

Ingo Juchler
(Hrsg.)

Kompetenzen in der politischen Bildung

SCHRIFTENREIHE DER GPJE



**WOCHEN
SCHAU
WISSENSCHAFT**

copyright Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.

Schriftenreihe
der Gesellschaft
für Politikdidaktik
und politische
Jugend- und
Erwachsenenbildung

Band 9

Ingo Juchler (Hrsg.)

Kompetenzen in der politischen Bildung



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-nbb.de> abrufbar.

© WOCHENSCHAU Verlag
Dr. Kurt Debus GmbH
Schwalbach/Ts. 2010

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.

Gedruckt auf chlorfreiem Papier
Gesamtherstellung Wochenschau Verlag
ISBN 978-3-89974453-8 (Buch)
ISBN 978-3-7344-0252-4 (E-Book)

Inhaltsverzeichnis

Vorwort 5

Kompetenzen zwischen Qualifikation und Bildung

Jürgen Oelkers

Kompetenzen zwischen „Qualifikation“ und „Bildung“ 10

Politische Bildung zwischen Disziplinarität und Interdisziplinarität

Wolfgang Sander

Soziale Studien 2.0? Politische Bildung im Fächerverbund29

Reinhard Krammer

Geschichte und Politische Bildung 46

Gerd Steffens

Politik und Geschichte: „Narrativität“ und „Diskursivität“
und ihr gemeinsames Drittes 59

Günther Seeber

Ökonomische Kompetenzen im Schnittfeld zur politischen Bildung 70

Dirk Lange, Moritz-Peter Haarmann

Politik – Wirtschaft. Zum Verhältnis zweier Lernfelder unter
der Zielperspektive „Mündigkeit“ 80

Thomas Jekel, Inga Gryl

Geographie, Geoinformation und Politische Bildung 91

Thomas Goll

Politische Bildung und Geografie 103

Peter Massing

Demokratie-Lernen – Zwischen Demokratiepädagogik
und Politikdidaktik 116

Sibylle Reinhardt

Die domänenspezifische Kompetenz „Konfliktfähigkeit“ –
Begründungen und Operationalisierungen 128

Aspekte und Probleme kompetenzorientierter politischer Bildung

Andreas Petrik

| | |
|--|-----|
| Ein politikdidaktisches Kompetenz-Strukturmodell Ein Vorschlag zur Aufhebung falscher Polarisierungen unter besonderer Berücksichtigung der Urteilskompetenz | 143 |
|--|-----|

Katrin Hahn-Laudenberg, Georg Weiseno, Valentin Eck

| | |
|--|-----|
| Wie verknüpfen Schüler/-innen Fachkonzepte in Lernaufgaben? Eine computergestützte Analyse von Schülerantworten aus der TEESAEC-Studie | 159 |
|--|-----|

Georg Weiseno, Valentin Eck

| | |
|---|-----|
| Ein Wissenstest zum Fachkonzept Europäische Akteure (TEESAEC-Studie) | 169 |
|---|-----|

Volker Reinhardt, Monika Waldis, Béatrice Ziegler

| | |
|--|-----|
| Wissen, Interesse und Einstellungen – Schweizerische Ergebnisse aus der Interventionsstudie des TEESAEC-Programms | 182 |
|--|-----|

Beatrice Bürgler, Jan Hodel

| | |
|---|-----|
| Politische Bildung im Unterricht – eine empirische Spurensuche mit theoretischen Konnotationen | 196 |
|---|-----|

Dagmar Richter, Thomas Goll, Georg Weiseno, Valentin Eck

| | |
|--|-----|
| Gibt es Unterschiede im politischen Wissen zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund? (POWIS-Studie)..... | 207 |
|--|-----|

Die Stellung des Wissens in der kompetenzorientierten politischen Bildung

Peter Henkenborg

| | |
|--|-----|
| Wissen und Wissensvermittlung im Politikunterricht | 218 |
|--|-----|

Ingo Juchler

| | |
|---|-----|
| Die Bedeutung von Basis- und Fachkonzepten für die kompetenzorientierte politische Bildung | 233 |
|---|-----|

| | |
|---|-----|
| Beiträge des wissenschaftlichen Nachwuchses | 243 |
|---|-----|

| | |
|--|-----|
| Verzeichnis der Autorinnen und Autoren | 252 |
|--|-----|

Vorwort

Kompetenzen werden in der politischen Bildung nicht erst seit den internationalen Vergleichsstudien zu Beginn des 21. Jahrhunderts hinsichtlich ihrer Funktion für schulische und außerschulische politische Bildungsprozesse didaktisch bestimmt und untersucht. Doch führten die aus deutscher Sicht unbefriedigenden Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000 in der didaktischen Landschaft der Bundesrepublik zu einer Änderung der Steuerungsmechanismen unseres Bildungssystems von der *Input*- zur *Output*-Steuerung. Entsprechend kam den verschiedenen Domänen die Aufgabe zu, differenziert nach Schulart und Klassenstufe adäquate Standards und Kompetenzen zu entwickeln. Vor diesem Hintergrund entstand das erste Kompetenzmodell der GPJE im Jahre 2004.

Die zehnte Jahrestagung der GPJE in Wien 2009 stellte sich die Aufgabe, den nunmehr erreichten Stand der Forschung und Theoriebildung zu Kompetenzen in der Domäne der politischen Bildung zu bilanzieren. Darüber hinaus lag ein besonderer Schwerpunkt der Tagung auf der Beziehung zu Nachbardisziplinen wie Geschichte, Ökonomie und Geographie sowie dem Verhältnis von fachlichem und überfachlichem Lernen. Schließlich konnten für diese GPJE-Tagung erstmals Referentinnen und Referenten aus dem gesamten deutschsprachigen Raum gewonnen werden, was das zunehmend internationale Verständnis unserer Fachgesellschaft unterstreicht und nicht zuletzt durch den Tagungsort Wien zum Ausdruck kommt. Hier gebührt dem Ausrichter der Tagung vor Ort, Kollege Wolfgang Sander, ein besonderer Dank.

Im einführenden Vortrag verortet Jürgen Oelkers (Universität Zürich) Kompetenzen zwischen „Qualifikation“ und „Bildung“. Letztgenannte bestimmt er als rhetorische Konzepte, die über Schulentwicklung und den Lernstand von Schülerinnen und Schülern wenig aussagen. Der Beitrag macht die Weiterentwicklung des schulischen Fachunterrichts stark und diskutiert dabei auch die oft übersehene Bedeutung der Lehrmittel.

Den Themenbereich „Politische Bildung zwischen Disziplinarität und Interdisziplinarität“ leitet der Beitrag von Wolfgang Sander (Universität Wien) ein. Sander stellt fest, dass nach den Konflikten der 1970er-Jahre die Debatte über den Zusammenhang des Faches Politische Bildung mit den Nachbarfächern Geschichte und Geographie weitgehend eingeschlafen sei. Es gebe aber zahlreiche Gründe für einen Neubeginn dieser Diskussion, z.B. heterogene Fächerzuschnitte und Fächerbezeichnungen in der Praxis, ähnliche Problemlagen mit Blick auf Kompetenzorientierung und Bildungsstandards, wechselseitige Ergänzung und

Anregung der fachlichen Perspektiven. Der Aufsatz erinnert an die amerikanischen Social Studies als Ausgangspunkt der Debatte über den Zusammenhang der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer nach 1945 und stellt einen Vorschlag für die Konzeption eines gesellschaftswissenschaftlichen Fächerverbands zur Diskussion.

Für das Verhältnis der Disziplinen politische Bildung und Geschichte geht Reinhard Krammer (Universität Salzburg) davon aus, dass zwischen (Zeit-)Geschichte und politischer Bildung eine enge Verbindung besteht. Die Kenntnis der historischen Genese stelle eine wesentliche Voraussetzung für eine kompetente Auseinandersetzung mit politischen Sachverhalten, Problemen und Konflikten der Gegenwart dar. Die politische Bildung werde in den allgemeinbildenden Schulen Österreichs im Fächerverbund mit Geschichte und Sozialkunde gelehrt, ein Umstand, der Überlegungen zu den didaktischen und methodischen Übereinstimmungen und Unterschieden zwingend notwendig mache. Gerd Steffens' (Universität Kassel) Erkenntnisinteresse gilt den Impulsen, die von den spezifischen Denk- und Kommunikationsformen der Fächer selbst ausgehen. Wie sich als spezifische Kommunikationsform von Geschichte „Narrativität“ erweisen und in ihren bildungstheoretischen Dimensionen entfalten lasse, so sei es für Politik die „Diskursivität“. Für beide Kommunikationsformen lasse sich ein je eigener Horizont didaktischer Reflexion ausweisen.

