

2

Dagmar Richter
Georg Weißeno
(Hrsg.)

Politikdidaktische Forschung

>

Georg Weißeno, Valentin Eck

Wissen, Selbstkonzept und Fachinteresse

Ergebnisse einer Interventions-
studie zur Politikkompetenz

WAXMANN

Wissen, Selbstkonzept und Fachinteresse

Politikdidaktische Forschung

*herausgegeben von
Dagmar Richter und Georg Weißeno*

Band 2

Wissenschaftlicher Beirat

Gotthard Breit (Magdeburg)
Joachim Detjen (Eichstätt-Ingolstadt)
Thomas Goll (Dortmund)
Peter Henkenborg (Marburg)
Peter Massing (Berlin)

Editorial

Die neueren Diskussionen in der Lehr-Lern-Forschung und im Zusammenhang mit der Entwicklung von Bildungsstandards haben zu verstärkten Forschungsaktivitäten geführt. Die Bücher der Reihe ‚Politikdidaktische Forschung‘ bieten einen Ort zur Präsentation und Diskussion neuer Fragestellungen und aktueller Forschungsergebnisse. Sie basieren auf innovativen Forschungsprojekten und Qualifikationsarbeiten. Die Reihe will die theoretische und empirische Entfaltung des Faches ebenso stimulieren wie die Erweiterung des Methodenspektrums. Die konsequente Begutachtung jedes Manuskripts sichert den hohen Qualitätsstandard.

Georg Weißeno & Valentin Eck

Wissen, Selbstkonzept und Fachinteresse

Ergebnisse einer Interventionsstudie
zur Politikkompetenz

Unter Mitarbeit von Katrin Hahn-Laudenberg



Waxmann 2013
Münster / New York / München / Berlin

Bibliografische Informationen 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.

Politikdidaktische Forschung, Band 2

herausgegeben von Dagmar Richter und Georg Weißeno

ISSN 1864-2233

ISBN 978-3-8309-2857-7

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2013

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Christian Averbeck, Münster

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, säurefrei gemäß ISO 9706



Alle Rechte vorbehalten.

Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

| | |
|--|----|
| Einleitung: Anlass und Ziel der Studie..... | 7 |
| 1. Theoretische Grundlagen..... | 11 |
| 1.1 Modell der Politikkompetenz | 11 |
| 1.2 Politische Grundbildung und Wissen | 14 |
| 1.3 Studien zur Politikkompetenz | 17 |
| 2. Untersuchungsdesign | 26 |
| 2.1 Inhalte der Unterrichtsintervention..... | 26 |
| 2.2 Modellierung des fachbezogenen Wissens..... | 29 |
| 2.3 Modellierung der Lernmotivation | 33 |
| 2.4 Fragestellungen zum Wissen und zur Lernmotivation..... | 36 |
| 3. Methode: Modell und Datenstruktur | 48 |
| 3.1 Stichprobe..... | 48 |
| 3.2 Konstruktion der Messmodelle..... | 52 |
| 4. Deskriptive Analysen | 58 |
| 4.1 Instrumente | 58 |
| 4.2 Leistungstests..... | 60 |
| 5. Regressionsanalysen zur Vorhersage der Leistung in Politik | 64 |
| 5.1 Vorwissen | 64 |
| 5.2 Wissenszuwachs | 66 |
| 5.3 Zusammenfassung und Diskussion | 68 |
| 6. Regressionsanalysen zur Vorhersage der motivationalen Orientierungen..... | 73 |
| 6.1 Fachspezifisches Selbstkonzept..... | 73 |
| 6.2 Fachinteresse | 75 |
| 6.3 Zusammenfassung und Diskussion | 76 |
| 7. Strukturelle Analysen | 80 |
| 7.1 Pfadanalysen Fachwissen | 81 |
| 7.2 Pfadanalysen motivationale Orientierungen..... | 83 |
| 7.3 Pfadanalysen demokratisches Klassenklima | 86 |
| 7.4 Zusammenfassung und Diskussion | 87 |

