

Neue Qualität in der Politischen Bildung durch Standards und Kerncurricula?

Edwin Stiller

Einleitung

Das Bildungssystem steht massiv unter Druck. Seit der Veröffentlichung der PISA Ergebnisse 2000 vergeht kein Monat ohne neue Negativschlagzeilen. Selbst wenn noch kein neuer Expertenbericht vorliegt, wie im Fall der OECD Lehrerstudie, die erst Mitte 2004 erscheinen wird, werden schon inoffizielle Protokolle negativ genutzt und so zusätzlicher Handlungsdruck erzeugt. Die Bildungsdiskussion wird, so auch die Wahrnehmung der OECD-Experten, ausschließlich negativ geführt; denn Stärken des deutschen Bildungssystems werden überhaupt nicht thematisiert.

Dies hat sehr kontraproduktive Folgen und der Wunsch nach schnellen und scheinbar einfachen Lösungen wächst. So hat die Diskussion um Standards und Kerncurricula dazu geführt, dass nun vom Elementarbereich bis zur Altenpflege Standards entwickelt werden – in der Hoffnung, dass dadurch eine messbar bessere Output-Qualität des Bildungssystems erreicht werden kann.

Nun entsteht dieser Output in einem hochkomplexen System mit Einflussfaktoren auf sehr unterschiedlichen Ebenen. Andreas Helmke (Helmke 2003) beschreibt in seinem Mehrebenen-Modell Angebotsfaktoren, Nutzungsfaktoren und Kontextfaktoren, die alle starken Einfluss auf das Endprodukt, die Leistung von Schülerinnen und Schülern haben. Versuche, vorrangig auf der Outputseite das zu erwartende Endprodukt besser zu beschreiben und dann automatisch auf eine Steigerung zu hoffen, greifen zu kurz.

Die Experten warnen auch vor einer mechanistischen Übertragung des Standard-Konzeptes der „Kernfächer“ Deutsch, Mathematik und Englisch auf alle Unterrichtsfächer.¹ Doch die politische Steuerung setzt auf einheitliche Konzepte und auf schnell vorzeigbare Ergebnisse.

Es ist aber wichtig, die Risiken und Nebenwirkungen der Reformkonzepte genau zu prüfen. Die Reduzierung auf das Messbare, das Kognitive, das Nützliche (vgl. Rau 2004) oder das Methodische gefährdet den bislang erreichten fachdidaktischen Fortschritt in den Sozialwissenschaften, der von einem vollständigen Lernbegriff ausgeht sowie Konstruktion und Instruktion, Inhalt und Methode verbindet.

Die hier vorgestellten und reflektierten drei „neuen Wege“ beziehen sich

- auf den sozialwissenschaftlichen Beitrag zu nationalen Bildungsstandards
- auf eine Expertise für ein bundeseinheitliches Kerncurriculum Sozialwissenschaften
- sowie, als Kontrapunkt, auf den BLK-Modellversuch „Demokratie lernen und leben“, der sich auf eine Verbesserung der demokratischen Schulkultur richtet.

Da Demokratie-Lernen die Identität des Faches Sozialwissenschaften betrifft und der Modellversuch völlig andere reformerische Akzente setzt, ist es sinnvoll, alle drei Wege zu neuer Qualität im Vergleich zu betrachten.

Mein persönliches Erkenntnisinteresse an diesem Thema richtet sich aus der Perspektive des Herausgebers und Autors von Schulbüchern im Bereich Politische Bildung darauf, welchen Einfluss diese neuen Trends auf staatliche Vorgaben und damit indirekt auf die Lernkultur des Faches Sozialwissenschaften haben können. Wenn sich Kerncurricula und Standardkataloge nur noch mit der Beschreibung des Output beschäftigen und nicht mehr mit der notwendigen Inputqualität, somit auch nicht mit Prozessqualitäten von Bildungsprozessen, muss diese Lücke durch Fachdidaktik und Schulbücher geschlossen werden.

Daher werden die neuen Bemühungen um Qualitätsverbesserung in der Politischen Bildung zunächst vorgestellt, Gemeinsamkeiten und Kontroversen herausgearbeitet und anschließend Bewertungen vorgenommen.

1. Skizzierung der Ansätze

1.1 GPJE-Standards für die Politische Bildung

Eine Arbeitsgruppe² der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) hat einen Entwurf für „Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen“ (GPJE 2004) vorgelegt.