Bezüglich des Verhältnisses zwischen den Disziplinen politische Bildung und Wirtschaft beschäftigt sich Günther Seeber (Universität Koblenz-Landau) mit der ökonomischen Perspektive auf politische Institutionen und Prozesse. Aus seiner Sicht ist diese in einer eigenständigen ökonomischen Bildung zu thematisieren. Er stellt den Zusammenhang zwischen politischem Urteil und ökonomischer Kompetenz systematisch her und skizziert mit dem Unterricht zu verbindende Kompetenzerwartungen. Für Dirk Lange und Moritz-Peter Haarmann (beide Universität Hannover) ist das didaktische Ziel der Mündigkeit der Ausgangspunkt einer Untersuchung politisch-ökonomischen Lernens und seiner Lernfelder Politik und Wirtschaft. Dabei werden die Formen politisch-ökonomischen Lernens dargelegt und die Konzepte politisch-ökonomischen Lernens gegenüber gestellt.

Für die Beziehungen zwischen den Disziplinen politische Bildung und Geographie zeigt der Beitrag von Thomas Jekel (Österreichische Akademie der Wissenschaften) und Inga Gryl (Universität Koblenz-Landau) exemplarisch aktuelle Fragestellungen der politischen Bildung im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht auf. Er wirbt dabei zum einen für eine verstärkte Dekonstruktion „räumlicher Diskurse“ als Teilbereich des Kompetenzfeldes Urteilskompetenz, sowie für den Einbezug eigener räumlicher Darstellungen mit Geoinformation als Querschnittsmaterie der Kompetenzfelder Methodenkompetenz und politische Handlungskompetenz. Thomas Goll (TU Dortmund) konstatiert zunächst, dass politische und geographische Bildung wie selbstverständlich als verwandt

angesehen werden. Meist bleibe es jedoch bei dieser Kennzeichnung, ohne die tatsächlichen Überschneidungsfelder beider Disziplinen zu benennen oder gar auszubuchstabieren. Bei einer systematischen Durchdringung beider Disziplinen würden sich jedoch bedeutsame Momente gegenseitiger Bereicherung ergeben, ohne Gefahr zu laufen, den je eigenen Anspruch der Bildungsfelder aufzugeben.

In seiner Auseinandersetzung mit der Thematik „Demokratie-Lernen“ gelangt Peter Massing (FU Berlin) zu dem Schluss, dass die Kontroverse zwischen Demokratie-Lernen und Politik-Lernen sowie zwischen Demokratiepädagogik und Politikdidaktik in den letzten Jahren abgeflaut ist. Beide Ansätze lägen aber in ihrem Demokratieverständnis immer noch weit auseinander. Dennoch versucht der Beitrag gerade über den kontroversen Demokratiebegriff eine Brücke zwischen beiden Ansätzen zu schlagen. Sibylle Reinhardt (Universität Halle) argumentiert in ihrem Beitrag, dass Konfliktfähigkeit die zentrale Kompetenz des Demokratie-Lernens ausmacht. Operationalisierungen für empirische Forschung müssten drei Ebenen erfassen, die Mikro-Ebene der interpersonalen Konflikte, die Meso-Ebene der Konflikte in einer erlebbaren Institution und die Makro-Ebene des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland.

Im Themenbereich „Aspekte und Probleme kompetenzorientierter politischer Bildung“ schlägt zunächst Andreas Petrik (Universität Halle) der kontroversen politikdidaktischen Kompetenzmodell-Debatte eine Synthese vor. Er sucht zu begründen, inwiefern die aus dem Politikzyklus abgeleiteten Kompetenzen „Perspektivenübernahme“ und „Konfliktfähigkeit“ unabdingbar sind. Katrin Hahn-Laudenberg, Georg Weißeno und Valentin Eck (alle PH Karlsruhe) gehen in ihrem Beitrag der Frage nach, wie Schülerinnen und Schüler Fachkonzepte in Lernaufgaben verknüpfen und führen dazu eine computergestützte Analyse von Schülerantworten durch. Dabei wird die Verwendung zentraler Fachkonzepte bei der Erarbeitung von Lernaufgaben im Rahmen der TEESAEC-Studie durch das Programm T-Mitocar untersucht. Der darauffolgende Beitrag von Georg Weißeno und Valentin Eck untersucht Vorhersagen der größeren Lernwirksamkeit des WebQuest als selbst-instruktionaler Lernumgebung im Fach Politik bei 502 Schüler/-innen der 9./10. Klasse. Zur Messung des Lernerfolgs diente ein für die Studie entwickelter Wissenstest zum Fachkonzept „Europäische Akteure“.

Im Beitrag von Volker Reinhardt (PH Zentralschweiz, Luzern), Monika Waldis und Béatrice Ziegler (beide PH Nordwestschweiz, Aarau) wird dem Wissen, Interesse und den Einstellungen von schweizerischen Jugendlichen und Lehrpersonen gegenüber der Europäischen Union und Europa nachgegangen. Die Erfassung dieser Informationen erfolgte in Analogie zu den internationalen Daten der TEESAEC-Studie, die eine Pre-Postbefragung im Rahmen einer Webquest-Intervention beinhaltete. Beatrice Bürgler (PH Zürich) und Jan Hodel (PH Nordwestschweiz, Aarau) versuchen auf der Grundlage bereits vorliegender

Unterrichtsaufzeichnungen explorativ zu ermitteln, wie sich politische Bildung anhand empirischer Befunde erkennen und definieren lässt.

Dagmar Richter (TU Braunschweig), Thomas Goll (TU Dortmund), Georg Weißeno und Valentin Eck (beide PH Karlsruhe) gehen der Frage nach, ob es Unterschiede im politischen Wissen zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund gibt. Die Studie POWIS untersucht das konzeptuelle politische Wissen von über 2000 Schülerinnen und Schülern. Hierzu wurde ein Wissenstest für neunte Klassen entwickelt.

Im letzten Themenkomplex setzen sich Peter Henkenborg (Universität Marburg) und Ingo Juchler (Universität Potsdam) mit der „Stellung des Wissens in der kompetenzorientierten politischen Bildung“ auseinander. Im Beitrag von Henkenborg werden zunächst fünf Formen des Wissens untersucht. Dann werden kognitionstheoretische Arten des Wissens analysiert und schließlich die Entstehung des Wissens auf der Grundlage eines systemtheoretischen Wissensmodells diskutiert. Juchler benennt das Konzept von *Political Literacy* als fruchtbaren Ansatz für die schulische politische Bildung, in welchem Basiskonzepten als vernetztem politischen Wissen eine besondere Rolle zukomme. Weiterhin wird eine epistemologische Trennung der didaktischen Funktionen von Basiskonzepten und Kategorien vorgenommen.

Den Band beschließen kurze Vorstellungen von Forschungsarbeiten des wissenschaftlichen Nachwuchses. Hierbei stellt Tim Engartner (Universität Duisburg-Essen) ein Projekt zu Heterogenität und Pluralismus als Eckpfeiler einer sozialwissenschaftlichen Ethik vor. Die weiteren Beiträge stellen Promotionsprojekte dar: Susann Gessner (Universität Gießen) behandelt migrationsbedingte Differenz und Pluralität als Herausforderung für schulische politische Bildung, Anke Götzmann (PH Karlsruhe) untersucht politische Konzepte von Grundschülerinnen und -schülern, Katrin Hahn-Laudenberg (PH Karlsruhe) setzt sich mit politischem Wissen zur Demokratie bei Schülerinnen und Schülern auseinander, Mirka Mosch (Universität Gießen) beforcht die diagnostische Fähigkeit von Lehrenden bezüglich konzeptueller Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern, Wibke Renner-Kasper (PH Freiburg) führt eine empirische Studie zu den Basiskonzepten Macht und Gemeinwohl im Kontext der Projektprüfung an der Hauptschule durch, Jessica Schattschneider (FU Berlin) liefert einen Beitrag für die Operationalisierung einer politikwissenschaftlichen Analysekompetenz, Nina Thoß (Universität Gießen) beleuchtet Edutainment in der politischen Bildung und führt dazu Analysen zum Spannungsverhältnis von Bildung und Unterhaltung durch und Sara Alfia Greco (Universität Hannover) setzt sich mit eLearning in Forschungssettings der politischen Bildung auseinander.