| | | |
|------|---|-----|
| 8. | Anforderungsmerkmale der Items | 90 |
| 8.1 | Fachdidaktische Klassifikationen..... | 90 |
| 8.2 | Psychometrische Eigenschaften | 96 |
| 8.3 | Zusammenfassung und Diskussion | 103 |
| 9. | Computergestützte Analysen der offenen Schülerantworten zu den Lernaufgaben <i>(Katrin Hahn-Laudenberg, Georg Weißeno & Valentin Eck)</i> | 104 |
| 9.1 | Konzepte und Lernaufgaben..... | 105 |
| 9.2 | Kognitionspsychologische Annahmen | 106 |
| 9.3 | <i>Concept Mapping</i> als Methode zur Analyse von Wissensstrukturen..... | 107 |
| 9.4 | Das Programm HIMATT..... | 109 |
| 9.5 | Untersuchungsdesign und Methode | 111 |
| 9.6 | Zusammenfassung und Diskussion | 116 |
| 10. | Diskussion und Ausblick | 118 |
| 10.1 | Theoretische Implikationen | 118 |
| 10.2 | Praktische Implikationen | 121 |
| 11. | Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen..... | 127 |
| 12. | Literatur | 129 |

Einleitung: Anlass und Ziel der Studie

Die Bildungsforschung hat in den letzten Jahren eine Vielzahl von erfolgreichen Kompetenzmessungen vorgenommen. Viele Fächer verfügen über umfangreiche neue Erkenntnisse zu den Schülerleistungen. Der Begriff Leistung bezieht sich hierbei auf die Ergebnisse in standardisierten Wissenstests. Das Spektrum der hauptsächlich untersuchten Domänen reicht von Deutsch über Englisch und Mathematik zu den Naturwissenschaften. Akronyme wie PISA, TIMSS, DESI, BELLA, KESS, LAU, IGLU stehen für Studien, die viele Details über den Lernerfolg herausgearbeitet haben. In den untersuchten Domänen gibt es inzwischen viele Kenntnisse zu den erreichten fachlichen Kompetenzniveaus auf Seiten der Schüler/-innen. Dazu beigetragen hat auch eine Reihe von empirischen Studien der Fachdidaktiker/-innen. Die Zahl der fachdidaktischen Studien ist in den letzten zehn Jahren enorm angestiegen.

In der Politikdidaktik ist die Situation bisher eine andere. Es dominieren Veröffentlichungen mit normativer Orientierung. Dabei geht es überwiegend um die Formulierung von Teilaspekten der Bildungsziele. Eine zentrale Frage ist, was den Schüler/-innen als zukünftigen Bürger/-innen vermittelt werden soll, da die Demokratie Autonomie und politische Mündigkeit erfordert. Diskutiert werden dabei unterschiedliche Propositionen, die eine Orientierung auf das politische System vermitteln sollen. Erst in jüngster Zeit scheint die Einsicht gewachsen zu sein, dass es zunehmend dringlicher wird, das Fachwissen und die weiteren Kompetenzdimensionen bzw. Teilkompetenzen konkret zu beschreiben und empirisch zu überprüfen, um anschlussfähig an andere Fachdidaktiken zu bleiben. Bisher hat die Politikdidaktik allerdings Schwierigkeiten damit, das für Schüler/-innen auf den unterschiedlichen Jahrgangsstufen notwendige Fachwissen zu definieren und zu bestimmen. Insofern spiegelt sich darin die Problematik des Paradigmenwechsels von der normativen Orientierung zur Theorieentwicklung. Dieser Aufgabe muss sich die Politikdidaktik durch theoretisch entwickelte Kompetenzmodelle und systematische empirische Forschung stellen.