In diesem Entwurf werden nach einleitenden Bemerkungen zum „Beitrag des Faches Politische Bildung zur Bildung“, einer Art Philosophie des Unterrichtsfachs, Kompetenzbereiche ausgewiesen sowie Standards für den Gesamtbereich der schulischen Bildung ausgewiesen und Aufgabenbeispiele vorgelegt. Die Arbeitsgruppe will damit einen fachspezifischen Beitrag zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards leisten und folgt in der Gliederung auch den Entwürfen der Kernfächer Deutsch, Mathematik und Englisch. Dieser Entwurf der Arbeitsgruppe wurde mit der Mitgliederversammlung der GPJE im September 2003 abgestimmt.

In ihren *einleitenden Bemerkungen* geht die Arbeitsgruppe davon aus, dass die Befähigung aller Menschen, am öffentlichen Leben teilnehmen zu können, ein zentrales Ziel schulischer Bildung ist. Die Politische Bildung verfolge hier das zentrale Ziel der politischen Mündigkeit. Dies sei allerdings auch ein Auftrag an alle Fächer und an die demokratische Kultur der Institution Schule. Der eigentliche Auftrag des Faches Politische Bildung sei es, diese allgemeine Aufgabe durch die fachliche Perspektive der Sozialwissenschaften weiterzuführen. Dabei wird als Gegenstandsbe- reich des Faches ein umfassender Politikbegriff zugrunde gelegt, der in „Politik im engeren Sinne“(ebd : 10ff.), „wirtschaftliche Fragen und Probleme“, „Fragen und

Probleme des gesellschaftlichen Zusammenlebens“ sowie „rechtliche Fragen und Probleme“ ausdifferenziert wird. Die Arbeitsgruppe geht also von einem Integrationsfach Sozialwissenschaften aus, welches in der Grundschule die Bezeichnung „Sachunterricht“, in den Sekundarstufen I und II die Bezeichnung „Politische Bildung“ trägt. In der inhaltlichen Auseinandersetzung werden die Ebenen der „aktuellen politischen Ereignisse, Probleme und Konflikte“ von den „mittel- und langfristigen Problemlagen“ und den „grundlegenden Vorstellungen vom Zusammenleben der Menschen“ benannt. Der Beutelsbacher Konsens wird als nach wie vor gültig bezeichnet.

Folgende *Kompetenzbereiche* werden ausgewiesen:

- Politische Urteilsfähigkeit
- Politische Handlungsfähigkeit
- Methodische Fähigkeiten

Der Bereich des fachlichen Wissens wird nicht als Kompetenzbereich ausgewiesen, sondern als „*konzeptionelles Deutungswissen*“ bezeichnet, welches auf alle Kompetenzbereiche bezogen werden muss: „Wissensvermittlung ist in der Politischen Bildung kein Selbstzweck, sondern auf die Entwicklung von Kompetenzen in den Kompetenzbereichen bezogen.“ (ebd : 14)

Unter „*Politischer Urteilsfähigkeit*“ wird die Fähigkeit verstanden, „konstatierende bzw. analytische Urteile“ sowie „qualifizierende bzw. normative Urteile“ begründet, differenziert und sozialwissenschaftlich fundiert abgeben zu können. Hierbei sei die Schwierigkeit zu berücksichtigen, dass in das Grundrecht auf Meinungsfreiheit der Schülerinnen und Schüler nicht eingegriffen werden darf. Die Bewertung von Kompetenzständen können sich daher nur auf formale Anforderungen beziehen. Als Konkretisierung dieses Kompetenzbereichs werden neun Fähigkeiten aufgelistet, die es im Einzelnen anzustreben ginge. Hierbei geht es um das Erkennen der Bedeutung politischer Entscheidungen für das eigene Leben, um die strukturierte Wiedergabe von Sachverhalten, um das Betrachten der Teildimensionen des Politischen, um die Reflexion der Folgen und Nebenfolgen, um politische Entscheidungen, aktuelle Kontroversen, um die Beurteilung konkreter Gegenstände aus Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Recht, um die Bezugsetzung zu den Grundrechten sowie um mediale Politikinszenierung.

Unter „*Politischer Handlungsfähigkeit*“ werden die praktischen Fähigkeiten verstanden, die für die Teilnahme an der politischen Öffentlichkeit erforderlich sind. Auch hier werden neun Teilfähigkeiten benannt. Hierbei soll es um die Überzeugungsfähigkeit, die Konflikt- und Kompromissfähigkeit, die mediale Darstellungsfähigkeit, um reflektiertes Konsumentenverhalten, um Perspektivwechsel, um Toleranz und Offenheit, um die Planung der eigenen beruflichen Entwicklung, um Interessenwahrnehmung und öffentliches Auftreten gehen.

