

Kompetenzorientiert unterrichten – Anforderungssituationen als didaktisches Zentrum politisch-sozialwissenschaftlichen Unterrichts

Michael May



Michael May

Zusammenfassung

Trotz der kompetenzorientierten Revision der Curricula und der damit einhergehenden Handlungsaufforderung an die Lehrenden, sind Überlegungen zu einer kompetenzorientierten Unterrichtspraxis noch Mangelware. Der Beitrag zeigt, dass Kompetenzorientierung die Bearbeitung von fachspezifischen Anforderungssituationen nötig macht und schlägt ein Set typischer Anforderungssituationen vor. Darüber hinaus wird an Beispielen gezeigt, wie Anforderungssituationen im Unterricht eingesetzt und mit welchen Unterrichtsmethoden sie bearbeitet werden können.

1 Einleitung

Die aktuelle Kompetenzorientierung in der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung hat breite Aktivitäten in den Kultusbürokratien angestoßen; Kultusministerien sahen sich in den letzten Jahren veranlasst, Curricula zu reformieren und zu implementieren, in denen Kompetenzen das didaktische Zentrum bilden. Oft wird hierbei den Fachgruppen an den Schulen die Aufgabe zugewiesen, schulinterne Curricula zu erstellen, die die Kompetenz- und Inhaltsvorgaben in einen konkreten Lehrgang für die einzelnen Schuljahre überführen sollen – zum Teil bis hin zu Unterrichtseinheiten. Der Kompetenzbezug soll hierbei durchgängig deutlich werden; moderner Unterricht muss demnach kompetenzorientiert sein.

In der tagtäglichen Unterrichtsplanung sehen sich Lehrende mit der Aufgabe konfrontiert, die allgemeinen Kompetenz- und Inhaltsvorgaben der Curricula in eine kompetenzorientierte Unterrichtsorganisation zu übertragen. Referendare sind durch Ausbildungs- und Prüfungsordnungen zunehmend darauf verpflichtet, eine kompetenzorientierte Unterrichtspraxis zu entwickeln. Doch wie können Unterrichtsprozesse initiiert und gestaltet werden, die fachspezifische Kompetenzen auszubilden helfen?

Die aufwändige Umstellung der Curricula steht im Gegensatz zur Vernachlässigung der Frage, was das neue Paradigma nun für den konkreten Unterricht bedeutet. Die notwendigen Konsequenzen zu ziehen, bleibt hierbei noch zu oft

die Privatsache der Lehrenden (vgl. Drieschner 2009: 36 f.). „Was [...] vor allem fehlt, ist die Vermittlung klarer Vorstellungen darüber, welche Konsequenzen diese ambitionierte Reform für die konkrete Planung und Gestaltung von Unterricht hat“ (Lersch 2010: 2). Ohne solche klaren und praxistauglichen Vorstellungen, werden Lehrerinnen und Lehrer an den alten und bewährten Planungsstrategien festhalten. Ein breiterer fachdidaktischer Diskurs zu den Möglichkeiten und Merkmalen kompetenzorientierten Unterrichts ist dringend erforderlich, wenn die „Jahrhundertreform“ (Lersch 2006: 38) auch in den Klassenzimmern ankommen soll!

Die Fachdidaktik der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung konzentriert sich vornehmlich auf die Klärung theoretischer Grundlagen und die Möglichkeiten der empirischen Erfassung von Kompetenzen.¹ Das Ziel besteht hauptsächlich darin, wissenschaftliche Instrumente zu entwickeln, um den Kompetenz-Output messen zu können.

In diesem Beitrag sollen deshalb praxisrelevante Ideen für eine kompetenzorientierte Architektur politisch-sozialwissenschaftlichen Unterrichts vorgestellt werden. Dazu wird zunächst das Zielkonstrukt (Kompetenz) untersucht (Kap. 2) und – unter Hinzuziehung von Beispielen – für die Gestaltung von Unterricht fruchtbar gemacht (Kap. 3). Es folgen Überlegungen zum Zusammenhang von Anforderungssituationen und fachspezifischen Unterrichtsmethoden (Kap. 4). Am Ende steht ein kurzes Fazit in Thesenform (Kap. 5).

2 Kompetenzen als Ziel der Unterrichts

2.1 Kompetenzen in der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung

In der bundesdeutschen Didaktik der politischen Bildung gibt es eine Vielzahl von Vorschlägen zur Ausstattung eines fachspezifischen Kompetenzsets. Zwei einflussreiche Sets schlagen die Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) (2004) sowie die „Arbeitsgruppe Sozialwissenschaften“ (Behrmann/Grammes/Reinhardt 2004) vor. Letztlich gehen die Vorschläge – neben der Betonung **fachspezifischen Wissens sowie fachspezifischer Begriffe und Konzepte** – gemeinsam von folgenden zwei Kompetenzen aus.