Außerdem sind konkrete Beschreibungen weiterer Kompetenzdimensionen wie z.B. der Motivation, der Einstellungen, der politischen Handlungskompetenz, der politischen Urteilsfähigkeit in den Fokus der Forschung und Theoriebildung zu rücken. Die Motivation ist von Interesse, weil sie ein bedeutsames kognitives und affektives Schülermerkmal ist. Auch die langfristige Entwicklung von Kompetenz ist stark von den motivationalen Orientierungen abhängig. Eine Vielzahl von Studien zur Motivation in anderen Fächern belegt, dass fachbezogene Fähigkeits-selbstkonzepte und das Fachinteresse prädiktive Effekte für die Lernergebnisse haben (Artelt, Demmrich & Baumert, 2001). Belastbare Selbstkonzeptinformationen

für das Schulfach Politik sind indes selten. Darüber hinaus wird das fachspezifische Selbstkonzept in der normativen politikdidaktischen Diskussion bisher nicht berücksichtigt. Dies ist überraschend, weil u.a. die Verknüpfung der Kompetenzdimension Fachwissen mit der Kompetenzdimension Motivation für die Fähigkeit zur Bewältigung von Aufgaben im schulischen Alltag (Klieme & Hartig, 2007, S. 18) bedeutsam ist.

Durch die bisherige Beschränkung der Kultusministerkonferenz (KMK) auf sieben Fächer mit nationalen Bildungsstandards droht die politische Bildung bzw. der Politikunterricht zu einem randständigen Schulfach zu werden. Deshalb haben sich zahlreiche Politikdidaktiker/-innen in den letzten Jahren auf die Kompetenzdiskussion eingelassen, die durch die kognitionspsychologische Kompetenzdefinition angestoßen wurde. Die erziehungswissenschaftliche Kompetenzdefinition, die seit Heinrich Roth mit der Trias von Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz als allumfassender Norm argumentiert, wird in psychologischen Modellen zum einen auf eine Grundbildung als *literacy* im Sinne der Fähigkeit zum Umgang mit (politischen) Symbolsystemen in Alltagskontexten fokussiert und zum anderen durch Testaufgaben konkretisiert (Klieme & Hartig, 2007).

In der Politikdidaktik gibt es gleichwohl bisher sehr wenig systematische empirische Forschung, was als eine mögliche Voraussetzung für die Einrichtung und Überprüfung von Bildungsstandards durch die KMK angesehen werden kann. Die empirische politikdidaktische Forschung ist in ihrem Mainstream ethnographisch orientiert und deshalb thematisch so stark eingegrenzt, dass man noch nicht von einem Nebeneinander von empirischer und theoriegeleiteter Politikdidaktik sprechen kann. In den letzten zwanzig Jahren sind eine Vielzahl von Einzelbelegen zu den subjektiven Theorien von Schüler/-innen gesammelt worden (vgl. z.B. Weißeno, 1989; Grammes & Weißeno, 1993; Henkenborg & Kuhn, 1998; Richter, 2000; Richter & Schelle, 2006), die sich zudem nur schwer auf einen Nenner bringen lassen. Systematisch gesammelte Belege finden sich in der qualitativen Forschung bisher nicht. Ein letztlich unproduktives Nebeneinander von normativer und empirisch-ethnographischer Politikdidaktik ist entstanden. Der Versuch einer theoretischen Begründung der Politikkompetenz und der Politikdidaktik ist erst aktuell vorgelegt worden (Detjen, Massing, Richter & Weißeno, 2012).

Des Weiteren gibt es wenige Befragungen (Krüger u.a., 2002; Boeser, 2002; Richter, 2009; Eyrich-Stur, 2009) und nur vereinzelt finden sich konkrete Modellierungen des Wissens (Hilligen, 1955; Rothe, 1993; Meierheinrich, 2003; Manzel, 2007; Götzmann, 2008). Zudem ist die methodische Qualität vieler Studien unzureichend. Zur Diagnose einer Kompetenzausprägung reichen Einzelbeobachtungen nicht aus. Erst eine konsistente Zusammenfassung von Einzelbeobachtungen zu einer Aussage über das individuelle Kompetenzniveau ist das, was in der psychometrischen Fachsprache als Messung bezeichnet wird (Klieme & Hartig, 2007).