Unter „*Methodischen Fähigkeiten*“ werden Fähigkeiten aufgezählt, die nicht nur in der Politischen Bildung benötigt werden: Lesekompetenz, Zeitplanung, Selbstorganisation, Arbeit in unterschiedlichen Sozialformen, Präsentationstechniken, Projektarbeit und Mediennutzung.

Kompetenzstufen werden nicht ausgewiesen.

An die Beschreibung der Kompetenzbereiche schließt sich nun der *Standardkatalog*, differenziert nach Schulstufen an. Für das Ende der Klassenstufe 4, für den

mittleren Bildungsabschluss, für das Ende der gymnasialen Oberstufe und für das Ende des beruflichen Bildungswesens werden strukturiert nach den Kompetenzbereichen Standards definiert. Diese werden kumulativ verstanden, schließen also die jeweils vorherigen Standards ein. Beispielhaft seien hier die für den mittleren Bildungsabschluss beschrieben, da für diesen auch in den Kernfächern Standardkataloge vorliegen.

Der Standardbereich „*Politische Urteilsfähigkeit*“ wird in vier Teilbereiche unterteilt. Im *ersten* Teilbereich geht es um das reflektierte Grundverständnis im Bereich des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland sowie ihrer Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung. „Sie besitzen dabei ein fachlich angemessenes Deutungswissen insbesondere über die folgenden Kernbereiche:

- Grundrechtsanbindung und politische Freiheit als Kernkonzept demokratischer Verfassungsstaaten;
- Rechtsstaatlichkeit und Gewaltenteilung;
- Demokratie als Volksherrschaft: repräsentative und plebiszitäre Demokratie;
- Parteiendemokratie; Sozialstaatsprinzip des Grundgesetzes;
- Pluralismus;
- Grundprinzipien der Marktwirtschaft.“ (ebd : 21)

Im *zweiten* Teilbereich wird in gleicher Weise das Verständnis von den internationalen Verflechtungen moderner Gesellschaften beschrieben. Im *dritten* Teilbereich geht es darum, „Sachverhalte (Situationen, Ereignisse, Probleme) aus Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Recht (zu, E.S.) analysieren.“ (ebd ; 22) Im *vierten* Teilbereich lautet die übergeordnete Formulierung: „Die Schülerinnen und Schüler können reflektierte politische Urteile treffen.“ Es folgen aufgelistet die Beurteilung politischer Sachverhalte, die Entwicklung und Begründung von Lösungsvorschlägen für politische Probleme, die Abwägung von Handlungsalternativen, die Analyse von beteiligten Interessen, die Beurteilung von kontrovers diskutierten aktuellen Fällen.

Als Standards im Bereich „*Politische Handlungsfähigkeit*“ werden Fähigkeiten genannt, eigene Urteile sachlich zu begründen und zu vertreten, in politischen Kontroversen und sozialen Situationen Perspektivwechsel zu vollziehen, mit kulturellen Differenzen reflektiert umgehen können, die eigene Position öffentlich vertreten zu können, als Wirtschaftssubjekt reflektierte Entscheidungen treffen können sowie bei der eigenen Berufswahl längerfristige Entwicklungstrends einbeziehen zu können.

Als Standards im Bereich „*Methodische Fähigkeiten*“ werden folgende Fähigkeiten genannt: Medien selbstständig und gezielt nutzen zu können, die Bedeutung der Medienkommunikation rekonstruieren zu können, in Gruppen arbeiten zu können, Interviews durchführen zu können, Lernergebnisse präsentieren zu können sowie die methodische Arbeitsweise kritisch reflektieren zu können.

Abgeschlossen wird der Standard-Entwurf durch *Aufgabenbeispiele*, die zeigen sollen, wie auf die Standards bezogene Aufgaben konstruiert werden können. Sie sollen eine erste Grundlage bieten, um den Lernstand der Schülerinnen und Schüler auf den unterschiedlichen Schulstufen erheben zu können. Die Aufgabenbeispiele sollen nicht als „Vorgabe für eine Standardisierung von Leistungsbewertungen“ (ebd : 29) missverstanden werden.