1. **Politische Urteilskompetenz** – beinhaltet die Fähigkeiten, sachliche und wertende *Positionierungen* in Bezug auf politische und gesellschaftliche Phänomene zu treffen. **Sachurteile** beziehen sich auf die Fähigkeit, Zweck-Mittel- oder Ursache-Wirkung-Zusammenhänge sozialwissenschaftlich angemessen erfassen zu können (sozialwissenschaftliches Analysieren) und im Anschluss eine in Bezug auf diese Zusammenhänge stringente Entscheidung zu treffen (Welche politische Maßnahme ist zielführend?). **Werturteile** beziehen sich auf die Fähigkeit, unter der Verwendung von wertenden Kriterien (z.B. Gerechtigkeit) die moralische Qualität eines gesellschaftlichen oder

politischen Vorgangs einschätzen zu können und zu diesem eine wertende Positionierung zu finden (moralisch angemessen/nicht angemessen).

2. **Konfliktkompetenz** – bezieht sich auf ein Handeln im Konflikt. Es geht darum, in Konflikt stehende Urteile und Interessen durch Artikulation, Aushandeln und Konfliktregelungen (friedlicher Dissens, Kompromiss, Konsens) zu vermitteln.

Unterschiede gibt es bezüglich der **Methodenkompetenz**, die im GPJE-Entwurf enthalten ist, sowie der **Perspektivenübernahme** und der **Partizipationskompetenz**, die von der Arbeitsgruppe Sozialwissenschaften vorgeschlagen werden.

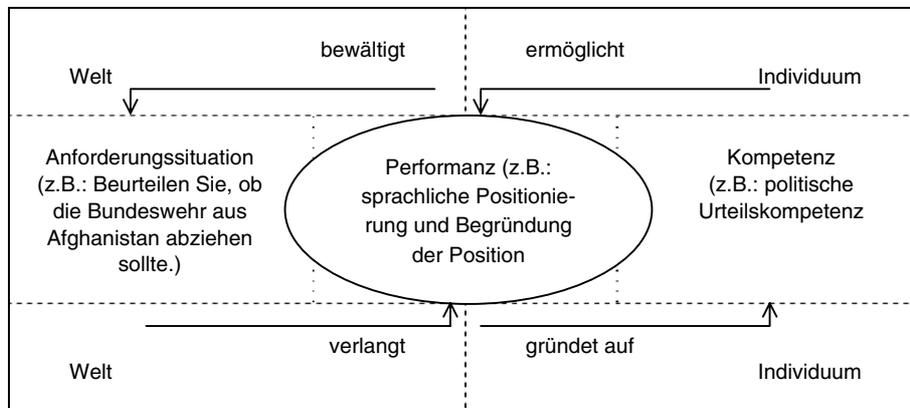
Man kann sagen, dass die etwas abweichenden, aber dennoch harmonisierenden Kompetenzsets von den Curriculum-Kommissionen der Länder sehr eigenständig aufgegriffen wurden und in die neuen kompetenzorientierten Kerncurricula des jeweiligen politisch-sozialwissenschaftlichen Faches eingeflossen sind. Im Gefolge der akademischen Diskussion hat sich mittlerweile eine Praxis kompetenzorientierter Curriculum-Konstruktionen etabliert. Für die Planung und Durchführung von kompetenzorientierten Unterricht sind Lehrende auf diese curricularen Vorgaben verwiesen.

2.2 Kompetenzen, Performanzen und Anforderungssituationen

Im Zuge des aktuellen Paradigmas soll Unterricht die Lernenden mit den genannten Kompetenzen ausstatten. Die Bearbeitung der Frage, wie kompetenzorientierter Unterricht gestaltet werden muss, ist aufs Engste mit der Klärung des Kompetenzbegriffs, also der Zielkonzeption des Unterrichts verbunden. *Kompetenzen* sind ein Konglomerat aus kognitiven, motivationalen, volitionalen, emotionalen und sozialen Fähigkeiten. Sie sind ein theoretisches Konstrukt, bezeichnen ein Vermögen von Individuen und sind nicht direkt zu beobachten. „Man sieht nur, was Menschen mithilfe ihrer Kompetenzen zustande bringen“ (Meyer 2007: 147). Was zustande gebracht wird und somit ‚sichtbar‘ ist, wird als *Performanz* bezeichnet. Damit ist eine beobachtbare Leistung gemeint. Performanzen richten sich auf Anforderungen der Welt, die mit ihrer Hilfe bewältigt werden können. Im Kontext des hier vorgestellten Kompetenzbegriffs von Franz E. Weinert (2001) haben diese Anforderungen oder *Anforderungssituationen* objektiven Charakter und kennzeichnen das Leben in modernen Gesellschaften.