Wenn es also eine Krise der Politikdidaktik gibt, dann besteht sie darin, dass Daten fehlen. Daten sind erforderlich, um eine theoriegeleitete Bilanzierung der Ergebnisse schulischer Bildungsprozesse zu ermöglichen. Sie könnten aber auch – bei entsprechender empirisch-systematischer Fundierung – dazu beitragen, die Prozesse des Lernens zu verbessern. Einer empirisch geprüften Modellierung fachbezogener Kompetenz kommt deshalb in Bezug auf die Optimierung von Lehr-Lernprozessen eine tragende Rolle zu (Aufschnaiter & Rogge, 2010).

Von diesem Hintergrund heben sich Studien mit strikter methodischer Ausrichtung ab, die hier als Vorlagenstudien herangezogen werden. Die IEA-Studie „*Civic Education*“ (Torney-Purta u.a., 2001) wertete einen Wissenstest aus und kam zu empirisch belastbaren Ergebnissen. In der Begleitforschung zum Einbürgerungstest (Wilhelm, Hülür, Köller & Radalewski, 2010) sind gleichfalls valide Ergebnisse entstanden. In diesen Studien wurden die Skalierungsarbeiten mit Hilfe von *Item-Response*-Modellen vorgenommen. Die Aufgaben durchliefen mehrere Normierungswellen. Im Einbürgerungstest wurden die Leistungen zusätzlich in einem Standard-Setting-Verfahren festgelegt. Die Einbürgerungstesthefte beinhalten überwiegend abrufbares Faktenwissen und nur vereinzelt konzeptuelles Wissen; in der *Civic-Education*-Studie wird konzeptuelles Wissen verlangt. Während diese Studien von Bildungsforscher/-innen durchgeführt wurden, sind im Kontext der Politikdidaktik mit der vorliegenden erst zwei Studien (Goll, Richter, Weißeno & Eck, 2010; Oberle, 2012) entstanden, die eine strikte methodische Ausrichtung versuchen.

Die vorzustellende Untersuchung ist im Rahmen des von der Europäischen Kommission geförderten TEESAEC-Projekts (Teacher Empowerment to Educate Students to Become Active European Citizens) entstanden (www.politikwiss.ph-karlsruhe.de/teesaec/). Die deutsche Teilstudie versucht, sich am Modell der Politikkompetenz zu orientieren und die Kompetenzdimensionen Fachwissen und Motivation einer empirischen Erfassung zugänglich zu machen. Hierfür wurden Instrumente zur Erfassung des politischen Wissens zur Europäischen Union von Schüler/-innen der Klasse 9 entwickelt. Die Studie liefert empirische Befunde zum politischen Wissen und zu einigen Prädiktoren. Dabei wird die Leistung in einem zweiparametrischen Modell als latente Variable beschrieben. Gemessen wird dabei die Performanz (Bewältigung der Aufgaben), aus der sich die Kompetenz gewissermaßen erschließt. Es wird aber ebenfalls die Kompetenzdimension ‚Einstellungen und Motivation‘ untersucht. Hierfür werden die Wirkungsketten von Wissen, Fachinteresse und fachspezifischem Selbstkonzept geprüft.

Die wichtigsten Ergebnisse aus den weiteren an TEESAEC beteiligten Ländern (Estland, Niederlande, Großbritannien, Österreich, Schweiz) sind in einem eigenen Band zusammengestellt (Weisseno & Eck, 2009). Dabei zeigt sich der unterschiedliche Stand der fachdidaktischen Theoriebildung und der empirischen Zugänge.