Ingo Juchler (Potsdam)
(Sprecher der GPJE)

Kompetenzen zwischen Qualifikation und Bildung

Jürgen Oelkers

Kompetenzen zwischen „Qualifikation“ und „Bildung“*

Der Titel meines Vortrages verweist auf ein klassisches Verhaltensmuster meiner Disziplin. Die Pädagogik steht immer irgendwie und irgendwo „zwischen“ etwas. Das gilt wenigstens für Vortrags- und Buchtitel und besonders für Sammelbände, die den Tatbestand, dass sie fast immer überflüssig sind, dadurch verschleiern können, dass sie sich „zwischen“ etwas positionieren. Meistens soll dieses „zwischen“ auf dramatisch Bedeutsames verweisen, das sich bei näherem Hinsehen dann weder auffinden noch einlösen lässt. Zwei vermeintlich gegensätzliche Pole definieren einen endlosen Raum der Rhetorik, in dem wirklicher Streit gar nicht stattfinden kann, weil das konkrete Problem fehlt. Auf der Position „zwischen“ lässt sich nur abstrakt verhandeln.

Da erscheint es zunächst hilfreich, wenn der eigene Titel dekonstruiert wird. Das rhetorische Kalkül hinter dem Titel leitet sich aus einer Geschichte ab, die es nur im deutschen Sprachraum gibt. Aus der Geschichte ergeben sich der Dualismus und die damit verbundene Wertung:

- „Bildung“ steht für den guten Pol und „Qualifikation“ für den zweifelhaften. „Bildung“ ist zweckfrei und bezieht sich auf das Subjekt, „Qualifikation“ ist zweckgebunden und bezieht sich auf den Arbeitsmarkt.

Zweifelhaft ist die Qualifikation für den Arbeitsmarkt nur dann nicht, wenn sie in „Menschenbildung“ aufgelöst wird, was aufgrund der Ausgangsdefinition ausgeschlossen werden muss. Probleme hat damit aber höchstens die Berufspädagogik. Pädagoginnen und Pädagogen stehen habituell auf der Seite des „Subjekts“, was nicht schwer ist, weil damit lediglich eine gute Vorstellung verbunden ist, der man sich ohne großen Aufwand immer verpflichtet fühlen kann, zumal gegen die Mächte der „Qualifikation“, die dann schnell auch als Mächte der Abrichtung denunziert werden können.

Wie können nun Kompetenzen „zwischen“ Bildung und Qualifikation stehen? Die Antwort kann nur lauten, gar nicht, weil beides ohne „Kompetenzen“ in irgendeiner Form – früher sagte man „Fähigkeiten und Fertigkeiten“ – nicht zu haben ist. Aber dann schwindet unter der Hand mein Thema, so dass ich den Vortrag eigentlich hätte absagen müssen oder jetzt unmittelbar gehen sollte. Was mich rettet, ist der Kompetenzbegriff, der auf Schule, Unterricht und Fachdidaktik verweist, ohne durch einen Gegensatz von Bildung und Qualifikation belastet zu

sein. Dass heute so viel von „Kompetenz“ die Rede ist, hat seinen Grund. Der PISA-Test basiert auf einer psychologischen Kompetenztheorie und beschreibt den Leistungsstand von Fünfzehnjährigen in bestimmten Fächern schulischer Allgemeinbildung, mehr nicht.

Mit der Kompetenztheorie hinter PISA werde ich beginnen, weil von dieser Theorie die politische Entwicklung in den letzten zehn Jahren hin zu Bildungsstandards und Leistungstests wesentlich abhängig war. Das Tagungsthema stellt sich nur deswegen (1). In einem zweiten Schritt werde ich konkreter und gehe auf politische Kenntnisse heutiger Schülerinnen und Schüler ein. Der Befund lässt sich in verschiedener Hinsicht als Testfeld für die Kompetenztheorie verstehen, die sich nicht von Ressourcen leiten lässt und so auch nicht darauf eingehen kann, welche realen Möglichkeiten der Unterricht hat (2). Abschließend komme ich auf das Verhältnis von „Fach“ und „Fachdidaktik“ zu sprechen. Was immer „Kompetenzen“ psychologisch sein mögen, sie materialisieren sich schulisch in fachlichen Lernzusammenhängen, konkret: in Aufgaben und Leistungen und noch konkreter: in Lehrmitteln (3).

1. Die erstaunliche Karriere des Kompetenzbegriffs

Seit den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts, insbesondere seit der „kognitiven Wende“ und so der Ablösung der Vormachtstellung des Behaviorismus in den Sozialwissenschaften, steht die Frage der „Kompetenz“ im Mittelpunkt fachlicher und auch politischer Auseinandersetzungen. Oft wurde diese verzweigte und teilweise sehr unübersichtliche Diskussion mit Noam Chomskys Unterscheidung von „Kompetenz“ und „Performanz“ in Verbindung gebracht.

Die Karriere des Kompetenzbegriffs hat einige markante Stationen, die sich kurz so darstellen lassen:

- Von „kommunikativer Kompetenz“ war zu Beginn der siebziger Jahre auch in der politischen Philosophie die Rede (Habermas 1971),
- in der Testpsychologie wurde vorgeschlagen, „competence“ statt „intelligence“ zu messen (McClelland 1973)
- und in der pädagogischen Psychologie wurde die Suche nach „sozialer Intelligenz“ erneuert, die schon den frühen Pragmatismus zu Beginn des 20. Jahrhunderts bestimmt hatte (Keating 1978).
- Kompetenz und Intelligenz wurden auch zum Konstrukt „kognitive Kompetenz“ zusammengefügt und waren dann in dieser Fassung forschungsleitend.

Der Begriff „Kompetenz“ wurde allerdings schnell ziemlich inflationär gebraucht. Zwischen einem empirisch gesicherten und einem frei verwendeten Konzept ließ sich nur noch mit Mühe unterscheiden. Zudem gab es in der Forschung Evidenzen, dass „Performanz“ in verschiedenen Hinsichten der kognitiven Entwicklung

grundlegender sei als „Kompetenz“ (Sophian 1997). Das einfache Begriffspaar von Chomsky wurde dadurch fraglich.

Auf dieses Verwirrspiel hat die wissenschaftliche Diskussion reagiert. Franz Weinert hat 1999 im Auftrag des Schweizerischen Bundesamtes für Statistik eine Studie vorgelegt, die unter dem Titel *Concepts of Competence* veröffentlicht wurde. Die Studie ist als Versuch zu verstehen, in die Diskussion über „Kompetenz“, die auf sehr unterschiedlichen Ebenen geführt wurde und geführt wird, Struktur und Klarheit zu bringen. Die aus der Studie resultierenden Empfehlungen waren grundlegend für die bildungspolitische Entwicklung im deutschsprachigen Raum. Wenn von einer erstaunlichen Karriere des Kompetenzbegriffs die Rede sein kann, dann aufgrund der theoretischen Entscheidungen, die Weinert nahelegte. Natürlich hat das den Begriff noch mehr geadelt und das Verwirrspiel auch keineswegs beendet.

Weinerts Literaturbericht diskutiert verschiedene Konzepte, die von einem allgemeinen psychologischen Konstrukt „Kompetenz“, einer davon unterschiedenen spezifischen Disposition für „Performanz“, bis zu Konstrukten wie „motivationale“ und „soziale Kompetenz“, „Handlungskompetenz“, „Schlüsselkompetenzen“ sowie „Metakompetenzen“ reichen. Für den Entscheid, welcher Begriff von Kompetenz in dieser bunt gemischten Palette für Bildungsprozesse relevant ist, ist vor allem die Expertiseforschung in der Psychologie maßgebend gewesen. Kognitive Konzepte, die wissensbasiert sind, ergänzt durch motivationale Kriterien, haben sich am ehesten als theoretisch und empirisch fassbar erwiesen.

Allgemeine Persönlichkeitsmerkmale, fachübergreifend und wissensunabhängig gedachte intellektuelle Kompetenzen, die psychometrischen Messungen nur schwer zugänglich sind, wurden vernachlässigt. In den Mittelpunkt des Begriffs Kompetenz rücken bereichsspezifisches Wissen und damit zusammenhängende Fähigkeiten (ebd., S. 27).

Das ist ein weitreichender Schritt. Weinert unterscheidet im Kern zwei Theorienansätze,

- „the psychometric model of intellectual abilities and ability differences,
- and the theory of knowledge acquisition and its use in subsequent learning, problem solving and automatic behaviour“ (ebd.).