Was eine Kompetenz ist, lässt sich somit nur in Bezug auf die zu bewältigende Anforderungssituation sagen: *Kompetenzen* sind „die für ein Individuum oder eine Gruppe von Individuen verfügbaren Voraussetzungen, um komplexe Anforderungen zu erfüllen [...]. Die psychische Struktur der Kompetenz richtet sich nach der logischen Struktur der Anforderungen“ (Weinert 2001: 62; Übersetzung: M.M.; vgl. für alternative Kompetenzbegriffe May 2007: 34-38).

Abbl.: Anforderungssituation, Performanz und Kompetenz



3. Anforderungssituationen im Unterricht

Einige der wenigen explizit kompetenzorientierten Unterrichtsvorschläge orientieren sich – wenngleich dies reflektiert wird – zu stark an Testaufgaben (im Sinne empirischer Forschung) (vgl. Breit/Weißeno 2008, Weißeno/Detjen/Juchler/Massing/Richter 2010: 196-212). Testaufgaben operationalisieren eine Kompetenz und ermöglichen so deren Messung. Sie vernachlässigen aber Lernwege und sind nicht notwendig in einen sinnstiftenden und somit lern- sowie handlungsaktivierenden Unterrichtszusammenhang eingebettet. Wenngleich der Umgang mit Testaufgaben gelernt werden kann, sind diese in der Regel keine Lernaufgaben (vgl. Drieschner 2009: 92-94). Welche Konsequenzen legt nun aber der vorgestellte Kompetenzbegriff für die Gestaltung von politisch-sozialwissenschaftlichem Unterricht nahe?

3.1 Anforderungssituationen als didaktisches Zentrum des kompetenzfördernden Unterrichts

Der Zusammenhang von Kompetenz, Performanz und Anforderungssituation ermöglicht nun auch eine didaktische Perspektive: Wenn sich Kompetenz und Performanz in Anforderungssituationen zeigen, dann muss sich ein kompetenzfördernder Unterricht auf die Bearbeitung von Anforderungssituationen richten. Anforderungssituationen können im Sinne des vorgestellten Kompetenzbegriffs als äußere materielle und soziale Bedingungen des Handelns (Performanz) und Denkens (Kompetenz) gefasst werden (vgl. Schmitt/Baumert/Hofmann 2007: 59, 68f.). Sie sind in der Lage, die zu ihrer Bewältigung notwendigen Performanzen und Kompetenzen zu aktivieren und auszubilden (vgl. Lersch 2007: 436). Es geht bei der Bewältigung nicht um die Reproduktion von Wissen und Fakten. Vielmehr soll Wissen flexibel genutzt werden, um in der Anforderungssituation erfolgreich handeln zu können.

Die Politikdidaktik steht somit vor der Aufgabe, *typische Anforderungssituationen* auszuweisen, die eine Aktivierung und Ausbildung der spezifischen, oben kurz vorgestellten Kompetenzen des Faches (der Domäne) ermöglichen. *Im Unterricht muss eine Begegnung mit solchen typischen Anforderungssituationen inszeniert werden.* Kompetenzorientierter Unterricht entfaltet sich dann in der und durch die Bearbeitung von fachspezifischen Anforderungssituationen. Mindestens folgendes Set sollte zum Kernbestand kompetenzfördernden politisch-sozialwissenschaftlichen Unterrichts gehören. Es umreißt objektive Bedingungen und Herausforderungen, denen sich Bürgerinnen und Bürger in einer Demokratie gegenüber sehen (vgl. das Alltagswissen bei Reinhardt/Richter 2007: 8-11):