Hinsichtlich der zusätzlichen Skalen und der Auswertungsverfahren gab es Unterschiede, sodass die Ergebnisse in den sechs Ländern nicht miteinander verglichen werden können. Der vorliegende Band publiziert und dokumentiert ausschließlich Details zu Anlage, Befunden und methodischen Schritten der deutschen TEESAEC-Studie (vgl. auch Weissenö & Eck, 2012).

Freiwillig teilgenommen haben an der Untersuchung Schüler/-innen in 22 Klassen aus 9 Schulen in Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz. Die große Unterstützung der Studie durch die Lehrer/-innen war ein wichtiges Merkmal, das überzeugende Rücklaufquoten im Prä- und Post-Test möglich gemacht hat. Wertvolle Hinweise zur Itemformulierung gaben des Weiteren Monika Oberle und Kathrin Hahn-Laudenberg. Christian Scholl und Monika Oberle haben die Daten gewissenhaft eingegeben. Ihnen allen möchten wir an dieser Stelle herzlich danken.

Karlsruhe, im Dezember 2012
Georg Weissenö & Valentin Eck

1. Theoretische Grundlagen

1.1 Modell der Politikkompetenz

Die Entwicklung und Förderung der Politikkompetenz ist ein wesentliches Ziel politischer Bildung in der Schule. Sie setzt den Willen und motivationale Bereitschaft voraus, Aufgaben, die im Politikunterricht oder im Alltag gestellt werden, zu lösen. Hierzu werden kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten benötigt. Emotionen können dabei gleichfalls eine Rolle spielen (Pekrun u.a., 2006). Kompetenzen werden in dieser Studie verstanden als kognitive Leistungsdispositionen, die zur Bewältigung von Problemen aus dem Bereich bzw. der Domäne Politik erforderlich sind. Insofern ist die Politikkompetenz ein vielschichtiges Konstrukt, das nicht allein auf einer fachlichen Grundlage beruht. Die Entwicklung eines individuellen politischen Wissens ist vielmehr auch mit anderen motivationalen und volitionalen Faktoren verbunden. Deshalb lässt sich die Politikkompetenz nicht nach einer Einzelbeobachtung feststellen, sondern es bedarf einer ganzen Reihe von Einzelbeobachtungen in unterschiedlichen Situationen, die systematisch zu erfassen und auszuwerten sind.

In der wissenschaftlichen Diskussion gab und gibt es weiterhin zahlreiche Definitionen von Kompetenz, die mit einem unterschiedlichen Bedeutungsgehalt aufgeladen sind. Während in älteren Publikationen ganz allgemein von Fähigkeiten, Kenntnissen, Urteilen oder Fertigkeiten die Rede ist, hat der Begriff Kompetenz erst in letzter Zeit an Bedeutung gewonnen. Dass die Verwendung des Begriffs in Politikdidaktik, Kognitionspsychologie und Erziehungswissenschaft uneinheitlich ist, liegt an der Breite der Verwendung und der inhaltlichen Fokussierung. Kompetenz zeigt sich für Klieme und Hartig „im je situativen Bewältigen von Anforderungen (in der ‚Performanz‘ des Handelns)“ (2007, S. 13). Kompetenz ist demnach in kontextspezifischen Anwendungen, denen mentale Prozesse wie Kognition, Motivation, Volition, Wissen und Können zugrunde liegen, feststellbar. Dann sind keine isolierten Fähigkeiten und kein träges Faktenwissen, sondern ganzheitliches Können, das z.B. auch selbstregulative Prozesse einschließt, vorhanden.