Das zweite Modell liegt den Empfehlungen Weinerts zugrunde und engt das Konzept der „Kompetenz“ ein, weil es nicht mehr freischwebend allgemein, sondern nur noch bezogen auf Lerndomänen verwendet wird. „Kognitive Kompetenz“ wird begrenzt auf gelerntes Wissen, Fähigkeiten und korrespondierendes Metawissen (ebd.). Losgelöste „Schlüsselkompetenzen“ ohne Bezug zum Wissen und zu curricularen Lernbereichen, wie sie in der pädagogischen und didaktischen Literatur seinerzeit grassierten, werden von Weinert als begrifflich „inkorrekt“ und empirisch unhaltbar zurückgewiesen. Wer weiß, welche bildungspolitischen Abgründe sich mit den „Schlüsselkompetenzen“ verbunden haben, wird dafür dankbar sein.

Allgemein versteht Weinert den Begriff „Kompetenz“ sehr viel angenäherter an „Performanz“ als Chomsky. Es geht nicht um die neurophysiologische Basis von Sprache, sondern um erworbene Fähigkeiten. Kompetenz hat wohl eine materielle Basis, aber sie entwickelt sich je verschieden aufgrund von Lernprozessen, die performativ gestaltet werden müssen. Um die alten Begriffe zu benutzen: Kompetenzen einer Person sind je erreichte Fähigkeiten und Fertigkeiten, die durch nachfolgendes Lernen erweitert und verändert werden können, wenngleich immer nur graduell, oft langsam und stets in Verbindung mit Fachinhalten.

Das kommt einem pragmatischen Konzept des Problemlösens nahe, wie es schon John Dewey in *How We Think* (1910/1985) vertreten hat und in dem die ständige Rekonstruktion der Erfahrung durch neue Aufgaben und Schwierigkeiten betont wird. Fähigkeiten sind habits, die auf intelligente Formen der Anpassung zurückzuführen sind. In der neueren Literatur ist von „adaptive thinking“ die Rede, also die Anpassung der Problemlösung an die sozialen Gegebenheiten oder Lernumgebungen (Gigerenzer 2000, S. 201 ff.). Weinert hat später das Konzept „Kompetenz“ explizit mit der Theorie der Problemlösung zusammengebracht. Kompetenzen sind

„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, S. 27f.).

Wichtig ist, dass Problemlösungen zu dauerhaften Kompetenzen aufgebaut, die Kompetenzen aber mit neuen, nachfolgenden Lösungen auch verändert werden können. Kurz gefasst könnte man mit Weinert sagen:

- „Kompetenz“ ist die persönlich erreichte und automatisierte Fähigkeit,
- in bestimmten Wissensdomänen und nach Abschluss vieler verschiedener Lernsequenzen
- in begrenzter Generalisierung auf neue Anforderungen hin Probleme lösen zu können.

Die von Weinerts beschriebenen Vorteile einer wissensbasierten und lernabhängigen Konzeption „kognitiver Kompetenz“ sind bei der Entwicklung von „Bildungsstandards“ im deutschen Sprachraum maßgeblich geworden.

- Das Konzept erlaubt die Konstatierung von individuellen Unterschieden, die nicht biologisch verstanden werden.
- Die jeweilige Anwendung der Fähigkeiten und Fertigkeiten in bestimmten Bereichen – das je erreichte fachliche Können – lässt sich testen.
- Damit kann der Erfolg oder Misserfolg früherer Lernsequenzen erfasst werden, wobei aufgrund der Annahme individueller Unterschiede gestufte Ergebnisse angenommen werden.

Das Modell sieht theoretisch auch einen Gebrauch über die Schule hinaus vor, weil kognitive Kompetenz in verschiedenen Situationen nachgefragt wird und entwickelt werden muss. Die Situationen der Verwendung sind somit variabel, entsprechend sind die Kompetenzen auch keine festen oder abgeschlossenen Größen, die einfach akkumuliert werden könnten.

Auf der anderen Seite ist das Kompetenzmodell grundsätzlich vereinbar mit schulischem Unterricht. Schülerinnen und Schüler erreichen tatsächlich in Fächern oder Lernbereichen „Kompetenzen“, und zwar unterschiedliche. Die Leistungsverteilung und das Können in einem Feld sind je verschieden. Dieser Tatbestand ist unstrittig und er hat Konsequenzen, weil der Erfolg des Unterrichts nicht mehr von Zielen her erfasst werden kann, die für alle Schülerinnen und Schüler gleich gelten, sondern mit den unterschiedlichen Stufen ihrer Erreichung rechnen muss. Die zentrale Frage ist, wie der Prozess des kumulativen Kompetenzaufbaus durch schulischen Unterricht besser als bisher erfasst und gefördert werden kann. Es ist offensichtlich, dass die dafür vorhandenen Instrumente und Verfahren nicht ausreichen.

Das erklärt, warum Kompetenztheorien mit neuen Verfahren der Rückmeldung oder der Evaluation in Verbindung gebracht wurden. Der Aufbau von Kompetenzen geschieht bislang ohne Vergleichsdaten und ohne Zusammenhang zwischen den Schulstufen in einem Unterricht, den die Lehrkräfte mit eigenen Interpretationen und auf der Basis ihres eigenen Lernverständnisses gestalten können. Sie sind für die Ergebnisse des Unterrichts kaum je konkret verantwortlich, während sie mehr oder weniger autonom über die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler urteilen können. Hier liegen der rationale Kern und der positive Stachel der bildungspolitischen Diskussion, die bekanntlich Verwerfungen eigener Art kennt und gelegentlich auch das eigene Anliegen verschleiert.

- Referenzstandards, die über das einzelne Klassenzimmer hinausreichen, fehlen weitgehend.
- Ohne Vergleichsmaßstäbe ist es aber schwierig bis unmöglich, die Qualität von Schule und Unterricht zu bewerten.
- Und es ist dann auch schwierig, für die Prozesse des Lehrens und Lernens in öffentlichen Institutionen der Bildung Verantwortung zu übernehmen.
- School Accountability ist daher nicht zufällig zu einem Schlüsselthema geworden, das nicht nur in der amerikanischen Diskussion bildungspolitischen Rang gewonnen hat.

Standards sind verbunden mit Leistungstests. Die Tests sind die eigentliche Innovation, denn curriculare „Standards“ gab es natürlich schon immer, nur nicht in der elaborierten Form von Kompetenzmodellen und so, dass der Lernweg starke Beachtung gefunden hätte.

Leistungstests ziehen Vergleiche – bezogen auf die Erbringer der Leistungen,

die inhaltlichen Ziele oder die Veränderungen im Lernstand zwischen zwei oder mehr Zeitpunkten. Lehrkräfte vergleichen sich bislang nicht oder jedenfalls nicht systematisch. Das soll sich ändern und wie das vorgesehen ist, lässt sich am Schweizer HarmoS-Projekt zeigen, in dem Bildungsstandards für Mathematik, Sprachen und Naturwissenschaften entwickelt werden.

- Bildungsstandards im Schweizer HarmoS-Projekt werden mit Hilfe von Kompetenzmodellen als Leistungsdispositionen für einzelne Fächer oder inhaltliche Lernbereiche entwickelt.
- Die Kompetenzen beziehen sich getreu der Theorie von Weinert auf die Fähigkeit zu Problemlösungen in Fächern, nicht auf isolierte psychische Dispositionen.
- Die Standards konkretisieren sich in Aufgabenstellungen, deren Bearbeitung anzeigt, welche Kompetenzstufe erreicht wurde.

Das Ergebnis wird mit Hilfe von Leistungstests erfasst. Testaufgaben prüfen, ob und wie die Lernenden die Leistungserwartungen erfüllt haben oder nicht. Gegenüber den bisherigen Lehrplänen ist neu, dass dafür Stufen der Erreichbarkeit zur Verfügung stehen. Stoffverteilungen oder die bloße Bestimmung der Wissensanforderungen reichen nicht mehr aus.

Das ist insofern sinnvoll, als Ziele nie „gleich“ erreicht werden, was im Lehrplan alter Art immer vorausgesetzt wurde. Nunmehr werden verschiedene Stufen der Zielerreichung unterschieden, die Konsequenzen auch für die Notengebung haben werden. Zu diesem Zweck müssen Aufgaben generiert und auf ihre Validität hin geprüft werden. Erst dann sind sie testrelevant. Für sich genommen reichen Tests aber nicht aus, ihre Ergebnisse müssen die Schule und den Unterricht erreichen, wenn es wirklich eine Steuerung durch Ergebnisse geben soll. Das Feedback wird daher zu einem Schlüsselproblem der Systementwicklung. Ohne wirksame Rückmeldesysteme ist die viel beschworene „Outputorientierung“ nur eine weitere Illusionsformel.

