem Verbindungen zu anderen Sachverhalten und Fächern deutlich werden (KMK 2004).

Allerdings scheint sich die Politikdidaktik schwer damit zu tun, das zu erwerbende Fachwissen in Form von Basiswissen und Fachwissen zu beschreiben, zu definieren oder gar festzulegen. Zwar ist es auch in der Politikdidaktik eine Selbstverständlichkeit, dass politische Bildung Fachwissen vermitteln muss, es fällt ihr allerdings schwer, die Frage zu beantworten, um welches Wissen es sich dabei handeln soll (Sander 2007: 70 ff.). Dennoch finden sich in den vorsichtigen Versuchen, das notwendige Fachwissen zu konkretisieren, viele Gemeinsamkeiten. Wolfgang Sander nennt in diesem Zusammenhang ein reflektiertes Grundverständnis der tragenden Prinzipien und Funktionsweisen der politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Ordnung der Bundesrepublik und ihrer transnationalen Verflechtungen (a. a. O.). Bei Joachim Detjen hat das Fachwissen den demokratischen Verfassungsstaat zum Gegenstand. Danach bilden folgende Sachverhalte das kognitive Zentrum des Politikunterrichts: Der Pluralismus als gesellschaftliches Substrat der Demokratie, das System der Grundrechte, die Staatsfundamentalnomen (Demokratie, Rechtsstaat, Sozialstaat, Bundesstaat), die Verfassungsorgane (Bundestag, Bundesrat, Bundesregierung, Bundespräsident, Bundesverfassungsgericht) und die Mechanismen ihres Zusammenwirkens beim Regieren, beim Gesetzgeben und beim Rechtsprechen (Gewaltenteilung in den beiden Gestalten als geteilte Macht und als kontrollierte politische Macht) (Detjen 2016: 183). Peter Massing zählt zum notwendigen Fachwissen Kenntnisse über die Demokratie und ihre Ideengeschichte, ebenso Kenntnisse über die institutionelle Ordnung des politischen Systems, seine verfassungsmäßigen Grundlagen, die wichtigsten Prinzipien und Institutionen, die Regeln, nach denen entschieden wird, sowie Kenntnisse über vorhandene Einflussmöglichkeiten und Partizipationschancen. Hinzu kommen Kenntnisse über funktionale Zusammenhänge des politischen Systems sowie über seine weltpolitischen und weltwirtschaftlichen Abhängigkeiten. Dieses Wissen muss darüber hinaus Bezüge zu anderen Themenfeldern enthalten, zu den gesellschaftlichen und historischen Grundlagen der Politik, zum Recht als Voraussetzung und Ergebnis von Politik und vor allem zur Wirtschaft in ihrem Spannungsverhältnis zur Politik (Massing 2016: 164). Andere Politikdidaktiker sind zwar weniger deutlich, aber Wissen spielt bei fast allen eine wichtige Rolle.

Konzepte der Politik

Insgesamt war die Politikdidaktik sehr zögerlich, Fachwissen in Basiskonzepte und Fachkonzept zu fassen. Deutlich später als etwa die naturwissenschaftlichen Fachdidaktiken versuchten fünf Politikdidaktiker*innen ein Modell von Basiskonzepten und Fachkonzepten konsensuell zu erarbeiten (Weißeno u. a. 2010).

Abbildung 4: Basis- und Fachkonzepte der Politik



(Weißeno u. a. 2010: 12; © Wochenschau Verlag)

Den Basis- und Fachkonzepten liegt ein Wissensbegriff zugrunde, in dessen Zentrum konzeptuelles Wissen steht. Dieses unterscheidet sich sowohl von Faktenwissen als auch von fachlichem Einzelwissen. Konzeptuelles Wissen sieht von konkreten Erfahrungen ab und kategorisiert stattdessen deren Merkmale und Kennzeichen. Konzepte erlauben das Abrufen von bedeutungs- und wahrnehmungsbezogenen Wissensinhalten aus dem Gedächtnis. Wird konzeptuelles 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 mit Hilfe konzeptuellen Wissens verstehen. Dieses wird durch Fachkonzepte definiert und durch Basiskonzepte strukturiert. Fachkonzepte beschreiben in ihrer Gesamtheit das politische Grundlagenwissen. Fachkonzepte können den Basiskonzepten zugeordnet werden. Das Modell der „Konzepte der Politik“ ist durch die drei Basiskonzepte „Ordnung“, „Entscheidung“ und „Gemeinwohl“ sowie durch ihnen zugeordnete Fachkonzepte (z. B. Demokratie, Konflikt, Menschenwürde) strukturiert und definiert. Die Autor*innen verstanden dieses Modell in erster Linie als wissenschaftlichen Impuls. Er sollte Grundlage und Orientierung für eine notwendige und weiterführende Diskussion in der Politikdidaktik sein. Dieses Ziel wurde nicht erreicht. Im Gegenteil, das Modell wirkte konfliktfördernd und lagerbildend. Die einen sahen sich gezwungen, das Modell gegen vielerlei Kritik zu verteidigen, die anderen nutzten es in erster Linie zur Abgrenzung der eigenen Position (Sander 2010: 48 ff.). Wolfgang Sander selbst hatte 2008 ein eigenes Modell von Basis- und Fachkonzepten vorgestellt (Sander 2007: 79 ff.), das er jetzt als Alternative in Stellung brachte. Er hatte sechs Basiskonzepte entwickelt: (1) Macht, (2) System, (3) Recht, (4) Öffentlichkeit, (5) Gemeinwohl und (6) Knappheit. Die Basiskonzepte waren mit entsprechenden Fachkonzepten wie Gewaltenteilung, Demokratie, Sozialstruktur, Markt und Wettbewerb u. a. verknüpft und verwiesen auf unterschiedliche Bezugswissenschaften, u. a. Politikwissenschaft, Rechtswissenschaft, Soziologie und Ökonomie. Im Anschluss daran hatten die Kritiker*innen der „Konzepte der Politik“, die sich in einer „Streitschrift“ zusammengefunden hatten, ein Modell mit ebenfalls sechs Basiskonzepten entwickelt: (1) System, (2) Akteure, (3) Bedürfnisse, (4) Grundorientierungen, (5) Macht und (6) Wandel sowie ausgewählte Teilkonzepte. Politische Bildung wurde in der „Streitschrift“ als sozialwissenschaftliches Integrationsfach definiert (Autorengruppe Fachdidaktik 2011: 164 ff.), während die „Konzepte der Politik“ sich im Kern auf die Politikwissenschaft als interdisziplinär denkende und arbeitende Wissenschaftsdisziplin bezogen. Die Fachkonzepte werden allerdings nicht aus der Politikwissenschaft deduziert, sondern sind didaktische Entscheidungen. Auch die Zuordnung zu den Basiskonzepten ist nicht logisch abgeleitet, sondern didaktisch begründet.