Die pädagogische Kompetenzdiskussion hingegen geht auf Roth zurück, der Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz unterschied (Roth, 1971, S. 180). Dieser sehr weite Kompetenzbegriff meint eine umfassende Handlungsfähigkeit in allen Bereichen und kommt damit den allgemeinen Bildungszielen sehr nahe. Ziel der Vermittlung von Kompetenzen ist hier die Befähigung zum selbständigen Handeln und zur Mündigkeit. Damit kann eine Vielzahl von Kompetenzbereichen einbezogen werden, die die Handlungen vollständig beschreiben wollen. Blankertz verweist hingegen bereits 1986 auf Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen. Er knüpft dadurch an die engeren kognitionspsychologischen Konzepte an. Der Blick wird auf

die Leistungsdispositionen gelenkt, die sich heute zudem auf die Handlungsanforderungen in einzelnen Domänen, so auch der Politik, beziehen. Der Kompetenzbegriff von Blankertz beschränkte sich nicht auf die Performanz. Dies geschieht erst in der aktuellen Diskussion (vgl. Klieme & Hartig, 2007). Die kognitionspsychologischen und fachdidaktischen Studien untersuchen soziale, emotionale und volitionale Faktoren, so wie sie Weinert (2001) in seiner weiten Definition beschrieben hat.

Gleichsam analog zur pädagogischen und kognitionspsychologischen Diskussion gibt es in den politikdidaktischen Debatten ebenfalls unterschiedlich weite Verwendungen des Begriffs Kompetenz. Einen weiten, an die bildungstheoretischen Fachtraditionen anknüpfenden pädagogischen Kompetenzbegriff haben Behrmann, Grammes und Reinhardt (2004, S. 337). Sie unterscheiden fünf Kompetenzen: Perspektivenübernahme, Konfliktfähigkeit, sozialwissenschaftliches Analysieren, politische Urteilsfähigkeit und demokratische Handlungskompetenz. Eine theoretische Begründung für diese Auswahl geben sie nicht. Die Kompetenzdimensionen Wissen und Motivation werden hier genauso wenig ausgeführt wie im Kompetenzmodell der GPJE (2004), das die Bereiche politische Urteilsfähigkeit, Handlungsfähigkeit und methodische Fähigkeiten unterscheidet. Diese Fähigkeiten werden auch in diesem Modell nicht theoretisch hergeleitet und begründet, sondern als verbandpolitisch motivierter Konsens formuliert. In beiden pädagogisch konstruierten Modellen wird die Sachkompetenz (Heinrich Roth) als Deutungs- oder Grundwissen implizit mitgedacht, ohne sie aber zu konkretisieren. Beide Modelle gehen nicht auf die motivationalen oder emotionalen Aspekte des Lernens ein. Sie liefern insgesamt keine eindeutige Bestimmung der Kompetenzfacetten, weshalb sie einer empirisch systematischen Forschung eingeschränkt zugänglich sind (ausführlich Weißeno, 2012).

Das Modell des Fachwissens von Weißeno, Detjen, Juchler, Massing und Richter (2010) wird theoretisch begründet. Sie begreifen Kompetenz als kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, z.B. im Sinne von Klieme und Hartig (2007), Blum u.a. (2006) oder Baumert u.a. (2001), und legen ein theoretisch begründetes Modell mit 30 Fachkonzepten vor, das die Kompetenzdimension Fachwissen konkretisiert. Dieses Modell wird der vorliegenden Studie für das Fachwissen zugrunde gelegt, um die Testwerte kriteriumsorientiert interpretieren zu können. Es bietet die nötigen Konkretionen und Strukturierungen. Es ist bisher das einzige Kompetenzmodell für das Fachwissen, auf dem ein empirisches Messinstrument, das Annahmen über Zusammenhänge zwischen der zu erfassenden Kompetenz und der beobachteten Performanz benötigt, aufbauen kann.