1. *Begegnung mit gesellschaftlichen oder politischen Problemen*, also Zuständen oder Entwicklungen, die bedrohlich wirken und – im Kontext rechtlicher Rahmenbedingungen – nach Abhilfe verlangen (z.B. demographischer Wandel, Umweltzerstörung, Arbeitslosigkeit), ohne dass die Mittel der Problembereinigung bereits offensichtlich wären. Gesellschaftliche und politische Probleme erfordern für ihre Bearbeitung vornehmlich die Kompetenzen des sozialwissenschaftlichen Analysierens und der Bildung von Sachurteilen.
2. *Begegnung mit politischen Konflikten*, die in der Gesellschaft latent angelegt oder manifest gegeben sind. Gemeint sind nicht (nur) persönliche Auseinandersetzungen, sondern Konflikte zwischen aggregierten gesellschaftlichen Interessen (Parteien, Verbänden), die im Kontext rechtlicher Rahmenbedingungen ausgetragen werden. Politische Konflikte erfordern zu ihrer Erhellung zunächst Kompetenzen der inhaltlichen Klärung (sozialwissenschaftliches Analysieren mit Analyseinstrumenten), fordern aber auch zur eigenen Positionierung auf (politische Urteilsbildung).
3. *Begegnung mit politischen Urteilen und an diesen ausgerichteten Forderungen oder Entscheidungen*. Bürgerinnen und Bürger sowie Politikerinnen und Politiker verfolgen Interessen, fällen moralisch brisante Urteile, treffen Entscheidungen und *konfrontieren damit Mitbürgerinnen und Mitbürger*. Sie rufen Reaktionen und (zustimmende, ablehnende, differenzierende) Positionierungen hervor (politische Urteilskompetenz). Zudem regen sie, wenn Betroffenheit gegeben ist, zur Teilnahme an Aushandlungsprozessen (Konfliktkompetenz) und politischer Partizipation (Partizipationskompetenz) an, um eigenen Interessen und Urteilen Geltung zu verschaffen.
4. *Begegnung mit personalisierten Problemen, Konflikten oder Entscheidungen. Anders formuliert: die Begegnung mit Fällen*. In Fällen handeln natürliche oder juristische Personen als Protagonisten. Sie bewegen sich in Problem-, Konflikt- oder Entscheidungskontexten. So kann das Problem des Terrorismus an der Sauerland-Gruppe, der Konflikt um das Tragen des Kopftuches in öffentlichen Gebäuden am Beispiel der eigenen Schule und die Entscheidung zur Erhöhung des ALG II an betroffenen Familien thematisiert werden. Fälle können verschiedene politische Materien (Probleme, Konflikte, Entscheidungen) in sich aufnehmen und je nach Fall zu Analyse-, Urteils- oder Konfliktkompetenz beitragen.

5. *Begegnung mit politischen Manifestationen.* Politische Urteile begegnen uns oft nicht unmittelbar, sondern in Form von Zeitungsartikeln, Karikaturen, Plakaten, Werbespots oder Reden. In dieser Form erscheinen sie rätselhaft und unklar; Lernende erkennen nach der ersten Lektüre oft nicht den politischen Standpunkt eines Politikers. Deshalb ist eine Kompetenz des Decodierens und der Deutung nötig, die über eine einfache Lesekompetenz hinausweist. Vielmehr geht es um die Deutung von politikspezifischen Symbolen (z.B. Bundesadler) und sprachlich-strategischen Wendungen (z.B. „Arbeitsmarkt liberalisieren“, „Haushalte konsolidieren“, „Subventionen abbauen“, „Steuergerechtigkeit herstellen“) (Methodenkompetenz).
6. *Begegnung mit unklaren Situationen und Informationsdesideraten,* in denen Wissen zu gesellschaftlichen und politischen Phänomenen fehlt (Wahlverhalten, Wahlverhalten bei Schulwahl, fremdenfeindliche Einstellungen an unserer Schule). Fehlende Informationen rufen zum sozialwissenschaftlichen Analysieren und zum wissenschaftspropädeutischen Forschen auf, um die Informationslücke zu schließen.

3.2 Eine beispielhafte Anforderungssituation im horizontalen Lerntransfer – Bedroht der Iran den Weltfrieden?

Nach Rainer Lersch wird im horizontalen Lerntransfer durch die Konfrontation mit einer Anforderungssituation der Unterrichtsprozess initiiert. Der Zugriff auf Wissen, das zur Bewältigung der Anforderungssituation nötig ist, folgt der Konfrontation und wird durch diese gesteuert: „In diesem Fall bestimmt quasi die Situation den Inhalt der jetzt folgenden Unterrichtssequenz: Dass das, was den Schülern zur Bewältigung der Anforderungssituation noch fehlt, jetzt erst mal gelehrt und gelernt werden muss, ist dabei auch den Schülern unmittelbar einsichtig!“ (Lersch 2010: 8).

Die meisten Makromethoden der politischen Bildung funktionieren nach diesem Prinzip. Die Begegnung mit einem herausfordernden, appellatorischen Fall, einem Konflikt, einer Situation oder einem Problem setzt den „selbstläufigen“ (Reinhardt 2005: 223) Unterrichtsprozess in Gang, der seine Logik aus der Sinnhaftigkeit der Handlungsschritte zieht, die zur Bewältigung der Anforderung nötig sind. Es gibt zahlreiche Unterrichtsvorschläge, die dieser Logik folgen (vgl. z.B. <http://www.zsb.uni-halle.de/archiv/didaktischer-koffer/>).