In der Konsequenz dieser Entwicklung wird es Fächer mit Bildungsstandards und Fächer ohne Bildungsstandards geben. Testfähige Aufgaben zu generieren, dauert Jahre, nicht jedes Fach ist dafür gleich geeignet und nicht alle Fächer lassen sich mit dem Kompetenzmodell erfassen. Es ist kein Zufall, dass die Testbewegung von der Mathematik ihren Ausgang genommen hat. Standards in Sport oder Musik zeigen, dass die kognitivistische Grundannahme mit der Breite des Schulcurriculums nicht verträglich ist. Was immer die „Problemlösung“ beim Barrenturnen ist, sie setzt die Körperbewegung voraus, und Gesang braucht Stimme und nicht nur Psychologie.

- In der Konsequenz muss verhindert werden, dass der PISA-Test sich zu einem Matthäus-Effekt ausweitet, nämlich die Fächer weiter privilegiert, die durch ihre Affinität zur Anlage des Tests bereits privilegiert sind.
- Aus der Tatsache, dass bestimmte Fächer getestet werden können, darf nicht

geschlossen werden, dass es fortan eine Zwei-Klassen-Schule geben soll, die aus „wichtigen“ Fächern besteht, nämlich solchen, die getestet werden und „unwichtigen“, wo das nicht der Fall ist.

Für die Frage der Implementation von Bildungsstandards ist es eine entscheidende Größe, dass die Lehrkräfte lernen, mit den Tests umzugehen, die Daten für den Unterricht zu nutzen und konkrete Maßnahmen damit zu verbinden. Es gibt inzwischen einige Studien, darunter eine größere aus der Schweiz (Tresch 2007), die auf eine aktive Nutzung schließen lassen, sofern sich damit für die Lehrkräfte sichtbare Vorteile verbinden, etwa im Blick auf die Verbesserung der Notengebung, die Kommunikation mit den Eltern oder die gezielte Beeinflussung der Leistungsentwicklung. Technisch würde man fragen, wie sich Outputmessung in Input rückverwandeln lässt (Oelkers/Reusser 2008). Oder trivialer formuliert: Was haben die Lehrkräfte von den PISA-Daten, die ja letztlich ihr Geschäft beschreiben?

Für die Causa PISA heißt das: Wenn sich die Ergebnisse von Leistungstests im Unterricht oder in der Schulentwicklung sinnvoll einbringen lassen, werden sie genutzt. Sonst erleben sie ein Schicksal, für das es in der Schweiz einen treffenden Ausdruck gibt, sie werden „schubladiert“.

Wo liegen die Grenzen dieses Ansatzes? Ich habe eine einfache Vermutung: Nicht jede im Unterricht vermittelte „Kompetenz“ geht zurück auf Problemlösungen von Lernenden, die Wissen auch einfach nur nachvollziehen müssen, ohne es selbst und mit eigenen Lösungen aufbauen zu können. Die reformpädagogische Maxime der „Selbsttätigkeit“ hinter der Kompetenztheorie gilt nicht immer und überall, sie sollte daher nicht wie auf dem Höhepunkt der Wiener Schulreform als methodisches Dogma verstanden werden, dem der große Wiener Philosoph und Volksschullehrer, Karl Popper, nahestand (Bailey 1995).

Für Dewey und später auch für Popper (2001) ist „Denken“ dasselbe wie Problemlösung. Aber das ist reformpädagogisch nicht gemeint, weil sich mit dieser weiten Fassung des Begriffs keine spezielle Methode verbinden lässt. Schulisch kann Problemlösung kaum in dem aufgehen, was William James den „stream of thought“ nannte. Doch wenn der Begriff „Problemlösung“ didaktisch eng verstanden und nur das so genannt wird, was mit einer selbst erarbeiteten Lösung verbunden ist, dann fallen alle die Fächer heraus, die Standards vorgeben müssen.

Als Fazit meines ersten Teils lässt sich festhalten: Wenn ein Fach überleben will, muss es mit Standards arbeiten und Ergebnisse erzielen, die nicht anderswo entstehen können. Das ist nicht die in Deutschland viel beschworene „Ökonomisierung“ des Bildungswesens, sondern ein Leistungsnachweis, der eigentlich selbstverständlich sein sollte. Allerdings sind es Fachstandards, die zur Geltung zu bringen sind und nicht aufgeweichte Mischformen, die Interdisziplinarität verfrüht oder am falschen Ort erwarten. Fachstandards sind gekoppelt mit Lernstrategien, die heute meistens „überfachlich“ genannt werden, aber sich nur mit

dem Fachunterricht realisieren lassen. Was dabei herauskommt, wird mich in einem zweiten Schritt mit Blick auf die politischen Kenntnisse und Einschätzungen von Jugendlichen beschäftigen.

1. Politische Kenntnisse und Einschätzungen von Jugendlichen

Jugendliche entsprechen nicht dem, was die Medien zumeist über sie berichten. Surveys, darunter die 15. Shell-Studie aus dem Jahre 2006, verweisen auf eine Jugend, die in der Breite ebenso diszipliniert wie leistungswillig ist. Die Mehrzahl der Jugendlichen beherrscht die Spielregeln der Demokratie und nutzt ihre Freiheiten ohne die Exzesse, über die die Medien so gerne berichten. Die Shell-Studie zeigt aufstiegsorientierte Jugendliche, die sich in ihrem Wertesystem an Fleiß und Ehrgeiz orientieren, stark auf die Familie bezogen sind, die ältere Generation respektieren und sich bei eher geringem politischen Interesse durchaus ehrenamtlich engagieren. Der Befund demonstriert, wie wenig auf die Schlagzeilen von Werteverfall oder Wohlstandsverwahrlosung Verlass ist (Hurrelmann/Albert 2006).

Ein ganz anderes Problem ist der Lern- und Ausbildungsstand der Jugendlichen etwa im Bereich der politischen Bildung. Eher am Rande haben die deutschen Medien über eine Studie des „Forschungsverbundes SED-Staat“ der Freien Universität Berlin berichtet. Der Abschlussbericht über das „DDR-Bild von Schülern in Berlin“ lag im November 2007 vor. Einige Ergebnisse sind bemerkenswert: Nur etwa die Hälfte der Befragten hält die DDR für eine Diktatur und nur 42 Prozent verneinen die Frage, dass die Regierung der DDR durch demokratische Wahlen legitimiert war (Deutz-Schroeder/Schroeder 2007, S. 225/226). Gleichzeitig halten die meisten Schüler die Meinungsfreiheit in der DDR für nicht gewährleistet (ebd., S. 223/224), wohingegen die Idee des Sozialismus weithin auf Zustimmung stößt. Nur 30 Prozent der Befragten widersprachen der Aussage, dass der Sozialismus eine gute Idee sei, die in der DDR nur schlecht ausgeführt wurde (ebd., S. 256).

Solche Einstellungen kann die Schule vermutlich nur sehr bedingt beeinflussen. Politische Ideen wie die des Sozialismus lassen sich auch durch eine in ihrem Namen unternommene Praxis nicht aus der Welt schaffen, weil sie Hoffungsprogramme oder Utopien darstellen. Anders verhält es sich mit historisch-politischem Wissen, das im Wesentlichen nur die Schule vermittelt.

- In der Studie aus Berlin wissen nur 22 % der Schüler, dass es in der DDR bis 1987 die Todesstrafe gegeben hat, die auch vollstreckt wurde.
- Dass die Lebenserwartung in der Bundesrepublik seit den siebziger Jahren höher war als in der DDR, wissen nur etwa die Hälfte (ebd., S. 273).
- Für mehr als fünfzig Prozent der Befragten hatte die DDR eine saubere oder gleich gute Umwelt wie die Bundesrepublik (ebd., S. 276).

Die Schülerinnen und Schüler gaben auch an, dass derartige Fragen in der Schule

nie behandelt wurden, sie also bei den Antworten raten mussten, wenn sie es nicht zufällig wussten. Für den Mauerbau kann das nicht gelten, sofern die DDR Thema des politischen Unterrichts gewesen ist.