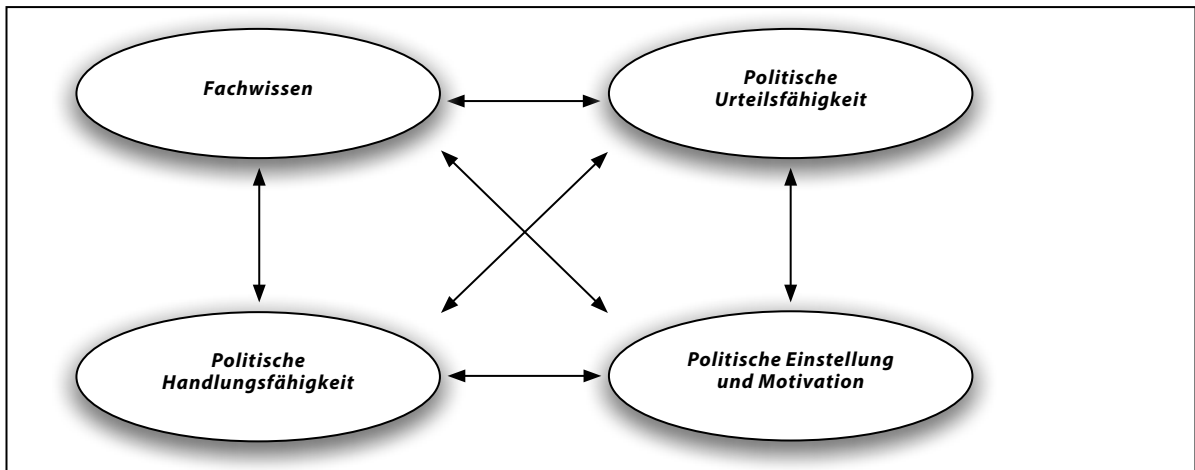
Fachkonzepte lassen sich mit Hilfe von konstituierenden Begriffen noch weiter entfalten. Konstituierende Begriffe verweisen auf den komplexen Inhalt von Fachkonzepten. Aufgabe des Politikunterrichts ist daher die Förderung und Strukturierung konzeptuellen Wissens der Lernenden. Aus den Basiskonzepten, den dazugehörigen Fachkonzepten und konstituierenden Begriffen ergeben sich im Lehr-Lern-Prozess eine Reihe von Vorteilen. Damit Lernende Behauptungen und Meinungen nicht ungeprüft übernehmen, müssen sie verstehen, wie sich Wissen aufbaut. Nur wenn Lernende z. B. erkennen können, aus welchen konstituierenden Begriffen sich Fachkonzepte zusammensetzen, können sie Behauptungen analysieren und deren Berechtigung prüfen. Erst dann sind sie in der Lage, weitere Begriffe in ihr Fachkonzept zu integrieren oder Fehlvorstellungen durch das Streichen unpassender Begriffe zu korrigieren.

Bei der Wissensvermittlung wird vom vorhandenen Wissen der Lernenden ausgegangen, um es kontinuierlich an das fachliche Wissen heranzuführen. Für die dazu notwendige Diagnose der Lehrkraft liefert die Kompetenzdimension „Fachwissen“ eine strukturierte Vorlage. Im Verlauf des Wissenserwerbs lernen die Schüler*innen die politische Fachsprache. Die Fachkonzepte repräsentieren dazu die angemessenen Begrifflichkeiten. Die Verwendung der Fachsprache führt zu einer größeren Chancengleichheit unter den Lernenden und nutzt insbesondere Schüler*innen aus bildungsfernen Schichten.

In den „Konzepten der Politik“ war immer wieder darauf hingewiesen worden, dass diese sich nur auf die Dimension „Fachwissen“ bezögen und die weitere Aufgabe darin bestehe, die übrigen Kompetenzen noch zu entwickeln. Dies erfolgte dann zwei Jahre später in der Publikation „Politikkompetenz – ein Modell“ (Detjen u. a. 2012).