Ein Beispiel ist die Konfrontation eines Oberstufenkurses mit der vermuteten Bedrohung des Weltfriedens durch den Iran (=Anforderungssituation). Die Lernenden wurden mit einem Fall konfrontiert, der die bisherige Entwicklung und die Gefährdungspotentiale von Atomwaffen zeigte und die Frage aufwarf, wie die gefühlte Bedrohung beigelegt werden kann. Der sich entwickelnde Unterricht kann sowohl als fall- und problemorientiert eingeschätzt werden: Einer Sammlung von Schülerfragen, die nach den Dimensionen des Politischen sortiert und von den Schülern geklärt wurden (Sammeln, Auswerten und Präsentieren von Informationen), folgte in Gruppen die Suche nach Lösungen und Strategien zur Abwendung der gefühlten Gefahr (Exploration und Resolution) sowie schließlich eine Diskussion der Lösungen im Plenum (Disputation). Da der Fall

noch nicht abgeschlossen ist und die internationale Gemeinschaft noch um einen angemessenen Umgang mit dem Iran ringt, konnte der Vergleich mit der Realität nicht durchgeführt werden (Kollation). Am Ende der Unterrichtseinheit stand deshalb eine generalisierende Diskussion der Frage, ob – vor dem Hintergrund des Irankonflikts – die institutionelle Ausgestaltung der UNO hilfreich für die Schaffung einer friedlicheren Welt ist (vgl. ausführlicher May 2008).

3.3 Eine beispielhafte Anforderungssituation im vertikalen Lerntransfer – Ein Lehrgang zur UNO

Im Lichte des kompetenzorientierten Paradigmas erscheint der herkömmliche analytische Lehrgang mit direkter Instruktion, der durch die Vorgaben des Lehrenden gesteuert wird und sich an der Sachsystematik des Unterrichtsgegenstandes orientiert, endgültig als überholt. Bei näherer Betrachtung lassen sich jedoch lehrgangsmäßige und „selbstläufige“ (vgl. Reinhardt 2005: 223; auch hier Kap. 3.2 und 4) Unterrichtsorganisationen nicht gegeneinander ausspielen. Die Leistungsfähigkeit guter und adressatengerechter Lehrgänge ist empirisch belegt (vgl. Oelkers 2003: 68 f., Souvignier/Gold 2006: 152-155).

Freilich können aber auch im lehrgangsmäßigen Unterricht Kompetenzen nur durch die Bearbeitung von Anforderungssituationen ausgebildet werden. Lehrgangsmäßiger Unterricht muss deshalb in seinem Verlauf eine Phase bereithalten, in der Schülerinnen und Schüler nicht nur etwas wissen, sondern etwas mit ihrem Wissen anfangen sollen: „Auf der ‚Angebotsseite‘ ist deshalb im kompetenzorientierten Unterricht neben der Vermittlung von Wissen auch noch dessen Situierung erforderlich, also das Arrangieren von Anwendungs- bzw. Anforderungssituationen (Problem, Aufgabe, Kontext usw.), die die Schülerinnen und Schüler möglichst selbstständig bewältigen können [...]“ (Lersch 2010: 8).

In einer weiteren, als vertikaler Lerntransfer bezeichneten Variante schlägt Rainer Lersch nun vor, den Unterricht mit einer systematischen und lehrgangsmäßigen Wissensvermittlung zu beginnen. Es geht hier um Instruktion durch den Lehrenden, um die systematische Erschließung von Texten und Begriffen sowie die Ordnung des Wissens. Danach erfolgt die Bearbeitung einer Anforderungssituation, in der das Wissen angewendet wird.

In einem Oberstufenkurs habe ich einen solchen Unterricht durchgeführt, in dem ich zum curricular vorgegebenen Inhalt „internationale Organisationen“ zusammen mit den Lernenden zunächst systematisch die Charta der Vereinten Nationen erschlossen habe. Grundsätze, Ziele, Aufbau und Strukturen sowie Handlungsinstrumente der UNO wurden geklärt, zentrale Begriffe (z.B. Souveränität) besprochen. Als Hausaufgabe erhielten die Schülerinnen und Schüler einen Text, der die Probleme der UNO aufzeigte (Blockade und Handlungsunfähigkeit, mangelnde Repräsentativität des Sicherheitsrates, keine eigenen Streitkräfte, Spannung zwischen kollektiven Zielen und Betonung der Souveränität der Mitgliedsstaaten etc.). In der darauf folgenden Stunde wurden die Probleme zusammengetragen. Im Ergebnis stand ein Problemaufriss an der Tafel (=Anforderungssituation). Für die Schülerinnen und Schüler war der nächste Unterrichtsschritt augenfällig: die Suche nach Problemlösungen. In einem kom-

petenzorientierten Unterricht muss nun die Anwendung bereits gelerntes Wissens erfolgen. Dies verbot den Einsatz weiterer Texte. Vielmehr waren die Lernenden angehalten, auf der Grundlage ihres *vorab vermittelten* Wissens zur UN-Charta ein Reformpapier zu erstellen. Die Ergebnisse (z.B. Modifizierung des Vetorechts durch Notwendigkeit von zwei Gegenstimmen, feste UN-Streitkräfte, mehr Kompetenzen für die Generalversammlung) wurden dann mit wissenschaftlichen Reformvorschlägen verglichen und auf Vor- und Nachteile hin geprüft.