- Über 40 Prozent der Befragten wissen nicht, wann die Berliner Mauer gebaut wurde, darunter überdurchschnittlich mehr Jungen als Mädchen.
- Alle befragten Lehrkräfte gaben an, das Thema sei behandelt und auch das Jahr 1961 sei mit Sicherheit genannt worden.
- In Interviews sagten manche Schüler, dass es doch ausreiche, wenn man wisse, dass es die Mauer gegeben hat; sich auch das Jahr zu merken, „sei zu viel verlangt“ (ebd., S. 278/279).

Was besagen solche Zahlen? Kenntnisse streuen immer, aber in einem solchen Ausmaß? Befragt wurden mit einem standardisierten Fragebogen rund 2400 Schülerinnen und Schüler. Die Befragten waren zum Zeitpunkt der Erhebung durchschnittlich 16 Jahre alt, zwei Drittel von ihnen besuchten ein Gymnasium, ein Drittel eine Gesamtschule (ebd., S. 46). Ihre politischen Einstellungen bezeichneten sie zu 50 Prozent als in der Mitte und zu mehr als 40 Prozent als links oder eher links (ebd., S. 48). Fast 70 Prozent geben an, die DDR sei im Schulunterricht überhaupt nicht (21.0 %) oder zu wenig (46.6 %) behandelt worden (ebd., S. 53). 80 Prozent sagen daher, sie wüssten über die DDR wenig (ebd., S. 55) und 60 Prozent geben an, sie würden gerne mehr über das Leben in der DDR erfahren (ebd., S. 56).

In der Studie sind die Lehrpläne nur am Rande und die Ressourcen für den Fachunterricht gar nicht berücksichtigt worden. Aber nur dann kommt man zu plausiblen Erklärungen und muss nicht auf einen pauschalen Verdacht zurückgreifen. Der Erfolg des Fachunterrichts hängt wesentlich davon ab, wie viele und welche Ressourcen zur Verfügung stehen.

- Das Fach Geschichte/Sozialkunde ist an den Berliner Gymnasien mit durchschnittlich zwei Wochenstunden von der siebten bis zur zehnten Klasse dotiert.
- In der sechsjährigen Grundschule gibt es in der fünften und sechsten Klasse je drei Stunden in einem aus Geografie sowie Geschichte und Politischer Bildung bestehendem Fachverbund.
- Der Lehrgang wird „epochaler Unterricht“ genannt und im Wechsel sowie in Blöcken über mehrere Wochen erteilt.

Die Inhalte werden in weitgehend unverbindlichen und offenen Rahmenlehrplänen beschrieben. Sie zeigen das übliche Bild einer additiven Themenreihung; in den neuesten Versionen der Lehrpläne ist viel von „Standards“ und „Kompetenzen“ die Rede, eine klare Ordnung nach thematischen Prioritäten aber fehlt. Dass dann hohe Streueffekte in Kauf genommen werden müssen, ist nachvollziehbar. Wer den Effekt oder neudeutsch den „Output“ von schulischem Unterricht richtig einschätzen will, muss von den Ressourcen ausgehen und sie in ein Verhältnis

zu den Zielen setzen. Anders können die Ergebnisse nur überraschen und unter Anklage gestellt werden, wenn sie schlecht erscheinen.

Die zentrale Ressource ist die zur Verfügung stehende Zeit. Während die sich dank der Maßeinheit der Schulstunde oder in der Schweiz der „Lektion“ genau angeben lässt, sind die Ziele oft sehr abstrakt formuliert. Sie folgen der moralischen Sprache der Pädagogik und stellen oft nicht mehr dar als Wunschprosa, die gut klingt und aus der nichts folgt. Der regelmäßige Austausch der Begrifflichkeit ändert an diesem Tatbestand nichts. Der je neue Expertenjargon der Didaktik, den die Kultusbürokratie gerne übernimmt, führt nicht dazu, dass aus bildungspolitischen Wünschen erreichbare Ziele werden. Aber nur davon kann die Bewertung der Ergebnisse ausgehen.

Das Georg-Eckert-Institut hat im Oktober 2007 die wöchentlichen Stundentafeln der Fachbereiche Geografie, Geschichte und Sozialkunde in den deutschen Bundesländern verglichen (Wöchentliche Stundentafeln 2007). Demnach wird nur in einem Bundesland das Fach Geschichte mit mehr als zwei Wochenstunden erteilt. Gemeint ist das Saarland mit drei Stunden in der siebten Klasse, was sich dadurch erklärt, dass vorher kein Geschichtsunterricht erteilt wird. Baden-Württemberg sieht auch für die Realschule einen Geschichtsunterricht vor, der von der sechsten bis zur zehnten Klasse nur eine Stunde geringer dotiert ist als der für das Gymnasium. In Bayern haben die Gymnasien eine Stunde weniger Zeit für Geschichte, aber sie führen immer noch das Fach. Das ist nicht überall so.

- In Hamburg wird Geschichtsunterricht nur noch auf dem Gymnasium angeboten,
- in Nordrhein-Westfalen gibt es überall ein kombiniertes Angebot, das aus den Lernbereichen Sozialkunde, Geschichte, Politik und Erdkunde besteht.
- Das gilt in Baden-Württemberg für die Hauptschule, wobei hier offenbar auch nur 17 Jahreslektionen zur Verfügung stehen.
- Der Fachbereich Sozialkunde, Politik, Gemeinschaftskunde und Wirtschaft wird in den Realschulen von Baden-Württemberg neben Geschichte unterrichtet.

Bei diesen Unterschieden kann bezweifelt werden, dass bundesweit ein auch nur annähernd gleicher Kenntnisstand erreicht wird. Im Gegenteil, wenn man in Rechnung stellt, dass fortlaufende Verknüpfungen und Lernfortschritte über die Jahrgänge hinweg ein Erfolgsfaktor des Unterrichts sind, dann sind Tendenzen, Fachstrukturen aufzulösen und von Themen auszugehen, die in einzelnen, für sich abgeschlossenen Epochen unterrichtet werden, nicht erfolgsversprechend. Solche Epochen werden von den Schülern abgehakt, Nachhaltigkeit entsteht nur, wenn das Gelernte weiter verwendet werden kann.

Das organisatorische Rückgrat der Schule ist die Stundentafel, also die Verteilung von Zeit und so von Macht. Die Stundentafel definiert, was den Rang eines Faches ausmacht. Dahinter steht eine Philosophie des Nutzens, die gelegentlich

auch als „Allgemeinbildung“ bezeichnet wird. Aber der Rang des Faches wird nicht mit dem Bildungswert bestimmt, sondern mit dem vermuteten Nutzen, einhergehend mit der Einschätzung, welche Schwierigkeiten ein Fach macht, von durchschnittlichen Schülerinnen und Schülern gelernt werden zu können. Der Schwierigkeitsgrad allein ist nicht maßgebend, anders müsste zum Beispiel Musik rangleich mit Mathematik behandelt werden, aber die Intellektualität der Musik hilft wenig, ihren Rang als Schulfach zu bestimmen.

Das klingt wie eine Schicksalstheorie und tatsächlich sind viele Schulreformen daran gescheitert, dass sie über die Stundentafel hinweg gedacht waren. Das ist erklärbar und so kein Schicksal. Der entscheidende Stabilitätsfaktor der deutschen Schule ist nicht das Curriculum, sondern die Verteilung der Stunden. Dieser Faktor ist im Kern seit Jahrzehnten unverändert, geringere Verschiebungen einmal beiseite gelassen. Die Entwicklung des schulischen Fachunterrichts ist so von der Frage abhängig, ob es hier neue Lösungen geben kann. Damit werde ich meinen dritten Teil beschließen. Zunächst frage ich, was eigentlich ein Fach zu einem „Fach“ macht.

2. Der schulische Fachunterricht und seine Entwicklung

Die internationale Diskussion über Bildungsstandards stärkt den Fachunterricht (Ravitch 1995) und stellt ihn zugleich vor neue Herausforderungen, vor allem weil die traditionell gymnasiale Lesart fraglich wird. Die Koppelung von Fachunterricht mit dem „fragend-entwickelnden“ Unterricht des Gymnasiums wird in der heutigen Literatur ersetzt durch die erwähnten lerntheoretischen Modelle des Kompetenzerwerbs, die wie in der Reformpädagogik Eigentätigkeit in den Mittelpunkt stellen. Schülerinnen und Schüler „empfangen“ im Unterricht nicht einfach Wissen, sondern konstruieren es, auf der Basis ihrer eigenen Erfahrungen, ihres Vorwissens und ihres Verstehenshorizontes. Schulen können also nicht „aus dem Nichts“ Kompetenzen aufbauen, sondern nur die gegebenen Erfahrungen und das vorhandene Wissen erweitern (ebd., S. 103).