Drei Anforderungsniveaus werden beschrieben: „Kennen und wiedergeben“, „Analysieren, Erklären und Transfer“, „Reflektiert politisch urteilen und handeln“. (ebd : 30) Darüber hinaus werden Angaben zu einer differenzierten Gewichtung der Anforderungsbereiche nach „Komplexität der Aufgabenstellung, Differenziertheit des zu bearbeitenden Problems...“ u.Ä. gemacht.

Die Aufgabenbeispiele sind auf die Schulstufen bezogen. Hier möchte ich wieder den Bereich des mittleren Schulabschlusses vorstellen. Vier Modellaufgaben werden für diesen Bereich dargestellt. Das erste Aufgabenbeispiel bezieht sich auf die Kommunalpolitik. „Eine vom Rat beschlossene Fußgängerzone ruft Widersprüche der Anlieger hervor.“ (ebd : 35) Grundlage ist ein lokaler Zeitungsbericht. Die Schülerinnen und Schüler sollen den Konflikt zunächst rekonstruieren und analysieren, die Situation nach der Entscheidung aus unterschiedlichen Perspektiven bewerten und abschließend den Anliegern Ratschläge für ihr weiteres Agieren geben. Im Anschluss an die Aufgabenstellung wird der Bezug zu den Standards hergestellt, in dem die sechs Teilfähigkeiten, die zum Bearbeiten der Aufgabe notwendig sind, ausgewiesen werden.

Das zweite Aufgabenbeispiel für den mittleren Schulabschluss thematisiert „Fremdenhass“, das dritte „EU-Erweiterung“ und das vierte Beispiel „Wettbewerb und Wettbewerbsstörungen“.

Alle Aufgaben sind materialgebunden und mit einer gegliederten Aufgabenstellung versehen, die individuell mündlich oder schriftlich bearbeitet werden soll.

1.2 Kern-Curriculum Sozialwissenschaften

Eine Autorengruppe (Behrmann/Grammes/Reinhardt 2004a) hat im Auftrag der Kultusministerkonferenz eine Expertise sowie Thesen (Behrmann/Grammes/Reinhardt 2004b) für ein Kerncurriculum Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe erstellt. Damit wird ein Prozess nachvollzogen, der für die Kernfächer schon vor längerer Zeit erfolgt ist (vgl. Tenorth 2001) und der nun für alle weiteren Fächer geplant ist.

Ausgehend von einer Beschreibung des Erziehungs- und Bildungsauftrages und der Skizzierung eines Bürgerleitbildes werden Demokratie-Kompetenzen beschrieben sowie im Ansatz auch Niveaustufen der Kompetenzerreichung. Ausgehend von einer empirischen Bestandsaufnahme alltäglicher Deutungsmuster in der Politischen Bildung werden Lern- und Entwicklungsaufgaben beschrieben, die eine Basis für die Entwicklung von Standards darstellen sollen. In der Auseinandersetzung mit den gültigen Anforderungen der EPA wird dann eine fachdidaktische Bestimmung eines inhaltlichen Kerns der Sozialwissenschaften vorgenommen und Gegenstandsfelder sowie didaktische Perspektive darauf bestimmt. Abschließend werden fachdidaktische und fachmethodische Prinzipien benannt, die Maßstäbe für die Qualität der Lernumgebungen und Lernprozesse darstellen können.

In ihrer Auseinandersetzung mit den normativen Vorgaben, die in Schulgesetzen den *Erziehungs- und Bildungsauftrag* ausmachen, beschreiben die Autoren einen Wandel der obersten Bildungs- und Erziehungsziele hin zu einem Grundkonsens, der weniger auf Haltungen und Gesinnungen abzielt, sondern vielmehr auf sozialwissenschaftliche Kenntnisse und Fähigkeiten, die es dem Individuum ermöglichen, seine demokratischen Rechte in Anspruch zu nehmen. Das Leitbild des

mündigen Bürgers, der informiert und urteilsfähig, interventionsfähig und im günstigsten Fall ein „Aktivbürger“ ist, erfordert eine Reihe von Demokratie-Kompetenzen, ohne die Mündigkeit nicht gestaltbar ist.