4. Anforderungssituationen und Unterrichtsmethoden

Fachspezifische Anforderungssituationen lassen sich theoretisch kaum mit den Begriffen allgemeiner Didaktik erfassen. Am ehesten erinnern sie an die von Hilbert Meyer beschriebenen *Handlungssituationen und Inszenierungstechniken*, die kurzfristige, den Unterricht vorantreibende Handlungsdynamiken bezeichnen (sich melden – drangenommen werden, Impuls geben – darauf reagieren etc.):

„Wenn diese Techniken geschickt im Unterricht eingesetzt werden, entsteht eine Dynamik der Handlungssituationen, die sich aus der inneren Zielgerichtetheit dieser Techniken ergibt: Die Frage drängt auf Antwort, das Beispiel auf Verallgemeinerung [...]. Durch Inszenierungstechniken setzen sich Lehrer und Schüler immer wieder gegenseitig in Zugzwang und treiben dadurch den Unterrichtsprozess voran: [...] Handlungssituationen haben Aufgabencharakter. Sie setzen den Unterrichtsprozess in Gang, halten ihn in Fluss und bringen ihn zu konkreten Ergebnissen“ (Meyer 1994: 120).

Allerdings weisen fachspezifische Anforderungssituationen, wie sie oben vorgestellt wurden, deutlich über Inszenierungstechniken hinaus. Sie haben mindestens drei Auswirkungen auf die Unterrichtsorganisation:

1. Anforderungssituationen haben einen *appellatorischen und aktivierenden Charakter*. Sie appellieren daran, tätig zu werden, bringen einen Unterrichtsprozess in Gang und halten ihn am Laufen. Anforderungssituationen setzen – wie die Inszenierungstechniken Hilbert Meyers – eine Lerngruppe gleichsam unter Zugzwang.
2. Anforderungssituationen führen zur Entwicklung einer *ganzheitlichen Unterrichtsdynamik*. Sie sind nicht mit einem Unterrichtseinstieg zu verwechseln, der lediglich motivieren soll, sondern sie strukturieren den gesamten Unterrichtsprozess. *Der Unterricht besteht in der Bearbeitung der Anforderungssituation*. Dies unterscheidet Anforderungssituationen auch von den kurzschrittigen Inszenierungstechniken.
3. Anforderungssituationen ziehen eine *fachspezifische Unterrichtsorganisation* nach sich. Sie beinhalten Informationen über methodische Entscheidungen. In diesem Sinne ist von einer strukturellen Gleichheit von Anforderungssituation und Unterrichtsmethode auszugehen; die Situation legt das Vorgehen zu ihrer eigenen Bewältigung nahe. Die Konfrontation mit dem *Problem Arbeitslosigkeit* führt beispielsweise zu Klärungen und Lö-

sungssuche (z.B. im Sinne der Problemstudie: Worin besteht das Problem? Wo liegen Ursachen? Welche Lösungsmöglichkeiten gibt es? Welche Auswirkungen haben die Lösungen auf verschiedene Beteiligte?).

Die gewählten Methoden müssen in der Lage sein, die Situationsbewältigung und die Kompetenzausbildung bei den Lernenden anzuleiten. So richtig diese Forderung ist, so wenig hilft sie aber bei konkreten Planungsentscheidungen weiter. Die zu beantwortende Frage muss deshalb sein, *an welche Anforderungssituation sich welche Methodendynamik anschließt*, um die Kompetenzen anbahnen zu können. Die Übersicht ist nicht vollständig; an dieser Stelle soll nur das Prinzip verdeutlicht werden (ich orientiere mich an Reinhardt 2005 und Reinhardt/Richter 2007).

Anforderungssituation: Begegnung mit...	geeignete Methoden
gesellschaftlichen oder politischen Problemen	Problemstudie, Szenariotechnik, Zukunftswerkstatt, Bürgeraktion, politisches Handeln
politischen Konflikten	Konfliktanalyse, Kontroversverfahren als Simulation (Rollen spiel, Planspiel, Debatte, Podiumsdiskussion, Talkshow)
politischen Urteilen und Entscheidungen	Kontroversverfahren als Methode der eigenen Urteilsfindung (insbesondere Pro-Kontra) politisches Entscheidungsdenken, Bürgeraktion, politisches Handeln
Fällen („personalisierten“ Konflikten, Problemen oder Entscheidungen)	Fallanalyse, Fallstudie, Dilemma-Methode
politischen Manifestationen	interpretative Verfahren (Umgang mit politischen Karikaturen, politikwissenschaftliche Medienanalyse, Umgang mit politisch-intentionalen Texten)
unklaren Informationen oder Informationslücken	forschendes Lernen (Beobachtung, Befragung, Experiment)