Allerdings ist die „Konstruktion“ des Wissens nicht so zu verstehen, dass es sich gleichsam um Erfindungen der Lernenden handelt. Das Fach oder die „Lerndomäne“ bestimmt nach wie vor die Anforderungen des Unterrichts, also die Aufgaben und Leistungen, nur nimmt die Theorie des Unterrichts Abstand von Vorstellungen direkter und unmittelbar wirksamer Instruktion, die seit dem 18. Jahrhundert als „Nürnberger Trichter“ karikiert worden sind und immer noch Vorstellungen schulischer Wirksamkeit bestimmen. „Lehren“ und „Lernen“ stehen jedoch in keinem Zusammenhang, der sich unmittelbar und kausal steuern ließe (Schmid 2006); der typische Schulunterricht vollzieht sich in und mit Lerngruppen, er erreicht die einzelnen Schüler unterschiedlich und erzielt wenn,

dann Streueffekte, die mit dem Lernstand, der Leistungshierarchie und der damit verbundenen Motivation zu tun haben.

Unterrichtet werden fachliche Themen, die sich in Aufgaben niederschlagen und so eine Reihe bilden. So entsteht das typische Schulwissen, das als mehr oder weniger beweglich angenommen werden muss. Schulische Wissensdynamiken beziehen sich nicht nur auf Fächer, sondern auch auf Methoden und Lernstrategien, aber die nehmen erst im Unterricht materielle Gestalt an, also im Blick auf im weitesten Sinne Themen, Aufgaben und Leistungen. Hier lässt sich die Frage anschließen, was eigentlich ein Fach zu einem Fach macht. Die Antwort ist entgegen der Metapher „Fach“, die auf einen aufgeteilten Raum verweist, als seien Disziplinen Kästchen, dynamisch, nämlich verweist auf die historischen Kanäle und eingespielten Formen der Wissenstradierung.

Themen und Inhalte von Fächern werden materiell überliefert, vor allem in der Form von Lehrbüchern und im Weiteren von Lehrmitteln, die ihren Bestand fortlaufend anpassen, wobei methodische Anpassungen in vielen Bereichen eher vollzogen werden als inhaltliche. Das gilt *cum grano salis*, denn im Blick auf Bewahrung und Austausch des Wissens gibt es große Unterschiede zwischen den Schulfächern. Geometrisches Zeichnen ist inhaltlich weniger variabel als textiles Werken und Geschichte reagiert anders auf Wandel als Geografie, was gleichermaßen für die Didaktik wie für die Bezugswissenschaft gilt. Der zentrale Indikator für den Wandel sind die Lehrmittel.

Seit Ludwig Fleck und Thomas Kuhn weiß man, dass eine Disziplin immer das ist, was sie lehrt und so, was den Unterricht beeinflusst. Es gibt nicht das Fach „an sich“ als irgendwie statische Größe oder eben als „Kästchen“. Kein Fach kommt ohne Lehrmittel aus oder aber – ist kein Fach (Goodson/Hopmann/Riquarts 1999). Die Lehrkräfte werden für Fächer oder Lernbereiche ausgebildet, aber dies in sehr unterschiedlichen Versionen und mit individuell streuenden Effekten. Eine Klammer ist die jeweilige Fachdidaktik, die aber falsch verstanden wäre, würde man in ihr einfach nur die Spiegelung der Fachwissenschaft sehen. Die Fachdidaktik steht zwischen den Bezugsdisziplinen und dem Unterricht. Das Wissen der Lehrmittel ist eklektisch und historisch tradiert (Schwab 1978), und hier muss die Fachdidaktik ebenso anschließen wie am Stand der jeweiligen Bezugsdisziplin.

Fächer „an sich“ gibt es nur nominell, sie erscheinen im Stundenplan und werden nach ihrer Bildungsbedeutung unterschieden, dies zumeist sehr konservativ, so nämlich, dass bestimmte Fächer auf Dauer und historisch festgelegt mehr Ressourcen erhalten und höheres Ansehen genießen als andere. Zu „Fächern“ im materiellen Sinne werden Lerndomänen durch die Lehrmittel, die ihren Gebrauch und so ihre Praxis konstituieren.

- Was den Unterricht daher wirksam macht, ist nicht das „Fach“ für sich genommen,

- sondern die Lehrmittel im Einklang mit dem persönlichen Können der Lehrkräfte,
- und dies bezogen auf eine je spezielle Situation des Unterrichts und eine bestimmte Gruppierung der Schüler.

Wenn diese Analyse zutrifft, dann wären die Lehrmittel tatsächlich der Probestein des Schulerfolgs. Ohne sie geht nichts, und was dann gelingt oder nicht, hängt sehr stark von ihrer Qualität ab.

Gemessen an der Bedeutung der Lehrmittel ist erstaunlich, wie wenig entwickelt der Forschungsstand ist. Über das Zustandekommen und die genaue Wirksamkeit von Lehrmitteln ist empirisch nur wenig bekannt, etwas mehr weiß man über die historische Entwicklung der Lehrmittel bis zu ihren heutigen Formen. Seit der Antike sind Lehrbücher die Basis des Unterrichts, aber was genau „Bücher“ zu Lehrmitteln macht, ist eine wenig erforschte Fragestellung. Die historische Schulforschung hat bislang kaum langfristig angelegte Daten erzeugt, die Aufschluss über den Gebrauch und den Wandel von Schulbüchern oder anderen Medien des Unterrichts geben würden. Wenn von der „Verwendung“ des Schulbuches im Unterrichts die Rede ist, dann findet man seit den achtziger Jahren eher normative als empirische Antworten (Hacker 1980).

Strukturell sind die Lehrmittel das Rückgrat der Schule, nimmt man nicht die Rhetorik der Schulreform zum Maßstab, sondern den durchschnittlichen Ablauf des Unterrichts und so den Alltag des Lernens. Eigentlich weiß man das, ohne dass den Lehrmitteln jemals die gleiche Bedeutung zuerkannt worden wäre wie den Lehrpersonen. Aber es sind die Lehrmittel, die

- den Unterricht übersichtlich halten,
- die Komplexität und Vielfalt von Themen reduzieren,
- das zeitliche Nacheinander festlegen,
- die inhaltlichen Stationen des Lernens herstellen
- sowie die Struktur von Aufgaben und Leistungen bestimmen.

Das ist mehr, als jede Lehrkraft für sich je bewirken könnte, genauer: Jeder Lehrer und jede Lehrerin setzt voraus, dass das thematische und methodische Feld des Unterrichts nicht je neu kreiert werden muss. Ohne die Strukturierungsleistung von Lehrmitteln könnte Schule kaum stattfinden oder wäre unbezahlbar.

Letztlich definieren die Lehrmittel das Fach, das nicht aus den Wissenschaften abgeleitet werden kann (so schon Kramp 1963), sondern für den schulischen Unterricht konstruiert werden muss – vor allem durch den Einsatz und Gebrauch von Lehrmitteln. Natürlich gibt es auch habituelle und mentale Faktoren, schließlich muss das Fach mit Überzeugung und langfristig unterrichtet werden; aber das wäre nicht möglich ohne kleinteilige Strukturierungsleistungen, die wir „Lehrmittel“ nennen.

Das ist kein Schutz vor Hierarchie, die es in allen Schulsystemen gibt. Nirgend-

wo werden die Fächer gleich behandelt, das lässt sich, wie gesagt, allein schon an den Stundentafeln zeigen. Die Menge des Unterrichts ist allerdings nicht gleichbedeutend mit der Größe oder Stärke des letztendlichen Effekts; nur rhetorisch ist immer sofort klar, dass eine Stunde weniger Mathematik unmittelbar mit „Bildungskatastrophen“ und Nachteilen für den Standort Österreich verbunden sein wird. Gleichwohl scheint die Zeitverteilung sakrosankt zu sein, wenigstens liegt hier der konservativste Faktor der Schulentwicklung überhaupt, was auch damit zusammenhängt, dass Arbeitszeit und Besoldung bislang an diesen Faktor gebunden sind.

Die Stundentafel verhindert Unruhe in der Organisation, die also jeder in Kauf nehmen muss, der etwas ändern soll. Weil es nur eine Zeiteinheit gibt, muss die Organisation gleiche Leistung in allen Fällen unterstellen, während die tatsächlichen Leistungen sehr unterschiedlich zustande kommen und die einzelnen Fächer mehr oder weniger durch die Schulorganisation begünstigt werden.