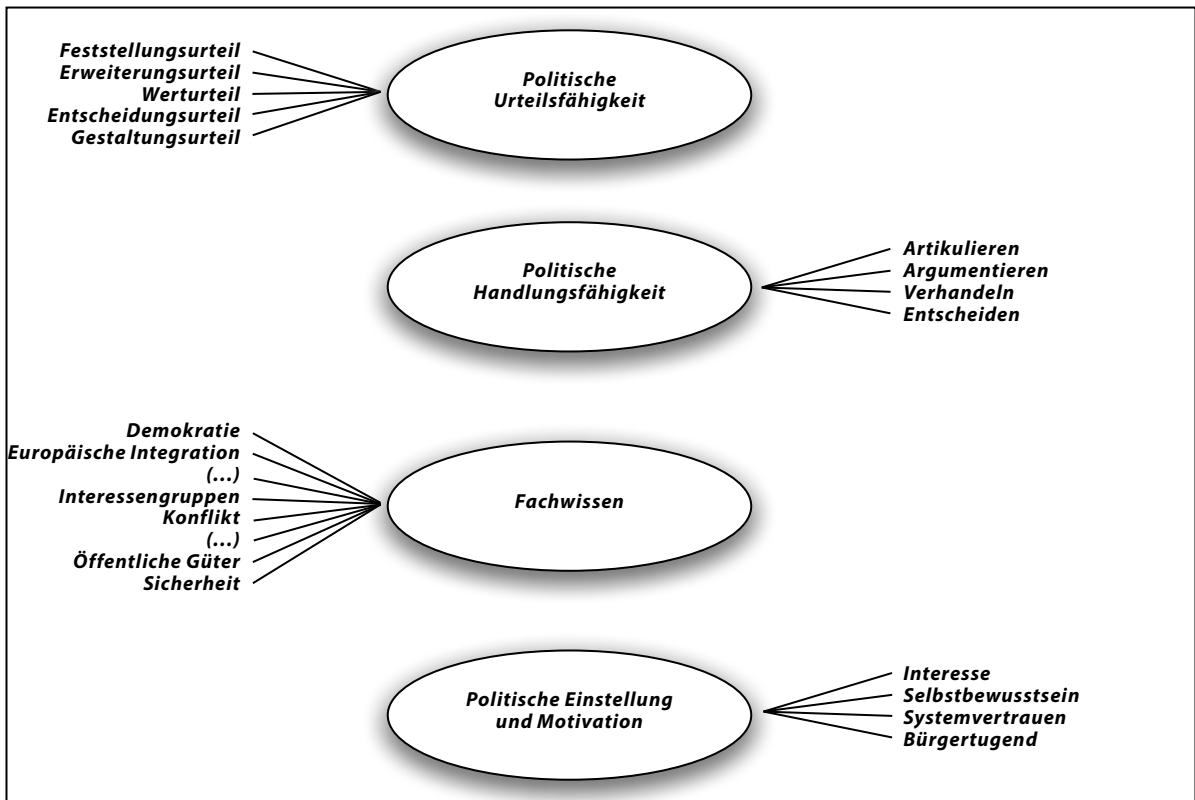
Politikkompetenz – ein Modell

Abbildung 5: Dimensionen der Politikkompetenz



(Peter Massing; © Wochenschau Verlag)

Abbildung 6: Politikkompetenz



(Detjen u. a. 2012: 15; © Wochenschau Verlag)

Insgesamt wird das Modell der Politikkompetenz in vier Kompetenzdimensionen ausdifferenziert: (1) Fachwissen, (2) politische Urteilsfähigkeit, (3) politische Handlungsfähigkeit sowie (4) politische Einstellung und Motivation. Darüber hinaus wird die Kompetenzdimension „Fachwissen“ in Fachkonzepte, die anderen Dimensionen werden in Kompetenzfacetten unterteilt (vgl. Abb. 6).

Politische Urteilsfähigkeit

Politische Urteile beziehen sich auf Aufgaben und Probleme des sozialen Nahraums, des politischen Systems sowie der internationalen Beziehungen. Darüber hinaus können politische Programme, Überzeugungen sowie (politische) Akteure Gegenstand politischer Urteile sein. Die Qualität von politischen Urteilen hängt von ihrer logischen und deskriptiven Richtigkeit ebenso ab wie von der Plausibilität und Differenziertheit der vorgetragenen Begründung. Die Kompetenzdimension „Politische Urteilsfähigkeit“ wird im Modell „Politikkompetenz“ in Facetten aufgegliedert, die als unterschiedliche Urteilsarten beschrieben werden. Die einzelnen Urteilsarten sind: Feststellungs-, Erweiterungs-, Wert-, Entscheidungs- und Gestaltungsurteile, die unterschiedliche kognitive Fähigkeiten erfordern. Feststellungsurteile sind das Ergebnis zweier kognitiver Tätigkeiten: Beschreiben und Kategorisieren (Detjen 2013: 87 ff.). Erweiterungsurteile sind das Ergebnis des Vergleichens, des Prüfens und des Schließens. Bei Werturteilen geht es um das Bewerten und Stellungnehmen. Entscheidungsurteile beruhen auf Prozessen des Abwägens und Sich-Entschließens. Gestaltungsurteile schließlich kommen zustande, wenn „politische Probleme einer inhaltlichen Lösung zugeführt werden“ (a. a. O.: 96).