Freilich kann mit dieser Forderung keine zwingend logische Ableitung von Unterrichtsmethoden aus Anforderungssituationen einhergehen. Anforderungssituationen mögen durch objektive Bedingungen menschlichen Denkens und Handelns gekennzeichnet sein, aber die mentale Repräsentation der Situation kann individuell sehr unterschiedlich erfolgen (vgl. Schmitt/Baumert/Hofmann 2007: 67). Dies zeigt sich im Unterricht zum Teil überaus deutlich: So bearbeitete beispielsweise ein 12. Jahrgang den *Inhalt Terrorismus* mit Hilfe einer biographisch angelegten Fallanalyse zur sogenannten Sauerland-Gruppe. Es ging im Sinne von Gotthard Breit darum, Rahmenbedingungen und Stationen der Ereignisse (Außenperspektive), subjektive Wahrnehmungen und Motivlagen der Täter (Innenperspektive), Möglichkeiten der Verhinderung der Tat (Urteil) sowie politische und gesellschaftliche Konsequenzen (Verallgemeinerung) zu erarbeiten (vgl. Breit/Eichner 2006). Die Konfrontation mit dem Fall (Anforderungssituation) erzeugte bei einem Schüler jedoch *nicht* diese Fragen nach Vermeidungsmöglichkeiten der Tat sowie terroristischer Bedrohungen im Allgemeinen. Vielmehr empörte er sich (zum Erstaunen aller), dass wir im Unterricht

die Biographien der Täter durchleuchten und sezieren, und fragte, ob wir „überhaupt ein Recht dazu“ hätten. Schließlich sei dies ja eine Verletzung individueller Rechte des Täters. Die mentale Repräsentation des Schülers führte zu einer anderen Unterrichtsdynamik als von mir intendiert wurde. Ich musste von meiner ursprünglichen Planung abweichen, den eher problemorientierten Ansatz der Fallanalyse zurückstellen und ein kontroverses Unterrichtsgespräch moderieren.

Dieses Beispiel zeigt: Eine Anforderungssituation legt „bestimmte Handlungen nahe und macht andere unwahrscheinlich“ (Meyer 1994: 117), aber Anforderungssituationen *determinieren Unterrichtsorganisationen nicht* (so auch Sander 2007: 239). In der Planung und Durchführung von Unterricht sollte dieser Tatbestand beachtet werden, um nicht statisch an Planungen festzuhalten, die ‚am grünen Tisch‘ erdacht wurden. Methodisch trägt am ehesten das *Projekt* oder die *Politikwerkstatt* der zumindest partiellen Offenheit von Anforderungssituationen Rechnung (vgl. Lange 2007, Moegling 2008). Gleichzeitig braucht unterrichtliches Handeln innerhalb von Schule mit ihren vielfältigen Zwängen und Belastungen aber Routinen und Wege, die sich bei der Bearbeitung fachspezifischer Anforderungssituationen bewährt haben. Diese pragmatische Dimension darf bei einer didaktischen Theoriebildung nicht vernachlässigt werden (vgl. Meyer 1994: 33).

5 Ergebnisse in Thesenform

1. Kompetenzen ermöglichen die Bewältigung von authentischen Anforderungssituationen. Anforderungssituationen erfordern Leistungen (Performanzen) und aktivieren sowie schulen Kompetenzen.
2. Kompetenzorientierter politisch-sozialwissenschaftlicher Unterricht ist durch die Bearbeitung von fachspezifischen Anforderungssituationen gekennzeichnet.
3. Fachspezifische Anforderungssituationen lassen sich durch fachspezifische Methoden bearbeiten. Direkte Instruktion steht nicht im Gegensatz zu kompetenzorientierten Unterricht, muss aber Phasen bereithalten, in denen das vermittelte Wissen in Anforderungssituationen zur Anwendung kommen kann.
4. Das kompetenzorientierte Paradigma zieht keine gänzliche Umstellung moderner Unterrichtspraxis nach sich. Die oben genannten Unterrichtsmethoden gehören zum traditionellen Bestand politisch-sozialwissenschaftlichen Unterrichts. Bisheriges Planungsdenken und Unterrichten muss aber – im Sinne der Bearbeitung von fachspezifischen Anforderungssituationen – kompetenzbezogen präzisiert und reinterpretiert werden (vgl. ausführlich May 2010).