Als weitere Grundlage dient das umfassende Kompetenzmodell von Detjen, Massing, Richter und Weißeno (2012), das das Modell des Fachwissens von Weißeno, Detjen, Juchler, Massing und Richter (2010) übernimmt und die weiteren

Dimensionen der Politikkompetenz theoretisch begründet und ausführlich darstellt. Die Autor/-innen unterscheiden vier Dimensionen der Politikkompetenz: Fachwissen, politische Urteilsfähigkeit, politische Handlungsfähigkeit, Einstellungen/Motivation. Diese Dimensionen lassen sich genauso wenig logisch aus den Bildungszielen Politischer Bildung ableiten wie andere konkrete Vorstellungen über Unterrichtsziele. Die Autor/-innen haben aus politikdidaktischer Perspektive geprüft, welche Kompetenzdimensionen und welche Kompetenzfacetten kognitiv erschließbar sind und für den Fachunterricht ausgewählt werden sollen. Insofern werden die Kompetenzdimensionen theoretisch mit der Politikwissenschaft und der Kognitionspsychologie begründet (Detjen, Massing, Richter und Weißeno, 2012, S. 12ff.).

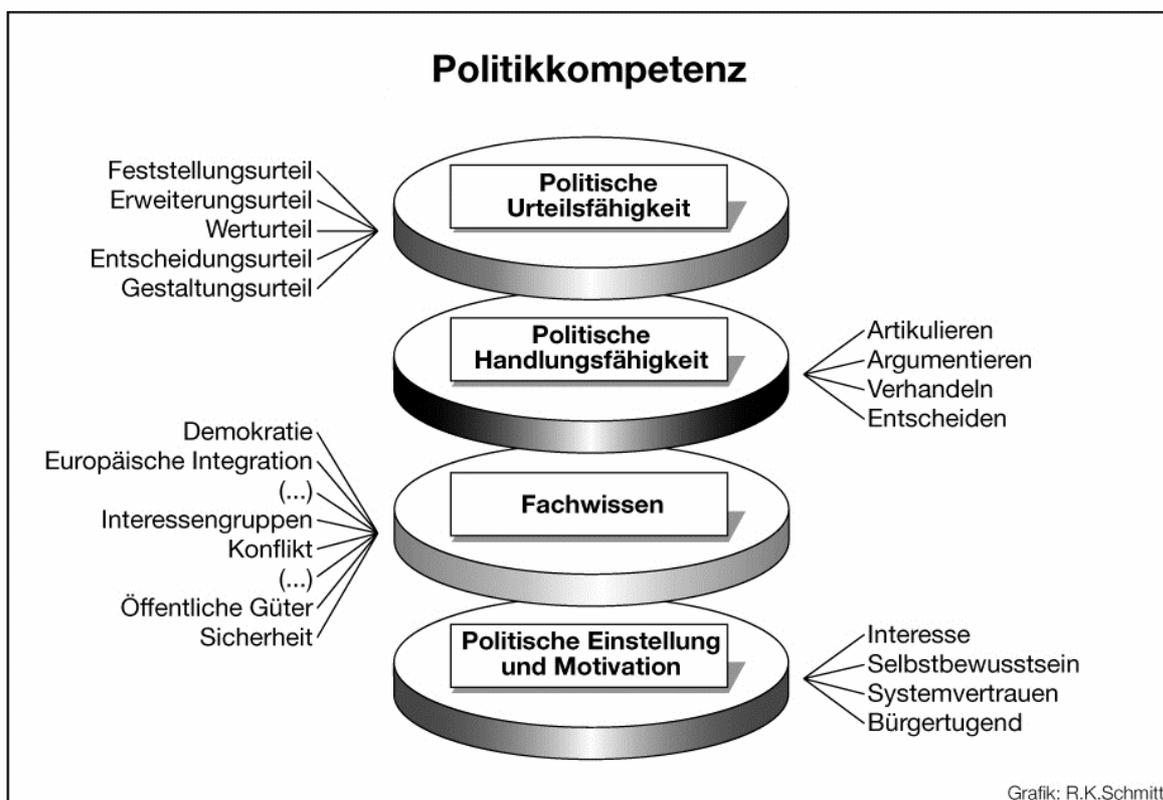


Abb. 1: Politikkompetenz (Detjen, Massing, Richter & Weißeno, 2012, S. 15)