Aufgabe von Politikunterricht ist es zunächst, Schüler*innen zu befähigen, unterschiedliche Formen von Urteilen zu erkennen und zu identifizieren. Für die politische Urteilsfähigkeit kommt allerdings noch eine weitere Fähigkeit hinzu: die nachvollziehbare Begründung eines politischen Urteils (vgl. zum Folgenden Massing 1997; 2003). Dazu ist es allerdings notwendig, noch einmal genauer zu konkretisieren, was ein politisches Urteil ist. Der Gegenstand des politischen Urteils ist zunächst einmal die Politik (Problem, Akteure, Programme usw.). Das „Politische“ des Urteils ergibt sich also durch den Gegenstand, über den geurteilt wird. Das reicht allerdings nicht aus. Auch wenn der Gegenstand, über den geurteilt werden soll, das Politische ist, kann das Urteil selbst z. B. ein rein moralisches Urteil sein. Anders formuliert: Der Gegenstand des Urteils ist in diesem Fall zwar die Politik, das Urteil selbst aber nichts anderes als eine „gesinnungsethische Moralisierung über Politik unter Vernachlässigung ihrer situativen, interessen- und machtbedingten Zusammenhänge“ (Sutor 1971: 30). Eine politisch angemessene Urteilsbildung muss sich dagegen anderer als nur moralischer Kategorien bedienen. Das Problem besteht darin, dass eine reine Wert-, Normen- oder Prinzipienorientierung des Urteils der Komplexität politischer Probleme, Auseinandersetzungen und Entscheidungen nicht gerecht wird. Urteile über Politik allein auf der Grundlage von Werten, Normen oder Prinzipien sind zwangsläufig „gesinnungsethisch“ verkürzt. Es reicht nicht aus, über den Gegenstand Politik zu urteilen, vielmehr muss das Urteil selbst politisch sein. Dies verweist auf die Qualität des Urteilens. Die beiden zentralen Qualitätsmerkmale, die ein „politisches“ Urteil in einem demokratischen System kennzeichnen, sind Begründbarkeit und Diskursivität.

Um ein politisches Urteil begründen zu können, benötigt man einen Maßstab, der sich zur Begründung heranziehen lässt. Ein solcher Urteilsmaßstab ist die „politisch-gesellschaftliche Rationalität“ (Peter Weinbrenner). Politisch-gesellschaftliche Rationalität umfasst zwei Formen von Rationalität: Zweckrationalität und Wertrationalität.

Zweckrationalität beinhaltet in ihrem Kern eine Zweck-Mittel-Rationalität. Sie fragt nach den zweckmäßigen Mitteln für vorgegebene beliebige Zwecke. Die daraus abgeleitete Kategorie „Effizienz“ meint dann „Wirksamkeit“, „Leistungsfähigkeit“, „Problemlösungsfähigkeit“, „Wirtschaftlichkeit“, „Ergiebigkeit“, „Genauigkeit“, „Schnelligkeit“ usw. Politik muss ein gewisses Niveau an Effizienz aufweisen, um gesellschaftliche Akzeptanz zu erreichen.

Wertrationalität meint nun, dass politisches Handeln zumindest in der Demokratie immer auch wertbezogenes Handeln ist, dass Politik an die Grundwerte menschenwürdigen Handelns gebunden sein muss und Ziele ausschließt, die ihnen widersprechen. Die zentrale Kategorie, in der sich Wertrationalität ausdrückt, ist die Legitimität.

Legitimität bedeutet die Anerkennungswürdigkeit von politischer Macht, politischer Ordnung oder politischen Entscheidungen. Im Gegensatz zur Effizienz, die in vielen Bereichen der Gesellschaft Bedeutung besitzt, ist Legitimität eine Kategorie, die sich ausschließlich auf den Bereich der Politik bezieht. Nur politische Ordnungen oder politische Entscheidungen können Legitimität haben bzw. nicht haben oder verlieren. Legitimität stützt sich zugleich auf Grundnormen, auf konstitutionelle Verfahren (Legalität) wie auf die Anerkennung (Legitimitätsglauben) durch die Bürger*innen. Effizienz und Legitimität sind Maßstäbe, mit denen Politik beurteilt werden kann.

Effizienz und Legitimität akzentuieren zwar verschiedene Aspekte der Beurteilung, müssen aber auch bei unterschiedlicher Schwerpunktsetzung politischer Urteile stets beide berücksichtigt werden. Von einem „politischen“ Urteil lässt sich erst dann sprechen, wenn beide Kategorien zur Anwendung kommen.

Eine weitere qualitative Anforderung, der ein politisches Urteil in der Demokratie entsprechen muss, ist, dass es sich im Dialog erörtern lässt. Politisches Urteilsvermögen entsteht erst in dialogischer Praxis. Voraussetzung dafür ist zum einen, dass die Beurteilungsmaßstäbe (die Kategorien) offengelegt werden, zum anderen „die Bürgertugenden der Argumentation“, d.h. die Bereitschaft, sich für das eigene Urteil öffentlich zu rechtfertigen. „Gerade weil es kein philosophisch als ‚richtig‘ zu ermittelndes Urteil auf drängende politische Fragen gibt, ist die Qualität politischen Urteilens angewiesen auf die Einbeziehung möglichst vieler divergenter Perspektiven. Aus dieser kommunikativen Infrastruktur erwachsen qualitative Mindestanforderungen für politische Urteile“ (Buchstein/Schmalz-Bruns 1994: 297).

Vor dem Hintergrund unterschiedlicher Urteilsformen lässt sich ein politisches Urteil definieren als die wertende Stellungnahme eines Individuums über einen politischen Akteur, ein politisches Problem oder einen politischen Sachverhalt unter Berücksichtigung der Kategorien Effizienz und Legitimität. Hinzu kommt die Bereitschaft, öffentlich zu diesem Urteil zu stehen (Massing 2003: 94).