In Anlehnung an den Kompetenz-Begriff von Weinert (vgl. Weinert 2001) werden folgende domänen-spezifische *Kompetenzen für das Fach Sozialwissenschaften* genannt:

- Perspektivübernahme
- Konfliktfähigkeit
- Sozialwissenschaftliches Analysieren
- Politische Urteilsfähigkeit
- Demokratische Handlungskompetenz

Drei *Niveaustufen* bezogen auf den Erreichungsgrad werden vorgeschlagen:

- Elementares Niveau (personalisierte Wahrnehmung)
- Mittleres Niveau (person-übergreifende Regeln und Institutionen werden einbezogen)
- Höchstes Niveau (systematische Zusammenhänge, übergreifende Kriterien, angemessene Analyse und angemessenes Urteil)

Im Anschluss an die anzustrebenden Kompetenzen werden Alltagsvorstellungen beschrieben, die dem Erreichen dieser Kompetenzen im Wege stehen: Illusion von Homogenität und Autonomie, Vorstellung von einer totalen Mehrheitsregel, völligem Gewaltverzicht, Gleichsetzung von Privatem und Politischem, von Gerechtigkeit mit Rechtssicherheit und Theorie mit Praxis sowie Diskreditierung ökonomischen Handelns. Die Aufdeckung dieser Lernbarrieren soll möglich machen, sie konstruktiv zu nutzen und subjektorientiert an ihnen anzuknüpfen.

Die Autorengruppe kommt dann zum Kern des Entwurfs – der Konstruktion eines *inhaltlichen Kerncurriculums* für das Fach Sozialwissenschaften. Dabei orientiert sie sich an der in der EPA³ formulierten Struktur, die aber fachdidaktisch perspektiviert werden müsse. Als zentralen Ansatzpunkt für ein politikdidaktisch fundiertes Kerncurriculum wählt die Arbeitsgruppe das Paradigma der kategorialen Konfliktdidaktik.

Für die curriculare Themenfindung werden drei Kategorien gewählt:

- Sozialwissenschaftliche Konzepte und Begriffe
- Schlüsselprobleme
- Methoden als zentrale Verfahren

Bei der Konstruktion von Gegenstandsfeldern will die AG die Tradition der EPA fortschreiben und am *Integrationscharakter des Faches* mit den *Teildisziplinen Wirtschaftswissenschaft, Soziologie und Politikwissenschaft* festhalten. Um hier eine Gleichsetzung von Wissenschafts- und Gegenstandsebene zu vermeiden, erfolgt wiederum aus fachdidaktischer Sicht eine *Perspektivierung auf diese Gegenstandsfelder*, die auf drei Ebenen stattfindet:

- Perspektive des sozialen Umgangs
- Systemisch-institutionelle Perspektive
- Sozialwissenschaftliche Problemsicht

Die Arbeitsgruppe entfaltet dann ein Verständnis von *Wissenschaftspropädeutik*, das den genetisch-entdeckenden Verfahren den Vorzug vor rein nachvollziehenden Textexegesen gibt, das Reflexivität statt vorschneller Gewissheit fördert und das Detektivisch-Überraschende der sozialwissenschaftlichen Erkenntnis erfahrbar macht. An dieser Stelle wird von der Autorengruppe auf die Gefahr aufmerksam gemacht, dass die neue Output-Steuerung des Bildungssystems eventuell genau dies verhindern könnte – durch Fixierung auf zu produzierende Ergebnisse und zentrale Prüfungsverfahren könnte genau so eine repetitorische Gewissheitsproduktion eine nicht intendierte Nebenwirkung sein.

Daher wird als Abschluss der Expertise ein *Bild von Unterricht* gezeichnet, das den konsensuellen fachdidaktischen Prinzipien (Urteilsorientierung, Kontroversprinzip, Handlungsorientierung, Erfahrungsorientierung, Konfliktorientierung, exemplarisches Fallprinzip, Problem- und Wissenschaftsorientierung, Zukunftsorientierung) entspricht und auf Lernumgebungen setzt, die Politikbegleitung, Politiksimulation und Politikreflexion ermöglichen sowie eine fachspezifische Methodenkultur beinhalten.

Es folgen erneute Ausführungen zu den Kompetenzen, die aber nicht in Richtung domänenspezifischer Standards weiterentwickelt werden, sowie Aussagen zu Mindestbedingungen eines Lehramtsstudiums, das es den Lehrerinnen und Lehrern ermöglicht, das hier skizzierte Kerncurriculum umzusetzen.