- Wenn Randfächer hohe Qualität erzeugen,
- so nutzen sie entweder externe Profite
- oder verfügen bei knapper Zeit über hohe interne Qualität, vor allem der Lehrkräfte,
- oder können eine zufällige Verdichtung der Lernpotentiale in Rechnung stellen.

Die Schülerinnen und Schüler ordnen ihr Interesse für das Fach jeweils einem Prototyp zu, dem sie nahezukommen wünschen (Hannover/Kessels 2004). Das gilt positiv wie negativ. Wer sich für Mathematik und Naturwissenschaften interessiert, hat eine bestimmte Einstellung zu sich selbst, wobei in der Schülerkommunikation Fächer danach unterschieden werden, ob sie als schwer oder leicht, eher anspruchsvoll oder eher einfach, intellektuell oder praktisch, anschaulich oder abstrakt gelten. Die Abneigungen gegenüber Fächern werden häufiger und deutlicher kommuniziert als die Vorlieben. Auf der anderen Seite bestimmen die Erwartungen an ein Schulfach wesentlich die Leistungsbereitschaft, also den Aufwand, den Schülerinnen und Schüler bereit sind auf sich zunehmen, um Aufgaben zu erfüllen und Probleme zu lösen.

Erwartungen sind immer auch Selbsteinschätzungen, man traut sich ein Fach zu oder nicht. Auch das ist eine „Kompetenz“ und vermutlich immer auch eine Problemlösung. Das Interesse für Schulfächer oder Lernbereiche ist nicht einfach gegeben, auch nicht einfach aufgrund des Geschlechts vorherbestimmt, sondern stark abhängig davon, wie die Schulkarriere verläuft.

- Niemand kommt mit einer Abneigung gegen Mathematik auf die Welt,
- aber die Leistungen sind davon geprägt, wie das Interesse die tägliche Lernmotivation bestimmt.
- Aufbau und die Stabilisierung der Fachinteressen sind daher ein Schlüssel zur Qualitätssicherung.

Mit dieser Botschaft schließe ich nicht, denn der Fachunterricht in der heutigen Schulorganisation ist keine sakrosankte Größe. Allerdings muss dann über deren Grundprinzip, die starre Verteilung von Lektionen pro Woche pro Fach, neu nachgedacht werden. Interdisziplinärer Unterricht mit einem aufgabengerechten Einsatz der Zeitressourcen ist mit der klassischen Stundentafel nicht möglich. Aber ist sie so eisern, wie ich sie beschrieben habe? Sie legt auf Dauer die Macht fest, aber das muss keine intelligente Lösung sein, zumal hier auf merkwürdige Weise keine Evaluationsdaten greifen sollen. Die Zeitverteilung wird nicht in Abhängigkeit gesetzt zum Unterrichtserfolg. Man stelle sich das umgekehrt vor – aber mein Schluss redet keiner Utopie das Wort, sondern geht auf ein Beispiel ein.

Mein Wohnkanton in der Schweiz ist der Thurgau. Der Regierungsrat des Kantons Thurgau hat am 3. März dieses Jahres einen weitreichenden Schulversuch beschlossen, der vom Gymnasium Romanshorn am Bodensee durchgeführt wird. Die Schule ist beauftragt worden, ein gymnasiales Gesamtcurriculum zu entwickeln, das den Titel trägt: „Kompetenzen im Kontext“, abgekürzt KiK. Bereits am 21. November 2006 wurde ein Versuch mit „offenem Unterricht“ bewilligt, der eigenständiges Lernen nach einem „offengelegten Programm“ mit Lernzielen und Lektionsinhalten „jeweils für mehrere Wochen“ vorsah (Der Regierungsrat 2006). Hier schließt KiK an. Der Versuch dauert von 2009 bis 2016, derzeit findet die Entwicklung des Curriculums statt, das in zwei von fünf Klassen mit Beginn des Schuljahres 2010/2011 realisiert werden wird.

Begründet wird der Versuch vom Thurgauer Regierungsrat wie folgt: „Kompetenzen werden genauso sorgfältig evaluiert wie das Fachwissen. Im kantonalen Lehrplan für die thurgauischen Maturitätsschulen ist eine große Zahl von Kompetenzen definiert. Viele davon lassen sich im isolierten Fachunterricht nur schwer fördern. Mit einem Schulversuch sollen innerhalb thematischer Module diese Kompetenzen problembezogen und in komplexen Anwendungen planmäßiger ausgebildet werden“ (Der Regierungsrat 2009).

Die curriculare Kernidee ist die Aufteilung des Schuljahres in Phasen mit solchen „thematischen Modulen“ und Phasen mit Fachunterricht. Die Module haben ein übergeordnetes Thema, zum Beispiel „Lebensräume“, das von verschiedenen Fächern fünf Wochen lang gemeinsam unterrichtet wird. Danach folgt die Lernarbeit innerhalb der Fächer ohne eine übergeordnete Aufgabe, so jedoch, dass das modular Gelernte vertieft werden kann.

- Die einzelnen Module sind interdisziplinär angelegt, sie haben jeweils Lead-Disziplinen, die für sie schwerpunktmässig zuständig sind.
- Beim Thema „Lebensräume“ sind dies Geografie, Wirtschaft und Recht,
- unterstützt durch politische Geschichte und Philosophie, weil das Kernproblem des Themas auch historische und ethische Belange berührt.

Die Module werden von den Lehrkräften vor Ort entwickelt. Sie strukturieren

das Modul anhand konkreter Vorgaben. Die daraus entstandenen Skizzen werden ausgearbeitet, bis zum Ende dieses Jahres werden vier Module fertig sein.

Was ebenfalls erprobt wird, sind neuartige Rückmeldesysteme für die Schülerinnen und Schüler, die ja erleben und einordnen müssen, was ein geordneter „Kompetenzaufbau“ ist oder auch sein muss. Es macht einen Unterschied, ob im Mathematikunterricht lediglich die Noten der Klassenarbeiten oder der Tests kommuniziert werden oder ob zwischen den Ergebnissen der vorausgehenden Übungen und der tatsächlichen Prüfung ein sichtbarer Zusammenhang besteht. Und es ist ein Unterschied, wenn im Physikunterricht der Weg vom physikalischen Alltagsphänomen zur physikalischen Abstraktion von den Lernenden selber festgehalten und kommentiert wird, statt einfach nur Gesetze im Theorieheft zu notieren. Dazu sind Instrumente nötig, die einen fortlaufenden Zusammenhang herstellen zwischen den Aufgaben und den Leistungen.

Hat damit zum Schaden des Fachunterrichts nun endlich die Projektmethode auch das Gymnasium erreicht und schleift die letzte Bastion? Es ist gerade kein isoliertes „Projekt“ zu Beginn oder am Ende des Schuljahres, wie das heute in vielen Schweizer Gymnasien ohne großen Erfolg üblich ist. Vielmehr geht es um interdisziplinären Unterricht einerseits, die allmähliche Erhöhung des Anteils selbstständigen Lernens andererseits. Der Maßstab ist die allgemeine Hochschulreife und die verbesserte Studierfähigkeit, die sich ja nicht zuletzt im eigenständigen Arbeiten zeigen muss. Trotz Bologna ist man geneigt zu sagen:

- Der Versuch in Romanshorn macht Sinn,
- sofern der Unterricht sichtbar verbessert wird,
- also für höhere Motivation sorgt und nachhaltiger das Lernen beeinflusst,
- weil konkrete Probleme und eigene Lösungen einen Teil des Weges bestimmen.
- Außerdem wird sichtbar, was den meisten Schülerinnen und Schülern heute verborgen bleibt, nämlich was den Zusammenhang der gymnasialen Fächer ausmacht.

Der Fachanspruch selbst darf nicht gesenkt, sondern muss im Verbund mit allgemeinen Themen und überfachlichen Kompetenzen besser zur Geltung gebracht werden. So erreicht man vermutlich Bildung und Qualifikation gleichermaßen, ein „zwischen“ jedenfalls ist nicht erforderlich.

Anmerkung

* Eröffnungsvortrag der 10. Jahrestagung der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung am 18. Juni 2009 in der Universität Wien.

Hinzu kommen Metakompetenzen sowie Handlungskompetenzen. Etwa: O'Reilly 1996; Evers/Walberg 2002; Ryan/Shepard 2008.

Das althochdeutsche Wort *fah* verweist auf den Teil oder die Abteilung eines Raumes. Die indogermanische Wurzel *pak- oder *pag- lässt sich mit „festmachen“ übersetzen.