Tabelle 2: Begründungsmöglichkeiten eines politischen Urteils

Beurteilungsmaßstab	Sichtweisen/Perspektiven		
Politische und/oder gesellschaftliche Rationalität	Politische Akteure	Adressaten	System
Kategorie Effizienz Zweckrationalität	Interessen, Nutzen, Kosten, Wirksamkeit, Kosten-Nutzen-Verhältnis, Wirtschaftlichkeit, Handlungsmöglichkeiten, Handlungsrestriktionen, Entscheidungskompetenzen, Macht, Aufwand, Zeit, Kosten, Umsetzbarkeit, Funktionsfähigkeit, Leistungsfähigkeit, Stabilität, Schnelligkeit, Kompetenz usw.		
Kategorie Legitimität Wertrationalität	Grundrechte, Menschenrechte, demokratische Normen und Werte, demokratische Prinzipien, Interessenberücksichtigung, Folgen, Gerechtigkeit, Freiheit, Gemeinwohlorientierung, Akzeptanz, Transparenz, Partizipation, Umwelt, Leben, (sozialer) Frieden, Anerkennung, Gleichstellung, Information, Selbstbestimmung, Mitbestimmung, Identität, Nachhaltigkeit, Pluralismus, Diversität, Bildung, Minderheitenschutz		

(Peter Massing; © Wochenschau Verlag)

Eine weitere Differenzierung politischer Urteile ergibt sich aus dem Gedanken, dass die Begründung politischer Urteile nicht nur von den verwendeten Kategorien abhängt, sondern auch davon, in welchem Verhältnis Urteilende zur Politik stehen. Nehmen sie die Perspektive der politischen Akteure ein, die eine bestimmte Position, ein bestimmtes Urteil zu einem Sachverhalt getroffen haben und dies jetzt nach außen – gegenüber den Wähler*innen bzw. der Öffentlichkeit – vertreten müssen, oder nehmen sie die Perspektive der Adressaten ein, die von Politik in einer bestimmten Weise betroffen sind und diese aus ihrer spezifischen Betroffenheit heraus beurteilen. Da Politik in der Demokratie immer auch die Folgen ihres Handelns mit Blick auf die langfristige Stabilität und Entwicklung des demokratischen Systems bedenken muss, lassen sich auch aus dieser Perspektive Begründungen für politische Urteile entnehmen. Jede dieser Perspektiven oder Sichtweisen ist für sich genommen selektiv und akzentuiert unterschiedliche Aspekte. Sie müssen sich gegenseitig nicht ausschließen, können aber in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen. Verknüpft man nun die Bewertungskategorien Effizienz und Legitimität, die sich noch weiter ausdifferenzieren lassen, mit den drei Perspektiven und Sichtweisen, ergibt sich ein komplexer Zusammenhang von Begründungsmöglichkeiten, der zur Rechtfertigung von politischen Urteilen herangezogen werden kann.

Politische Handlungskompetenz

Politisches Handeln realisiert sich immer im Bezugssystem einer politischen Ordnung. Es lässt sich analytisch in kommunikatives politisches Handeln einerseits und partizipatives politisches Handeln andererseits unterteilen. Mit kommunikativem politischem Handeln sind Gespräche oder Diskussionen über Politik im sozialen Umfeld gemeint sowie die Nutzung der politischen Berichterstattung der Massenmedien. Ziele kommunikativen politischen Handelns sind u. a., 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.

Partizipatives politisches Handeln ist freiwilliges Handeln, das von der Teilnahme an Wahlen und Abstimmungen über parteibezogene, kommunalpolitische und auf Politiker*innen bezogene Aktivitäten, legalen Protest und zivilen Ungehorsam reicht.

Kompetenzfacetten des kommunikativen und partizipativen politischen Handelns sind: Artikulieren, Argumentieren, Verhandeln und Entscheiden.

Artikulieren bezieht sich auf politische Positionen, das Fachwissen, das Meinen und Fühlen und hat zum Ziel, diese durch Verbalisierung zu zeigen und öffentlich zu machen.

Argumentieren hat Verständigung durch Nutzen- und Kostenabwägung zum Ziel. Durch Argumentieren wird versucht, einen oder mehrere andere von einer Position zu überzeugen.

Verhandeln orientiert sich an Kompromissen. Ziel von Verhandeln ist es, einen oder mehrere andere dazu zu bewegen, die eigene Position oder eigene Ziele, zumindest aber wichtige Teile davon, zu akzeptieren. Dabei werden neben sprachlichen Mitteln (Argumenten) auch Verhandlungsmacht (z. B. Drohungen) und/oder die Verfügungsgewalt über materielle Ressourcen eingesetzt. In politischen Konfliktlösungsprozessen treten Argumentieren und Verhandeln so gut wie immer gemeinsam auf.

Entscheiden orientiert sich an dem Ziel, zu einem Ergebnis zu gelangen, indem zwischen Alternativen oder Varianten von Zielen, Gestaltungs- und Handlungsmöglichkeiten im Hinblick auf Wertmaßstäbe oder sonstige Präferenzen gewählt wird. Um zu einer Entscheidung zu gelangen, gilt es, das Für und Wider von Optionen abzuwägen sowie die Konsequenzen der Optionen im Hinblick auf die Ziele zu berücksichtigen.

Jede dieser vier Kompetenzfacetten ist für die kommunikative und die partizipative politische Handlungskompetenz von Bedeutung, wenn auch in unterschiedlicher Gewichtung. Aus fachlicher Perspektive lässt es sich rechtfertigen, Artikulieren und Argumentieren eher dem kommunikativen politischen Handeln zu-

zuordnen und Verhandeln und Entscheiden eher dem partizipativen politischen Handeln. Dabei nimmt die Kompetenzfacette Argumentieren eine herausgehobene Stellung ein. Sie steht im Zentrum des kommunikativen politischen Handelns und schlägt gleichzeitig als wichtiger Teil von Verhandeln und Entscheiden eine Brücke zum partizipativen politischen Handeln (Detjen u. a. 2012: 226 ff.).