1.3 BLK-Modellversuch „Demokratie lernen & leben“

Der BLK-Modellversuch basiert auf einem Gutachten von Edelstein und Fauser für die Bund-Länder-Kommission für Bildungsfragen (vgl. Edelstein/Fauser 2001). Als Auslöser für den Modellversuch nennen die Gutachter die Besorgnis über Rechtsextremismus, Gewaltakzeptanz und Politikverdrossenheit besonders unter Schülern. Mit dem Modellversuch will man diesen Tendenzen wirksamer begegnen als dies der Politischen Bildung und der Schule insgesamt gelungen ist. Untersucht werden sollen die Anteile, die die Institution Schule an der Entstehung solcher Denk- und Verhaltensstrukturen hat, sowie welche präventiven Beiträge die Institution leisten kann. Dazu – so die Expertise – seien Veränderungen in der Schulkultur insgesamt notwendig. Schule müsse eine subjektive und positive Gegenwartsbedeutung für die Schülerinnen und Schüler erlangen und Lernergebnisse müssten nachhaltiger gesichert werden. In den Modulen „Unterricht“, „Lernen in Projekten“, „Schule als Demokratie“ und „Schule in der Demokratie“ soll eine demokratiepädagogische Schulentwicklung gefördert werden.

In ihrer Expertise formulieren die Autoren ebenfalls Evaluationskriterien in den Bereichen Demokratische Handlungskompetenz und Demokratische Schulkultur.

Der Modellversuch⁴ hat eine Laufzeit von 2002 bis 2007, ist in fast allen Bundesländern mit ca. 180 Schulen vertreten, die in Schulnetzwerken von zentralen und regionalen Koordinierungsstellen unterstützt werden. Die Bundesländer setzen jeweils eigene Schwerpunkte. Nur in Sachsen-Anhalt wird der Modellversuch an das Fach Sozialkunde gekoppelt, um gezielt sozialwissenschaftliche Methoden zu entwickeln, die dann fächerübergreifend genutzt werden können (vgl. Schmidt 2003). Ansonsten wird die Arbeit in den o.g. Modulen bewusst nicht an die Politi-

sche Bildung angekoppelt (vgl. Fauser 2003 : 3) in der Hoffnung, die gesamte Schulkultur demokratiefördernd gestalten zu können.

Vor allem zwei Typen demokratiepädagogischer Bildungsarbeit werden in Anlehnung an Konzepte der amerikanischen Civic Education angeboten (vgl. Sliwka 2003):

- Demokratisches Sprechen (Kooperatives Lernen, Mediation und Streitschlichtung, Morgenkreis, Klassenrat, Schulversammlung, Debatte und Deliberation im Unterricht, Deliberationsforen)
- Verantwortung übernehmen und reflektieren (Klassendienste, schulinterne Serviceprogramme, Service-Learning in der Gemeinde)

Edelstein hat in einem Vortrag am Landesinstitut für Schule in Soest ausgeführt, welche Kompetenzen Lernende in der heutigen Gesellschaft erwerben müssen, um Zukunft demokratisch gestalten zu können (vgl. Edelstein 2003):

- verständnisintensive Lernkompetenz⁵
- selbstwirksame Handlungskompetenz
- Perspektivwechsel und Sozialkompetenz

2. Gemeinsame Ansatzpunkte und Kontroversen

	Expertise für ein Kerncurriculum	GPJE-Standardkatalog	Demokratie lernen und leben
Zentraler Ansatzpunkt	Konstruktion eines inhaltlichen Kerns Politischer Bildung	Standardorientierte Beschreibung der angestrebten Ergebnisse Politischer Bildung	Demokratiepädagogische Schulentwicklung
Kompetenzbeschreibungen	1. Perspektivübernahme 2. Konfliktfähigkeit 3. Sozialwissenschaftliches Analysieren 4. Politische Urteilsfähigkeit 5. Demokratische Handlungskompetenz (Beschreibung von Kompetenzstufen)	1. Politische Urteilsfähigkeit 2. Politische Handlungsfähigkeit 3. Methodische Fähigkeiten	1. Verständnisintensive Lernkompetenz 2. Selbstwirksame Handlungskompetenz 3. Perspektivwechsel 4. Sozialkompetenz
Wege zu neuer Qualität	Konstruktion von Gegenstandsfeldern durch Perspektivierung Beschreibung von fachdidaktischen Prinzipien	Standardkatalog differenziert nach Schulstufen Aufgabenbeispiele	Demokratisches Sprechen Verantwortung übernehmen und reflektieren

Allen drei „neuen Wegen“ ist gemeinsam, dass sie auf vergleichbare allgemeine Bildungsziele ausgerichtet sind – es geht ihnen um die Entwicklung von Demokratiekompetenz und um politische Mündigkeit.

Sie sind ebenfalls gemeinsam auf Qualitätsverbesserung im Sinne von nachhaltigerem, verständnisintensiverem Lernen ausgerichtet.

Kerncurriculum- und *Standard-Entwurf* bekräftigen den Integrationscharakter des Faches Sozialwissenschaften und bestätigen die bisher auch herangezogenen Referenzwissenschaften.

Unterschiedliche Ansatzpunkte beziehen sich auf folgende Aspekte:

- Der *Modellversuch* setzt auf schulkulturelle Orientierung und demokratische Schulentwicklung und bewusst nicht auf ein Fach der Fächergruppe Politische Bildung.
- *Kerncurriculum-* und *Standardentwurf* richten sich dagegen naturgemäß auf die Binnenstruktur der Fächer der Politischen Bildung.
- *Kerncurriculum-* und *Standardentwurf* gehen von unterschiedlichen Kompetenzmodellen aus: Im *Standard-Entwurf* dominiert ein an Sander ausgerichtetes Kompetenzmodell (vgl. Sander 2001 : 54ff.), was auch die Rahmenvorgabe Politische Bildung in NRW (vgl. MSWF 2001 : 16ff.) bestimmt hat. Im *Kerncurriculum-Entwurf* wird ein stärker domänenspezifisch ausgerichtetes Kompetenzmodell formuliert, welches plural fachdidaktische Traditionen aufgreift.
- Das *Kerncurriculum* enthält keine Standards, sondern beschreibt eher empirisch aufzeigbare Probleme, die auf dem Weg der Standardentwicklung auftauchen können. Der *Standardkatalog* enthält nur wenige, sehr allgemeine Aussagen zu einem domänenspezifischen Kern, auf den sich die Standards beziehen müssen.
- Der *Kerncurriculum-Entwurf* ist eine Expertise und noch kein Kerncurriculum, während der *Standardkatalog* schon den Anspruch hat, Standards zu definieren⁶.

3. Thesen zur Bewertung: Produktive Ansätze, Defizite und mögliche Illusionen

3.1 Es ist sehr zu begrüßen, dass in Zeiten, in denen sich fast alles um die sogenannten Kernfächer dreht, die Politische Bildung wieder in den Fokus der Aufmerksamkeit rückt und Fragen von Demokratiekompetenz und Schulkultur bundesweit in einem gut ausgestatteten *Modellversuch* thematisiert werden.

3.2 Demokratische Schulentwicklung abzukoppeln von der Unterrichtsentwicklung im Bereich der Politischen Bildung ist genauso abzulehnen wie die Entwicklung der Politischen Bildung ohne Bezug zur Schulentwicklung anzugehen. Demokratie lernen und Politik lernen sind keine Gegensätze sondern komplementäre Prozesse. Gotthard Breit hat die Arbeitsteilung in diesem sich ergänzenden Prozess so beschrieben: Zu den Aufgabe des Schulunterrichts in allen Fächern sowie der Schulkultur gehört der erfahrungsgestützte Aufbau einer demokratischen Verhaltensdisposition. Der Politikunterricht wirkt hieran mit und hat darüber hinaus die Aufgabe,

das selbstständige politische Denken und Handeln wissenschaftlich zu unterstützen. Für beide Prozesse ist die Orientierung an demokratischen Verhaltensnormen unerlässlich (vgl. Breit 2003b : 66ff.). Wenn der *Modellversuch* die Chance nutzt, dies in abgestimmten und aufeinander bezogenen Prozessen zu realisieren, werden hier wichtige und längst überfällige Impulse gesetzt.

3.3 *Standards* und *Kerncurricula* sind eng aufeinander zu beziehende curriculare Reformstrategien. Abstimmung und Einigung sind unabdingbar nötig. Hier von unterschiedlichen Kompetenzmodellen auszugehen konterkariert jegliche Reformbemühungen.

3.4 Die *Standards* des *GPJE-Entwurfs* müssen kritisch darauf geprüft werden, ob sie den Kriterien der Klieme-Expertise⁷ oder denen von schulpädagogischen Experten genügen (vgl. Böttcher 2003 : 5f.). Nach meiner Einschätzung sind sie zu wenig fachspezifisch ausgerichtet, zu wenig fokussiert und nicht nach Kompetenzstufen differenziert. Zudem ist die Reichweite des Standardkatalogs⁸ ungeklärt und die innere Differenzierung⁹ unzureichend. Die Aufgabenbeispiele entsprechen nicht der Reichhaltigkeit und dem Variantenreichtum der Fachkultur.