Fachspezifische Selbstkonzepte eigener Begabung scheinen eine wichtige motivationale Komponente der Leistungsfähigkeit zu sein. Im Modell der Politikkompetenz sind sie in der Kompetenzfacette Selbstbewusstsein beschrieben. Sie werden separat zu den kognitiven Leistungskonstrukten erhoben. Darunter versteht man die Überzeugungen einer Person, über die Fähigkeiten und Mittel zur Lösung der gestellten Aufgaben ganz allgemein, aber auch in einzelnen Domänen zu verfügen. Sie regulieren die Anstrengung und die Verarbeitung von Erfolgen bzw. Misserfolgen und sind Effekt sozialer Vergleiche. Das (Fach-)Interesse ist gleichfalls eine

bedeutsame Kompetenzfacette, die zudem mit dem Selbstkonzept verbunden ist (Schiefele, 1996; Krapp, 1998). Es sind die eigenen Wünsche und Ziele, die selbstbestimmt zur Auseinandersetzung mit einem Gegenstand führen. Der „Big-Fish-Little-Pond-Effekt“ (Köller, Schnabel & Baumert, 2000) beschreibt diese Zusammenhänge in einem Modell.

1.2 Politische Grundbildung und Wissen

Ein konkretes Messkonzept für das Fachwissen muss sich auf ausgewählte Zieldimensionen beschränken. Es fokussiert nicht auf allumfassende Normen, so wie es die Bildungstheorie fordert, sondern auf eine *literacy* (Grundbildung) im Sinne der Fähigkeit zum Umgang mit politischen Symbolsystemen in Alltagskontexten. Dies widerspricht den Bildungszielen politischer Bildung in keiner Weise. Vielmehr werden Kompetenzen formuliert, die nicht identisch mit den kanonischen Bildungsgegenständen in Form traditioneller Themen oder Inhalte sind. Kompetenzerwartungen sind demnach kompatibel mit Bildungszielen und tragen zu deren Realisierung bei, auch wenn beide nicht identisch sind.

Die vorliegende Studie orientiert sich am Verständnis von *Literacy* nach Bybee. Sein Konzept einer modernen Allgemeinbildung beschreibt Basiskompetenzen, die für die Inhalte, die immanente Stufung und die Lernarrangements von Bildungsprozessen notwendig sind. Es bestimmt in der Vorbereitung des wissenschaftsorientierten Lernens die Stufe der Grundbildung (Bybee, 1997, S. 56ff.). In Anlehnung an diesen Ansatz und mit Bezug auf die Domäne Politik wird hier der Begriff *Civic Literacy* oder auch *Political Literacy* im Sinne von politischer Grundbildung benutzt, die vier Stufen beinhaltet:

- nominale *Civic Literacy* (CL): Kenntnis politischer Themen, Namen und Wörter, die jedoch falsch verstanden werden (z.B. Angela Merkel ist Außenministerin; der Bundespräsident ist der König von Deutschland).
- funktionale *Civic Literacy*: korrekte Verwendung von Begriffen (z.B. Wahl); Faktenwissen.
- konzeptuelle und prozedurale *Civic Literacy*: Verständnis der zentralen politischen Konzepte und der Bedeutung politischer Verfahren, Herstellung von Beziehungen oder Relationen zwischen Fakten, Begriffen und Prinzipien (z.B. Wahl mit Funktionen, Wahlsystem, Wahlkampf; Parlament mit konstruktivem Misstrauensvotum, Vertrauensfrage, Kommissionen).
- multidimensionale *Civic Literacy*: Verständnis der Besonderheiten politischen Denkens; Fähigkeit zur Einordnung in wirtschaftliche, soziale und kulturelle Zusammenhänge (z.B. Eigenlogiken der Machtbegriffe in der Politikwissenschaft und der Ökonomik) (vgl. Weißeno, 2008; Weißeno, Detjen, Juchler, Massing & Richter, 2010, S. 19).