Anmerkung

- 1 Ausnahmen: Breit/Weißeno 2008, Moegling/Backhaus/Rosenkranz 2008, Weißeno/Detjen/Juchler/Massing/Richter 2010: 196-212)

Literatur

- Behrman, G. C./Grammes, T./Reinhardt, S. (2004): Politik: Kerncurriculum Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe. In: Tenorth, H.-E. (Hg.) (2004): Kerncurriculum Oberstufe. Biologie, Chemie, Physik, Geschichte, Politik. Expertisen – im Auftrage der KMK. Beltz. Weinheim/Basel. 322-406.
- Breit, G./Weißeno, G. (2008): Von der traditionellen Aufgabekultur zur kompetenzorientierten Lernaufgaben. In: Weißeno, G. (Hg.): Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn. 402-419.
- Breit, G./Eichner, D. (2006): Die Fallanalyse. In: Frech, S./Kuhn, H.-W./Massing, P. (Hg.): Methodentraining I für den Politikunterricht. Wochenschau-Verlag. Schwalbach/Ts. 89-116.
- Drieschner, E. (2009): Bildungsstandards praktisch. Perspektiven kompetenzorientierten Lehrens und Lernens. VS Verlag. Wiesbaden.
- GPJE (Hg.) (2004): Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der politischen Bildung. Ein Entwurf. Wochenschau-Verlag. Schwalbach/Ts.
- Lange, D. (2007): Projekt. In: Reinhardt, S./Richter, D.: Politik-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Cornelsen Scriptor. Berlin. 78-82.
- Lersch, R. (2006): Unterricht zwischen Standardisierung und individueller Förderung. Überlegungen zu einer neuen Lernkultur angesichts der bevorstehenden Einführung von Bildungsstandards. In: Die Deutsche Schule. Jg. 98. H. 1. 29-40.
- Lersch, R. (2007): Unterricht und Kompetenzerwerb. In 30 Schritten von der Theorie zur Praxis kompetenzfördernden Unterrichts. In: Die Deutsche Schule. Jg. 99. H. 4. 434-446.
- Lersch, R. (2010). Didaktik und Praxis kompetenzfördernden Unterrichts. In: Schulpädagogik heute. Jg. 1. H. 1. (<http://www.schulpaedagogik-heute.de>)
- May, M. (2007): Demokratiefähigkeit und Bürgerkompetenzen. Kompetenztheoretische und normative Grundlagen der politischen Bildung. VS Verlag. Wiesbaden.
- May, M. (2008): Demokratielernen oder Politiklernen? Wochenschau. Schwalbach/Ts.
- May, M. (2010): Zur Planung kompetenzorientierten Politikunterrichts. Auswirkungen eines aktuellen Paradigmas auf sozialwissenschaftliche Bildungsprozesse. In: Kompetenzen im Politikunterricht. Wochenschau. Politik und Wirtschaft unterrichten. Jg. 61. Sonderheft. 74-87.
- Meyer, H. (1994): Unterrichtsmethoden. I: Theorieband. 6. Aufl. Cornelsen Scriptor. Frankfurt/M.
- Meyer, H. (2007): Leitfaden Unterrichtsvorbereitung. Cornelsen Scriptor. Berlin.
- Moegling, K. (2008): Das WeDemoFlex-Projekt: Politikwerkstatt-Arbeit zum Thema „Demokratie in Deutschland“ - Kompetenzzuwächse über Forschen, Präsentieren und Inszenieren von Öffentlichkeit (Sek. II, LK, 12. Jgst.). In: Moegling, K./Backhaus, K./Rosenkranz, S.: Kompetenzorientierung im Politikunterricht. Kompetenzen, Standards, Indikatoren in der politischen Bildung der Schulen. Sekundarstufen I und II. Schneider Verlag Hohengehren. Baltmannsweiler. 127-157.
- Moegling, K./Backhaus, K./Rosenkranz, S. (2008): Kompetenzorientierung im Politikunterricht. Kompetenzen, Standards, Indikatoren in der politischen Bildung der Schulen. Sekundarstufen I und II. Schneider Verlag Hohengehren. Baltmannsweiler.
- Oelkers, J. (2003): Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach PISA. Beltz Verlag. Weinheim u.a.
- Reinhardt, S. (2005): Politik-Didaktik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Cornelsen Scriptor. Berlin.

- Reinhardt, S./Richter, D. (Hg.) (2007): Politik-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Cornelsen Scriptor. Berlin.
- Sander, W. (2007): Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung. 2. vollst. überarb. u. erw. Aufl. Wochenschau-Verlag. Schwalbach/Ts.
- Schmitt, M./Baumert, A./Hofmann, W. (2007): Person, Situation oder Interaktion? – Eine zeitlose Streitfrage. In: Frankenberger, R./Frech, S./Grimm, D. (Hg.): Politische Psychologie und politische Bildung. Wochenschau-Verlag. Schwalbach/Ts. 58-74.
- Souvignier, E./Gold, A. (2006): Wirksamkeit von Lehrmethoden. In: Schweizer, K. (Hg.): Leistung und Leistungsdiagnostik. Springer. Heidelberg. 146-166.
- Weinert, F. E. (2001): Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: Rychen, S./Salganik, Laura H. (Hg.): Defining and Selecting Key Competencies. Hogrefe & Huber. Seattle u.a. 45-65.
- Weißeno, G./Detjen, D./Juchler, I./Massing, P./Richter, D. (2010): Konzepte der Politik. Ein Kompetenzmodell. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn.