

Anja Besand

Zum kompetenzorientierten Umgang mit Unterrichtsmaterialien und -medien

1. Unterrichtsmaterialien und -medien in der politischen Bildung

Die politische Bildung ist – und war zu jeder Zeit – darauf angewiesen, ihre Unterrichtsgegenstände in Bildungssituationen medial zu repräsentieren, denn Politik ist in komplexen Gesellschaften immer auf ihre mediale Repräsentation angewiesen. Nahezu alles, was wir über Politik wissen, wissen wir aus Medien, seien es nun Fachbücher, Zeitschriften, Zeitungen, sei es das Fernsehen oder das Internet. Die Lage war so lange relativ übersichtlich, solange die Zeitungen – und hier insbesondere die Qualitätszeitungen – als Leitmedien der politischen Darstellung und Diskussion gelten konnten. Denn solange Printmedien als politische Leitmedien betrachtet werden konnten, konnte auch die politische Bildung auf Printmedien als dominante Unterrichtsmedien vertrauen. Aber diese Zeit ist lange vorbei. Seit Mitte der 1980er-Jahre hat das Fernsehen die Zeitungen als politische Informations- und Diskussionsvermittler Nr. 1 abgelöst, und heute stehen wir bereits vor der nächsten Wende. In der Gruppe der Unter-30-Jährigen wird das Internet in Kürze das wichtigste politische Informationsmedium sein (vgl. JIM-Studie 2010).

In der politischen Bildung haben wir uns mit der medialen Transformation unseres Gegenstandes lange Zeit schwergetan (vgl. Besand 2004). Dennoch sind wir heute auch in diesem Bereich zunehmend gewohnt und in der Lage, mit unterschiedlichsten (politischen) Medien zu arbeiten. Im politischen Unterricht werden zwar nach wie vor noch Texte gelesen, daneben aber eben auch Wahlwerbespots analysiert, Bilder interpretiert, Karikaturen erforscht, es werden Geocaches genutzt, Politiker im Chat befragt und Computerspiele gespielt, um nur einige Beispiele zu nennen (vgl. Besand/Sander 2010). Die mediale Vielfalt im politischen Unterricht ist und muss heute genauso umfangreich sein wie die mediale Vielfalt gesellschaftlicher Politikdarstellungen.

Dies ist insbesondere unter einer kompetenzorientierten Perspektive bedeutungsvoll. Denn wenn es in der politischen Bildung darum geht, Schülerinnen und Schüler für ihre Rolle als Bürgerinnen und Bürger kompetent zu machen und sie in die Lage zu versetzen, selbstständig und kritisch am politischen Diskurs teilzunehmen, dann muss dies unter den realen Bedingungen des medialen politischen Diskurses geschehen. Sich im Rahmen politischer Bildungsprozesse

Autorengruppe Fachdidaktik

Konzepte der politischen Bildung

Eine Streitschrift

Mit Beiträgen von

Anja Besand, Tilman Grammes,
Reinhold Hedtke, Peter Henkenborg,
Dirk Lange, Andreas Petrik,
Sibylle Reinhardt, Wolfgang Sander



Bundeszentrale für politische Bildung

Schriftenreihe Band 1141
2011

aber auch keines dieser Prinzipien dauerhaft aus dem Blick geraten. So formuliert beispielsweise Sander: „Problematisch ist eine Lernkultur in der politischen Bildung, in der eines oder mehrere dieser Prinzipien dauerhaft überhaupt nicht mehr oder nur marginal wirksam werden würde“ (Sander 2007, 191) (s. Abbildung 2).

Interessant bei dieser Auswahl von Beurteilungskriterien ist es, dass neben Kriterien, die auf die Qualität von Bildungsprozessen gerichtet sind – wie beispielsweise Handlungsorientierung oder Kontroversität –, nun auch Kriterien genannt werden, die sich stärker auf die Qualität von Bildungsinhalten beziehen lassen, wie beispielsweise Wissenschaftsorientierung, Problemorientierung oder exemplarisches Lernen. Schülerorientierung steht als Kriterium zwischen diesen beiden Bereichen und betont zusätzlich die Herausforderungen, die sich in Bildungsprozessen ergeben, wenn Bildungsinhalte und Bildungsprozesse auf konkrete Zielgruppen hin abgestimmt werden müssen.

3. Kriterien für die kompetenzorientierte Auswahl und Beurteilung von Unterrichtsmaterialien und -medien

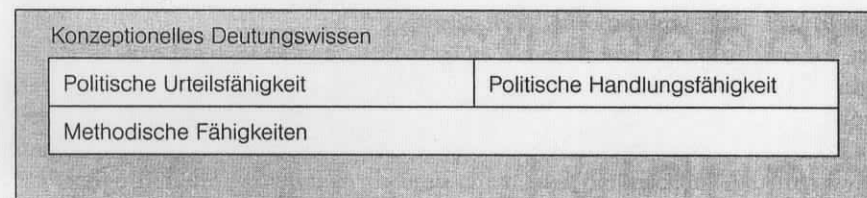
Alle bis dato genannten Kriterien sind in der politikdidaktischen Diskussion seit Jahren etabliert und unstrittig (vgl. Mambour 2010, 295, oder auch Detjen 2001, 195). Sie werden in jüngster Zeit ergänzt um ein weiteres Set von Merkmalen, das unter der Überschrift „Kriterien für die kompetenzorientierte Gestaltung von Unterrichtsmaterialien und -medien“ zusammenzufassen wäre (vgl. Langner 2010).

Wenn wir Kompetenzen nach Weinert als „die beim Individuum verfügbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten [verstehen] bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, 27 f.), konzedieren wir damit, dass Kompetenzen sich neben der Dimension des Wissens immer auch auf die Dimension des Könnens der Schülerinnen und Schüler beziehen (vgl. Sander in diesem Band). Das bedeutet für die Auswahl und Beurteilung kompetenzorientierter Unterrichtsmaterialien und -medien folgerichtig, dass sie so strukturiert und gestaltet sein müssen, dass Schülerinnen und Schüler mit ihrer Hilfe auch das selbstständige Lösen von Problemen üben und trainieren können.

Diese gemeinhin mit der Formel „von der Input- zur Outputorientierung“ zusammengefasste Akzentverschiebung hat für die Steuerung von Bildungsprozessen und damit nicht zuletzt für die Gestaltung und Auswahl von Unterrichtsmaterialien und -medien tiefgreifende Konsequenzen. Denn während sich beispielsweise Schulbücher lange Zeit einzig an den Themenvorgaben und Begriffsreihen von themenbezogenen Lehrplänen orientieren konnten, mit denen der Input von Lernprozessen definiert wurde, müssen sich kompetenzorientierte Materialien

auf den sehr viel schwerer zu fassenden Output von Bildungsprozessen beziehen lassen und diesen transparent beschreiben. Bezogen auf die bereits beschriebenen Güte- oder Qualitätskriterien bedeutet das, dass es nicht länger ausreicht, sich über inhaltsbezogene Qualitätsmerkmale (Content Standards) oder prozessbezogene Qualitätsstandards (Process Standards/Opportunity to learn Standards) Gedanken zu machen, sondern dass neben diesen jetzt zusätzlich auch für didaktische Materialien Performance Standards definiert werden müssen (vgl. Abs 2005, 12). Eine outputorientierte Steuerung und Beurteilung von Bildungsprozessen benötigt also dringend klare Aussagen darüber, welche qualitativ hochwertigen Ziele durch den Einsatz dieser Materialien erreicht werden sollen. Etablierte Gütekriterien, wie sie durch den Beutelsbacher Konsens oder die didaktischen Prinzipien formuliert wurden, helfen hier also nicht viel weiter. Stattdessen benötigen wir *neben* ihnen zusätzlich kompetenzorientierte Zielperspektiven, wie wir sie beispielsweise im Kompetenzmodell der GPJE finden können.

Abb. 3: Kompetenzmodell der GPJE



aus: GPJE (Hrsg.) 2004, 13

Bezieht man die hier repräsentierten Kompetenzdimensionen auf Entwicklung, Auswahl und Beurteilung kompetenzorientierter Materialien, so wird deutlich, dass in diesen nicht nur Wissen vermittelt wird, sondern anspruchsvolle Lernanlässe und Lerngelegenheiten zum Erwerb und der Verbesserung von Kompetenzen repräsentiert werden sollten. „Der explizite Hinweis auf Kompetenzen verdeutlicht, dass mit Lernanlässen nicht beliebige Impulse gemeint sind, sondern Anregungen, die darauf zielen, den Lernenden die Übernahme ihrer Bürgerrolle in Staat, Wirtschaft und Gesellschaft zu ermöglichen, indem die Ausbildung komplexer Fähigkeiten initiiert wird. (...) Zentrales Instrument für die Schaffung entsprechender Lerngelegenheiten im Schulbuch sind die innerhalb des Mikroarrangements formulierten Handlungsaufträge“ (Langner 2010, 437). Das heißt, in Unterrichtsmaterialien und -medien müssen unter kompetenzorientierter Perspektive anspruchsvolle Aufgabenformate entwickelt und Problemstellungen präsentiert werden, welche geeignet sind sowohl politische Urteilskompetenzen als auch die entsprechenden Handlungskompetenzen zu trainieren und methodische Fähigkeiten auszubilden. Aufgabenformate und Fragestellungen, die lediglich auf die Reproduktion von

auf (vermeintlich) besonders geeignete, qualitativ hochwertige oder didaktisch gut handhabbare Medien zu verlassen und andere auszusparen hieße, die Schülerinnen und Schüler mit den entsprechenden schwierigen, neuen oder auch nur sperrigen medialen Erscheinungsweisen alleine zu lassen. Medien im politischen Unterricht müssen also ebenso vielfältig sein wie die Medien im politischen Diskurs.

Mit dieser gewachsenen Vielfalt politisch relevanter medialer Formate gewinnt allerdings auch die Frage an Bedeutung, wie sich aus der Fülle der zumindest potenziell bedeutsamen Unterrichtsmedien die für den konkreten politischen Bildungsprozess jeweils am besten geeigneten auswählen lassen.

2. Kriterien zur Auswahl von Unterrichtsmaterialien und Medien in der politischen Bildung

Da wir in der politischen Bildung mit dem Beutelsbacher Konsens und den didaktischen Prinzipien bereits seit vielen Jahren über ein bewährtes und ausdifferenziertes Instrumentarium verfügen, mit dessen Hilfe sich Güte und Qualität von Bildungsprozessen beschreiben lassen, lassen sich auch bereits in diesem Kontext erste Kriterien ableiten, mit deren Hilfe sich Auswahlentscheidungen

Abb. 1: Kriterien für die Auswahl und Beurteilung von Unterrichtsmaterial und Medien auf der Grundlage des Beutelsbacher Konsenses

Beutelsbacher Konsens	Kriterien für die Auswahl und Beurteilung von Unterrichtsmaterialien
Überwältigungsverbot Es ist nicht erlaubt, den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der „Gewinnung eines selbstständigen Urteils“ zu hindern.	Unterrichtsmaterialien und -medien müssen so ausgewählt und strukturiert werden, dass ein vielperspektivischer Zugang zur Sache und zur Zielgruppe möglich wird.
Kontroversitätsgebot Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen.	Unterrichtsmaterialien und -medien müssen so ausgewählt und strukturiert werden, dass sie helfen Kontroversen zu eröffnen.
Schülerorientierung Der Schüler muss in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen.	Unterrichtsmaterialien und -medien sollten sich an den Wahrnehmungsgewohnheiten der Zielgruppe orientieren, diese gleichzeitig aber auch erweitern helfen und einer Reflektion zugänglich machen.

für spezifische Unterrichtsmaterialien und -medien in der politischen Bildung begründen lassen (s. Abbildung 1).

Dieses erste Set von Kriterien für die Beurteilung von Bildungsprozessen wird spätestens seit Mitte der 1980er-Jahre durch didaktische Prinzipien fortentwickelt und ergänzt. Da didaktische Prinzipien ebenfalls als Gütekriterien für gelungenen Unterricht gelten können und Aussagen darüber machen, wie die Unterrichtsgegenstände der politischen Bildung auszuwählen und zu strukturieren sind, lassen auch sie sich zur Beurteilung von Unterrichtsmaterialien heranziehen. Allerdings gilt in diesem Kontext wie in anderen, dass nicht in jedem Unterrichtsmaterial oder -medium alle didaktischen Prinzipien zur selben Zeit repräsentiert werden müssen. Eine sklavische und zwanghafte Orientierung an allen didaktischen Prinzipien gleichzeitig ist weder realisierbar noch wünschenswert. Gleichzeitig sollte

Abb. 2: Didaktische Prinzipien nach Sander und ihre Konsequenzen für die Auswahl von Unterrichtsmaterialien und -medien

Didaktische Prinzipien	Kriterien für die Auswahl und Beurteilung von Unterrichtsmaterialien
Handlungsorientierung	Unterrichtsmaterialien und -medien sollten so strukturiert sein, dass die Lernenden vielfältige Möglichkeiten zum aktiv-handelnden Umgang mit ihnen oder den in ihnen repräsentierten Fragestellungen und Problemen erhalten.
Wissenschaftsorientierung	Unterrichtsmaterialien und -medien sollten so strukturiert sein, dass das in ihnen angebotene Wissen und der methodische Umgang mit diesem vor dem Hintergrund der Sozialwissenschaften verantwortbar ist.
Problemorientierung	Unterrichtsmaterialien und -medien sollten so strukturiert sein, dass der Problemgehalt der ausgewählten Zusammenhänge deutlich wird.
Schülerorientierung	Unterrichtsmaterialien und -medien sollten so strukturiert sein, dass sie an die Wahrnehmungsweisen, aber auch das Vorwissen und die Voreinstellungen und Interessen der Adressaten anschlussfähig sind.
Exemplarisches Lernen	Unterrichtsmaterialien und -medien sollten so strukturiert sein, dass an in ihnen repräsentierten Beispielen, Problemen oder Fällen verallgemeinerbare Erkenntnisse gewonnen werden können.
Kontroversität	Unterrichtsmaterialien und -medien sollten so strukturiert sein, dass die kontroverse Struktur des Politischen sichtbar wird.

Begriffen gerichtet sind im Stile „nenne“, „definiere“, „fasse zusammen“, „zähle auf“, sind dementsprechend unter kompetenzorientierter Perspektive als *nicht* ausreichend zu bezeichnen.

Vielmehr müssen Aufgabenstellungen in einem kompetenzorientierten Setting – wie Langner verdeutlicht hat – komplexe und authentische Anregungen enthalten, in denen nicht nur Wissen abgefragt, sondern politische Urteile entwickelt und politische Handlungsfähigkeiten erprobt werden können.¹

Wenn wir weiterhin entsprechend dem GPJE-Entwurf für nationale Bildungsstandards für die politische Bildung festhalten, dass „Kompetenzentwicklung im Politikunterricht immer an bereits vorhandenen Fähigkeiten anknüpft und auf deren Erweiterung und Verbesserung zielt“ (vgl. GPJE 2004, 13), müssen Unterrichtsmaterialien und -medien so strukturiert und gestaltet sein, dass sie Lehrerinnen und Lehrer, aber auch die Schülerinnen und Schüler selbst dabei unterstützen, sich einen Eindruck von bereits vorhandenen Fähigkeiten zu verschaffen, um sinnvoll an ihnen anschließen und diese fortentwickeln zu können. Unterrichtsmaterialien und -medien müssen also diagnostische Instrumente enthalten. Diese diagnostischen Instrumente dürfen allerdings nicht im traditionellen Sinn als inhaltsbezogene Lernstandserhebungen oder simple Wissenstests verstanden werden, sondern müssen – vor allem, wenn sie auf die Diagnose von konzeptionellem Wissen gerichtet sind – vor allem Zugang zu den vorhandenen Vorverständnissen und Deutungen vermitteln. Denn, wie Lange in diesem Band bereits geschrieben hat: „Beim konzeptionellen Wissen handelt es sich um ein Wissen, das hinter dem reinen Faktenwissen liegt. Konzepte sind nicht Träger von Informationen, sondern Erzeuger von Sinn“ (Lange, S. 95). Diagnostische Instrumente in Unterrichtsmaterialien und -medien müssen uns also dabei helfen, zu diesen subjektiven Sinnkonstruktionen vorzudringen und diese für den Lernprozess sichtbar und nutzbar zu machen.

Lehrerinnen und Lehrer haben – wie wir aus qualitativen Materialevaluierungen wissen – mit solchen eher diagnostisch orientierten Aufgabenstellungen in Unterrichtsmaterialien allerdings bislang nicht selten erhebliche Schwierigkeiten.

Ein Beispiel

In einem didaktisch strukturierten Unterrichtsmaterial, das von der Bundeszentrale für politische Bildung unter dem Titel „Demokratie – Was ist das?“ in der Reihe *Themenblätter für den Unterricht* herausgegeben wurde, findet sich folgende Aufgabenstellung:

¹ Konkrete Anleitungen und Aufgabensettings finden sich beispielsweise bei Reisse 2008 oder in ersten explizit kompetenzorientiert konzipierten Schulbüchern wie beispielsweise Büchern aus der Reihe Politik & Co des C.C. Buchner Verlages.

Abb. 4: bpb Themenblatt Nr. 4: Demokratie – Was ist das? – Autor Lothar Scholz

Demokratie ist für mich ...	Stimme voll zu			Stimme überhaupt nicht zu		
	++	+	0	-	--	
... wenn es keine Arbeitslosen gibt						
... wenn jeder die gleichen Bildungschancen hat						
... wenn freie Fahrt auf den Autobahnen ermöglicht wird						
... wenn jeder frei sagen darf, was er denkt						
... wenn die Regierung damit rechnen muss, abgelöst zu werden						
... wenn Menschen die gleichen Rechte haben						
... wenn der Staat hart durchgreift						
... wenn für die Armen genügend Hilfen geleistet werden						
... wenn jeder machen kann, was er will						
... wenn Macht nur auf Zeit vergeben wird						
Vergleicht eure Bewertungen. Wo gibt es Unterschiede, wo Übereinstimmungen?						
Formuliert in eurer Gruppe drei Aussagen, auf die ihr euch einigt.						

Abb. 5: Kriterien zur kompetenzorientierten Beurteilung von Unterrichtsmaterialien und -medien

Dimensionen der Kompetenzorientierung	Kriterien für die Auswahl und Beurteilung von Unterrichtsmaterialien
Politische Urteilsfähigkeit	Unterrichtsmaterialien und -medien sollten herausforderungsreiche Aufgaben- oder Problemstellungen präsentieren, die geeignet sind, politische Urteilsfähigkeiten zu entwickeln.
Politische Handlungsfähigkeit	Unterrichtsmaterialien und -medien sollten anregende Aufgaben- oder Problemstellungen enthalten, die geeignet sind, politische Handlungsfähigkeiten zu trainieren.
Methodische Fähigkeiten	Unterrichtsmaterialien und -medien sollten konkrete Hinweise enthalten, die Schülerinnen und Schüler dabei unterstützen, methodische Fähigkeiten auszubilden.
Diagnostische Dimension	Unterrichtsmaterialien und -medien sollten so strukturiert und gestaltet sein, dass sie Lehrerinnen und Lehrer, aber auch Schülerinnen und Schüler dabei unterstützen, sich einen Eindruck der bereits vorhandenen Fähigkeiten zu verschaffen, um sinnvoll an ihnen anschließen und sie weiterentwickeln zu können.

Lehrerinnen und Lehrer unterschiedlicher Schularten reagieren auf diese Art der Aufgabenstellung nicht selten irritiert. Da die Aufgabe offensichtlich nicht auf die Vermittlung oder Überprüfung bereits zuvor über einen Text o.Ä. aufgebauter Wissensbestände gerichtet ist, wird ihnen der Sinn der Aufgabenstellung häufig nicht klar, ja schlimmer noch, sie befürchten, dass ihre Schülerinnen und Schüler ohne eine gezielte Vorbereitung auf diese Frage scheitern könnten. „Das können meine Schüler nicht“, war entsprechend eine Formulierung, die uns bereits im Vorfeld der Evaluation dieses Materials insbesondere in der Sekundarstufe I häufig begegnete. Es ist für viele Lehrerinnen und Lehrer offenbar so naheliegend, Aufgabenstellungen ausschließlich nach der Kodierung *richtig* oder *falsch* zu interpretieren, dass sie glatt übersehen, dass im Kontext dieser Aufgabenstellung keine wirklich richtige und falsche Antwort existiert, sondern die Frage auf Vorstellungen und Meinungen der Schülerinnen und Schüler gerichtet ist.² Entsprechend fiel es vielen Lehrerinnen und Lehrern auch schwer, Antworten wie „Demokratie ist für mich ...“, „... wenn freie Fahrt auf den Autobahnen herrscht“ oder „... wenn es keine Arbeitslosen gibt“, zu akzeptieren, geschweige denn, für den Unterrichtsprozess produktiv zu machen. Dabei wäre es im Kontext dieser Antworten durchaus

² Auch wenn selbstverständlich manche Antworten angemessener und andere weniger angemessen erscheinen.

Abb. 6: Modell zur Beurteilung von Unterrichtsmaterialien und -medien

Qualität des Gegenstandes (Subjekt-Standards)	Qualität der Inhalte (Content Standards)	Qualität der Lern- und Unterrichtsprozesse (Process Standards)	Qualität der Ziele (Performance Standards)
Repräsentation Entspricht die Vielfalt der medialen Repräsentation des Gegenstandes im Bildungsprozess der Vielfalt der medialen Repräsentation des Gegenstandes in der Gesellschaft?	Exemplarisches Lernen Können im Material verallgemeinerbare Erkenntnisse gewonnen werden?	Kontroversität Wird eine kontroverse Auseinandersetzung mit dem Gegenstand initiiert?	Politische Urteilskompetenz Sind Aufgaben- oder Problemstellungen enthalten, die geeignet sind, Kompetenzen aus dem Bereich der politischen Urteilsfähigkeit zu entwickeln?
Rezeption/ Schülerorientierung Werden die Wahrnehmungsgewohnheiten und Interessen der Adressaten berücksichtigt?	Problemorientierung Wird der Problemgehalt der repräsentierten Fragestellung sichtbar?	Handlungsorientierung Ermöglicht das Material einen aktivhandelnden Umgang mit Fragestellungen und Problemen?	Handlungskompetenz Können politische Handlungsfähigkeiten trainiert werden?
	Wissenschaftsorientierung Sind die Inhalte fachlich angemessen repräsentiert?	Diagnostische Dimension Sind diagnostische Elemente enthalten?	Methodische Fähigkeiten Wird die Entwicklung methodischer Fähigkeiten unterstützt?

naheliegend, über die Nähe des Freiheits- und des Demokratiebegriffes nachzudenken und didaktisch nach Möglichkeiten zu suchen, deutlich zu machen, dass Demokratie zwar viel mit Freiheit zu tun hat, gleichzeitig aber nicht das Gegenteil von Regelmäßigkeit bedeutet, sondern nur einen besonderen Weg darstellt, um zu allgemein verbindlichen Regeln zu kommen. Ähnliches wäre zum Verhältnis von Demokratie und Sozialstaat denkbar.

Wenn es im Kontext des kompetenzorientierten Umgangs mit Unterrichtsmaterialien und -medien, wie oben bereits ausgeführt, darum geht, die Deutungs-, Urteils- und Handlungskompetenzen der Schülerinnen und Schüler fortzuentwickeln und zu erweitern, bilden solche diagnostisch orientierten Aufgabenstellungen einen lohnenswerten Ausgangspunkt für die Gestaltung von Lernprozessen. Zwar

ist es ohne Weiteres vorstellbar, eine Schülergruppe mit dem beschriebenen Problem darauf aufmerksam zu machen, dass Demokratie nichts mit der Tempofreigabe auf Autobahnen zu tun hat, und ihnen stattdessen eine (fachlich) angemessene Definition des Begriffs Demokratie zum Auswendiglernen anzubieten. Ob es auf diesem Weg allerdings gelingt, die enge assoziative und fachlich durchaus problematische Verbindung der Begriffe Demokratie und Freiheit oder Demokratie und Sozialstaat fortzuentwickeln, die in der konkreten Lerngruppe offenbar vorhanden war, darf infrage gestellt werden.

Womit sich für die kompetenzorientierte Auswahl und Beurteilung von Unterrichtsmaterialien und -medien zusätzlich zu den bereits genannten prozessorientierten Kriterien vier neue performanceorientierte Kriterien identifizieren lassen (s. Abbildung 5).

Nehmen wir die vier vorgestellten Modelle zusammen, steht uns für die Auswahl und Beurteilung von Unterrichtsmaterialien und -medien in der politischen Bildung ein mehrdimensionales Modell zur Verfügung, das sich sowohl auf die Qualität des Gegenstandes und der Inhalte als auch auf die Lern- und Unterrichtsprozesse, die Ziele oder zu erwartenden Ergebnisse beziehen lässt (s. Abbildung 6).

- Langner, Frank 2010: Das Schulbuch. In: Besand, Anja/Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Medien in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 432-443.
- MPFS (Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest) 2010 (Hrsg.): JIM 2010 – Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Mediengang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart.
- Mambour, Gerrit 2010: Materialhefte. In: Besand, Anja/Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Medien in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 293-300.
- Reisse, Wilfried 2008: Kompetenzorientierte Aufgabenentwicklung. München.
- Sander, Wolfgang 2007: Politik entdecken – Freiheit leben. Schwalbach/Ts.
- Weinert, Franz 2001: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Ders. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim und Basel.
- Weißeno, Georg 2002: Das Schulbuch. In: Kuhn, Hans-Werner/Massing, Peter (Hrsg.): Methoden und Arbeitstechniken. Lexikon zur politischen Bildung Bd. 3. Schwalbach/Ts., S. 162-165.
- Weißeno, Georg/Detjen, Joachim/Juchler, Ingo/Massing, Peter/Richter, Dagmar 2010: Konzepte der Politik – Ein Kompetenzmodell. Bonn.

5. Fazit

Der im Text der Autorengruppe um Weißeno et al. aufscheinende Umgang mit Unterrichtsmaterialien und -medien muss aus mehreren Gründen als problematisch bezeichnet werden. Zum einen wird ein monomedialer Umgang mit Unterrichtsmedien nahegelegt, der sich lediglich auf Texte bezieht und damit heute weder dem Gegenstand noch der Zielgruppe gerecht werden kann. Zum zweiten werden selbst etablierte Standards der Materialauswahl und -beurteilung nicht berücksichtigt, wie beispielsweise die didaktischen Prinzipien, von denen (mit gutem Willen) lediglich wissenschafts- und problemorientierte Elemente aufgegriffen werden. Wie am Beispiel von Aufgabenstellungen aufgezeigt, kann weiterhin auch nicht von einem kompetenzorientierten Umgang mit Unterrichtsmedien gesprochen werden, da lediglich die Dimension des Wissens und nicht die Dimension des Könnens angesprochen wurde. Diagnostisch interessante Aufgabenstellungen, die sich mit dem Vorverständnis von Schülerinnen und Schülern und ihren Deutungen und Urteilen über spezifische politische Gegenstände auseinandersetzen, fehlen entsprechend vollständig. Insgesamt entsteht damit der Eindruck, dass mit dem Buch *Konzepte der Politik* die Probleme, die viele Lehrerinnen und Lehrer mit kompetenzorientierten Unterrichtsmaterialien und Aufgabenformaten haben, eher verstärkt als überwunden werden und unter der Überschrift *Kompetenzorientierung* die Rückkehr zu einem sehr traditionellen Input- oder wissensorientierten Bildungskonzept verfolgt wird.

Literatur

- Abs, Hermann-Josef 2005: Arten von Standards in der politischen Bildung. In: GPJE (Hrsg.): Testaufgaben und Evaluation in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 9-22.
- Besand, Anja 2004: Angst vor der Oberfläche. Zum Verhältnis ästhetischer und politischer Bildung im Zeitalter neuer Medien. Schwalbach/Ts.
- Besand, Anja 2005: EINdeutig – ZWEIdeutig – DREIdeutig. Das Problem der Eindeutigkeit bei der ästhetischen Gestaltung von Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien. In: Duncker, Ludwig/Sander, Wolfgang: Blickwechsel und Perspektivenvielfalt als Herausforderung in der schulischen Bildungsarbeit. Stuttgart, S. 189-200.
- Besand, Anja/Sander, Wolfgang (Hrsg.) 2010: Handbuch Medien in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.
- Detjen, Joachim 2001: Das Schulbuch. Klassisches Medium für den Politikunterricht. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Politikunterricht im Informationszeitalter. Bonn, S. 183-197.
- GPJE 2004: Anforderungen an nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht zur politischen Bildung an Schulen. Schwalbach/Ts.