Die vier Kompetenzfacetten sind keine unabhängigen Konstrukte, sondern abhängig von zusätzlichen Bedingungen. Die Qualität der vier Kompetenzfacetten ist abhängig vom Wissen bzw. von den Wissenskonzepten der Schüler*innen, da sie sich darauf stützen. Die Berücksichtigung der Fachkonzepte sowie ihrer konstituierenden Begriffe erhöhen die inhaltliche Qualität von Artikulieren, Argumentieren, Verhandeln und Entscheiden. Das Niveau dieser Facetten und damit das Niveau der kommunikativen und partizipativen politischen Handlungskompetenz werden durch sprachliche Fähigkeiten beeinflusst. In diesem Zusammenhang ist insbesondere die Fachsprache von Bedeutung, die eng mit dem Fachwissen zusammenhängt.

Tabelle 3: Kompetenzfacetten politischen Handelns

Artikulieren (positionsbezogen)	• Ein Urteil oder eine Position klar formulieren • Das Urteil, die Position öffentlich aussprechen • Fachkonzepte und konstituierende Fachbegriffe der Politik sachgerecht verwenden (Fachsprache verwenden)
Argumentieren (verständigungsorientiert, einigungsorientiert)	• Rhetorische Figuren des Argumentierens anwenden, ein epistemologisches Verständnis für Argumente zeigen, indem z.B. Hypothesen von Aussagen unterschieden werden • Argumente sachgerecht darstellen, indem sie kontext- und situationsbezogen erläutert, belegt und gegebenenfalls nachgewiesen werden • Konflikthaftigkeit politischer Strukturen und Abläufe darstellen; Konsens/Dissens feststellen • Eine eigene Position, Einstellung, Wertorientierung mit dem Ziel begründet formulieren, andere zu überzeugen • Argumente auf ein Drittes, einen Maßstab beziehen, dessen Geltungsanspruch weniger strittig oder unstrittig ist • Richtige und fehlerhafte Äußerungen zu politischen Sachverhalten identifizieren und fehlerhafte Äußerungen korrigieren • Eine eigene Argumentationsstrategie entwickeln (Operatoren: behaupten, feststellen, mitteilen, folgern, zustimmen, widersprechen usw.)
Verhandeln (kompromissorientiert)	• Entgegenstehende Interessen im Hinblick auf Vereinbarkeit mit den eigenen Absichten darstellen • Verhandlungsstrategien bzw. Lösungswege anderer aufzeigen und einbeziehen • Eine eigene Verhandlungsstrategie formulieren und anwenden (Operatoren: Forderungen aufstellen, Zusagen geben, zurücknehmen, Drohungen aussprechen usw.) • Kompromissmöglichkeiten vorschlagen • Kompromissen zustimmen • Bündnispartner ansprechen, die die eigene Strategie unterstützen
Entscheiden (ergebnisorientiert)	• Verfahren politischer Entscheidungsfindungen kennen • Beteiligungs- und Einflussmöglichkeiten kennen • Lösungsstrategien für vorgegebene Konflikte sowie verschiedene Strategien gegeneinander abwägend darstellen • Legitimität und Effizienz der Entscheidung aufzeigen

(Peter Massing; © Wochenschau Verlag)

Politische Handlungsfähigkeit und politische Urteilsfähigkeit sind zwar zwei deutlich voneinander unterschiedene Fähigkeiten, sie sind aber eng miteinander verknüpft. Rationales politisches Handeln ohne ein entsprechendes vorheriges Urteil ist nur schwer möglich. Beides aber ist nicht identisch. Politisches Urteilen verlangt nicht zwingend politisches Handeln. Andererseits verlangt politisches Handeln Fähigkeiten, die sich nicht aus dem politischen Urteilen ergeben.

Politische Einstellung und Motivation

Einstellungen beeinflussen unser Denken, Fühlen, Urteilen und Handeln. Einstellungen bezeichnen in der Politikwissenschaft Orientierungen von Menschen gegenüber politischen Objekten, die kognitive (Wahrnehmungen und Kenntnisse), affektive sowie evaluative (Gefühle, Bewertungen) und konative (Handeln) Komponenten umfassen. Zu den personenbezogenen Einstellungen 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 wie etwa das Streben nach Wirksamkeit. Implizite Motive in der Politik sind u. a. (1) politisches Interesse, (2) politisches Selbstbewusstsein, (3) Systemvertrauen und Bürgertugenden. Damit sind gleichzeitig die Facetten der Kompetenzdimension „Politische Einstellung und Motivation“ genannt.

Politisches Interesse bedeutet zum einen Neugier gegenüber politischen Objekten und Ereignissen. Zum politischen Interesse gehört zum anderen die Einstellung, dass – im Vergleich zu anderen Lebensbereichen – Politik für einen persönlich von Bedeutung ist. Politisches Interesse ist jedoch kein stabiles Persönlichkeitsmerkmal. Es variiert mit biographischen Phasen und steht situationspezifisch im Zusammenhang mit äußeren politischen Ereignissen. Politisches Interesse ist – deutlich stärker als das Interesse am Privatleben – von lebenszyklischen Entwicklungsphasen abhängig (Westle 2006: 212).

Empirische Studien belegen, dass politisches Interesse und Bildungsniveau eng zusammenhängen. Je höher das Bildungsniveau, desto höher ist das politische Interesse (Gaiser/de Rijke 2006: 255 ff.). Die meisten empirischen Studien stellen auch einen Gendergap fest, d. h. Mädchen interessieren sich weniger für Politik als Jungen (Westle 2006: 214; Gaiser/de Rijke 2006: 255; Niedermayer 2005: 23).

Politisches Interesse hängt zudem stark vom Alter ab. Es steigt lebensgeschichtlich im Jugendalter an und erreicht einen Höhepunkt mit etwa 23 Jahren (Kuhn 2000: 30). Ein weiteres Ergebnis, das empirische Studien immer wieder bestätigen, ist der starke Einfluss des Elternhauses. Das politische Interesse von Jugendlichen ist umso höher, je höher das politische Interesse der Eltern ist (Kroh 2006: 201).

Politisches Selbstbewusstsein umfasst zwei theoretische Dimensionen: Subjektives politisches Kompetenzgefühl und politisches Responsivitätsgefühl, d. h. die Wahrnehmung, dass Politik offen ist für Einflussnahme von außen und die Wünsche und Bedürfnisse der Bürger*innen berücksichtigt (Niedermayer 2005: 30). Politisches Selbstbewusstsein kann so definiert werden als Einschätzung der eigenen Fähigkeit, Politik zu verstehen, angemessen zu beurteilen und Einfluss auf Politik nehmen zu können.

Ein hohes subjektives politisches Kompetenzgefühl ist eine zentrale Voraussetzung für politisches Handeln jeglicher Art. In letzter Zeit ist der Ansatz des politischen Kompetenzgefühls zu dem Konzept der „kognitiven politischen Mobilisierung“ erweitert worden. Dieses Konzept verknüpft das politische Interesse und das kommunikative politische Handeln, d. h. die Häufigkeit der Gespräche über Politik mit Eltern, Freunden, Schulkameraden und Kollegen (Hoffmann-Lange 1995: 364 ff.; 1997: 211 ff.). In den meisten empirischen Studien korreliert eine hohe kognitive politische Mobilisierung mit höherer politischer Handlungsbereitschaft und mehr politischem Handeln.

In der politikwissenschaftlichen Literatur werden kognitive politische Mobilisierung und politisches Responsivitätsgefühl häufig mit dem Begriff der politischen Unterstützung in Verbindung gebracht. Politische Unterstützung bezieht sich auf drei zentrale Objekte des politischen Systems: auf die politische Gemeinschaft, das politische Regime (politische Ordnung), d. h. die grundlegenden Werte und Normen sowie

die Institutionenstruktur des politischen Systems (Fuchs 1987: 359), und die politischen Herrschaftsträger (Easton 1965: 171 ff.). Zufriedenheit mit den Entscheidungen des politischen Systems und mit den politischen Akteuren, die diese Entscheidungen treffen, führt zu einer spezifischen Unterstützung. Die Zustimmung zu den oben genannten Objekten des politischen Systems als solchen, also um ihrer selbst willen, führt zu einer diffusen Unterstützung und damit zu *Systemvertrauen*. Diffuse Unterstützung bzw. Systemvertrauen verhindert auch bei erheblichem Zweifel an der aktuellen Leistungsfähigkeit der Demokratie (z. B. in ökonomischen Krisensituationen), dass es nicht gleichzeitig zu einer massiven Gefährdung der Demokratie kommt. Systemvertrauen ist sowohl aus demokratietheoretischer Perspektive, als auch aus systemfunktionaler Sicht unverzichtbar. Zum einen sind „weitverbreitete, dauerhafte Zweifel an der Vertrauenswürdigkeit der politischen Ordnung und der sie tragenden Institutionen mit der Idee der Demokratie unvereinbar“ (Gabriel 1993: 3), zum anderen kann das politische System seine Aufgaben nur dann effektiv erfüllen, wenn die relevanten politischen Institutionen „nicht dauernd einer zutiefst misstrauischen Öffentlichkeit gegenüberstehen“ (Gabriel 1999: 203). Systemvertrauen resultiert aus den Erfahrungen mit dem politischen System, die über einen längeren Zeitraum entweder unmittelbar oder über Massenmedien vermittelt gemacht werden.

Die damit gleichzeitig unterstellte These, dass diffuses Systemvertrauen eine zentrale staatsbürgerliche Tugend, eine unentbehrliche Ressource und ein Garant für die Funktionsfähigkeit, die Effektivität und Legitimität eines politischen Systems sei, während kritische Einstellungen als Untugend oder Gefahr die demokratischen Institutionen schwäche, wird jedoch in jüngster Zeit zunehmend in Zweifel gezogen (vgl. Geißel 2011).

Seit Mitte der 1990er Jahre hat sich die empirische Sozialforschung von der Vorstellung, politische Kritik sei eine Gefahr für die Demokratie, weitgehend verabschiedet. Gerade durch kritische Bürger*innen würden Regierungen gezwungen, ausführlich Rechenschaft über ihre Tätigkeit abzulegen und auf die Interessen und Bedürfnisse der Bürger*innen einzugehen, und damit zur Stärkung des Systemvertrauens und zum politischen Kompetenzgefühl beitragen. Kritikbereitschaft und Systemvertrauen der Bürger*innen enthalten damit ein Potenzial für die Weiterentwicklung der Demokratie.

Bürgertugenden überführen Wissen und Handlungsbereitschaft in tatsächliches politisches Handeln. Nach Hubertus Buchstein bedürfen Demokratien „der Tugenden der Loyalität (als der Bereitschaft, für die Gemeinschaft aller Mitbürger Verantwortung zu übernehmen) und des Mutes (als der Bereitschaft, das Gemeinwesen gegen Bedrohungen zu verteidigen). Als liberale Ordnungen sind sie auf Rechtsgehorsam (auf freiwilliger und daher reflexiver Basis), Kooperationsbereitschaft, Fairness und Toleranz (der Bereitschaft, ethische Differenzen auszuhalten) angewiesen. In ihrem demokratischen Moment bedürfen sie zusätzlich mindestens der Tugenden der Partizipation (der Bereitschaft, sich an der öffentlichen Diskussion zu beteiligen), der Verantwortlichkeit (der Bereitschaft, politische Entscheidungen vor einem längerfristigen Zeithorizont zu evaluieren) sowie der Argumentation (der Bereitschaft, sich für die eigene Meinung öffentlich zu rechtfertigen). Und in ihrem sozialstaatlichen Moment bedürfen sie des sozialen Gerechtigkeits sinns und der Solidarität“ (Buchstein 1995: 303).

Das Interesse der Lernenden an Politik kann durch Aufgabenstellungen und Einbettung der Inhalte in Kontexte, welche die Schüler*innen besonders interessieren, gefördert werden. Setzt der Politikunterricht an der Lebenswelt der Lernenden an, so kann er verdeutlichen, wie Politik das Leben jedes Einzelnen beeinflusst. „Guter“ Politikunterricht kann Verständnis für die Wichtigkeit der Politik für das eigene Leben entwickeln und das Streben stimulieren, die Merkmale des Gegenstandsbereichs Politik möglichst vollständig zu erschließen.

Konfliktfähigkeit

Konfliktfähigkeit (vgl. zum Folgenden Massing 2017b) wird hier nicht als eigene Kompetenz verstanden, sondern als eine wichtige Voraussetzung für politische Handlungskompetenz. Der Begriff Konfliktfähigkeit

liegt auf verschiedenen Ebenen. Auf der Makroebene bezieht er sich auf die gesellschaftliche und politische Ordnung, auf der Mikroebene hingegen betrifft er Konflikte, die sich aus dem alltäglichen Zusammenleben im privaten und beruflichen Bereich ergeben.

Auf der Makroebene verweist Konfliktfähigkeit zum einen auf die Tatsache, dass erfahrungsgemäß alle Gesellschaften stets auch durch Auseinandersetzungen zwischen Gruppen, unvereinbaren Werten und Erwartungen gekennzeichnet sind (Dahrendorf 1967: 265 ff.). Zum anderen darauf, dass die Chance politischer Einflussnahme gesellschaftlicher Interessen abhängig ist von ihrer Organisationsfähigkeit, vor allem aber von ihrer Konfliktfähigkeit. Konfliktfähigkeit „beruht auf der Fähigkeit einer Organisation bzw. der ihr entsprechenden Funktionsgruppe, kollektiv die Leistung zu verweigern bzw. eine systemrelevante Leistungsverweigerung glaubhaft anzudrohen“ (Offe 1972: 146). Konfliktfähigkeit bedeutet hier, dass soziale und politische Konflikte sowie öffentliche Auseinandersetzungen als Strukturprinzip einer offenen Gesellschaft bzw. einer pluralistischen Demokratie als prägendes Merkmal der Politik und der Demokratie kognitiv anerkannt sowie positiv gewürdigt werden.

Tatsächlich aber geht Konfliktfähigkeit über das Verständnis der „Konflikthaftigkeit der Sache“ (Sibylle Reinhardt) und über die positive Einstellung zu politischen und sozialen Konflikten in der Demokratie hinaus. Konfliktfähigkeit ist auch – und vielleicht vor allem – eine handlungswirksame Eigenschaft bzw. ein Persönlichkeitsmerkmal der Bürger*innen in der Demokratie und Voraussetzung politischer Handlungskompetenz.

Analysefähigkeit

Analysefähigkeit ist hier ebenfalls keine eigenständige Kompetenzdimension. Analysieren ist Teil verschiedener Kompetenzfacetten in den Dimensionen Fachwissen, Urteilskompetenz und Handlungskompetenz. Der Begriff „analysieren“ bzw. „Analyse“ wird zwar in fast allen wissenschaftlichen Disziplinen – so auch in der Politikwissenschaft – verwendet, die Begriffe differieren jedoch so stark, dass Art und methodisches Vorgehen näher bezeichnet werden müssten. Die Wahl der Analyseart ist allein vom Gegenstand der Analyse und von dessen Zugänglichkeit für bestimmte analytische Fragestellungen abhängig (Nohlen 2010: 18). Es hat daher wenig Sinn, auf einer abstrakten Ebene eine eigene Kompetenzdimension „Analysieren“ zu definieren. Vielmehr ist die Wahl des analytischen Verfahrens objektabhängig und wird im Zusammenhang mit den jeweiligen Kompetenzdimensionen und ihren Facetten geklärt.

Dies lässt sich am Beispiel politischer Urteilsfähigkeit genauer erläutern: Weil ein Urteilsgegenstand sich in der Regel aus einer Vielzahl von Elementen zusammensetzt, deren Eigenschaften, Hintergründe und Beziehungen aber nicht klar und einfach sind, bedarf es einer analytischen Erhellung der Elemente und Zusammenhänge. Das Ergebnis von Analysen ist ein vertieftes bzw. erweitertes Verstehen des Urteilsgegenstandes. Analysen haben die Gestalt von Sachurteilen. Es gibt eine Fülle analytischer Tätigkeiten, die – je nach Gegenstand – allein oder im Zusammenwirken einen Urteilsgegenstand erhellen.

Die Urteilsfindung schließlich besteht darin, auf der Basis des analytisch Erhellten zwischen Alternativen abzuwägen und im Anschluss daran eine rational begründete normative Position zu beziehen.