Es hängt sehr von der Verankerung der Politischen Bildung in den Stundentafeln der Schulstufen und Schulformen der einzelnen Bundesländer ab, ob die GPJE-Standards als Regelstandards, ob sie als Mindeststandards angesehen werden können oder ob selbst dies als unangemessen erscheint.

Die Standards für die gymnasiale Oberstufe sind im Vergleich zu den in NRW gültigen Richtlinien bestenfalls Mindeststandards.

3.5 Das Kompetenzmodell des *Standard-Entwurfs* ist nicht domänenspezifisch genug konzipiert und zu wenig wertbezogen.¹⁰ Der Kompetenzbegriff enthält im Gegensatz zum Kompetenzbegriff der Klieme-Expertise kaum volitionale, motivationale und soziale Elemente. Dies ist für die politische Bildung fatal (vgl. Himmelmann 2003 und Oser/Reichenbach 2000). Die Diskussion um wertbezogene politische Bildung verfällt hier vom Extrem des überhöhten Gesinnungsanspruch in das Extrem des „pädagogischen Oberflächenrealismus, der sich durch *keine* Ideale und *keine* nostalgischen Erinnerungen an das Politische irritieren lässt.“ (Oser/Reichenbach : 35)

Der dritte Kompetenzbereich „Methodische Fähigkeiten“ ist nicht fachspezifisch genug ausgerichtet. So könnte man ihn für verzichtbar halten, da die dort ausgewiesenen allgemeinen methodischen Kompetenzen weitgehend auch von anderen Fächern abgedeckt werden. Daher wird die Chance vertan, systematisch die Inhalte politischer Bildung mit der Entwicklung sozialwissenschaftlicher Methodenkompetenz zu verbinden (vgl. Stiller 2001/2002).

Die sozialwissenschaftliche Wissensdimension nicht zu einem eigenen Kompetenzbereich zu machen, führt bei der Standardentwicklung zu inhaltsentleerten Globalformulierungen bzw. zu einer Vermischung mit Beurteilungskompetenzen, was lernpsychologisch und inhaltlich bedenklich ist. Wenn die politische Urteilsfähigkeit dann nur in einer formalen Ausprägung für bewertbar angesehen wird (vgl. GPJE : 15), bleibt für die Standardbildung nicht viel übrig.

Das Kompetenzmodell der *Kerncurriculum-Expertise* ist in dieser Hinsicht mit der Kompetenzdimension „Sozialwissenschaftliches Analysieren“ deutlich geeigneter, obwohl auch in diesem Modell die affektive Dimension untermarkiert¹¹ ist.

3.6 Die Expertise für ein *Kerncurriculum* enthält noch keinen Kern. Vielmehr bildet es die Totalität des Integrationsfaches Sozialwissenschaften ab. Es liefert intelligente perspektivische Werkzeuge, wie aus Gegenstandsfeldern thematische Perspektiven entstehen können. Wie aber mit Hilfe dieser sehr zu begrüßenden Werkzeuge ein Kerncurriculum entstehen soll, bleibt unklar.

3.7 Die Abkopplung des *Modellversuchs* von den Fächern der Politischen Bildung birgt die Gefahr in sich, dass viele der vermittelten Fähigkeiten als bloße Techniken und aktionistisches Tun vermittelt werden. So ist es im Bereich des kooperativen Lernens dringend nötig, Erkenntnisse der soziologischen Kleingruppenforschung inhaltlich einzubeziehen. Negative Potentiale sozialer Gruppen, die sich in Konformitätsdruck und „group-think“ ausdrücken können, geraten sonst nicht in das analytische Blickfeld¹². Es ist die einmalige Chance der Fächer der Politischen Bildung, die Entwicklung von sozialer und demokratischer Methodenkompetenz mit zentralen Fachinhalten zu verbinden. Dies gilt vor allem auch für die politische Rede und die politische Debatte, die ohne die fachliche Fundierung der Sozialwissenschaften über rein formale Techniken und Alltagstheorien kaum hinauskommt.

3.8 Angesichts der fehlenden Empirie in der Fachdidaktik der Politischen Bildung und angesichts fehlender empirisch geprüfter Kompetenzmodelle und Kompetenzstufen stellt sich die grundsätzliche Frage nach der Sinnhaftigkeit des Unterfangens, *Kerncurricula* und *Standards* analog zu Kernfächern entwickeln zu wollen.

3.9 Aus drei Gründen ist es trotz der hier formulierten Bedenken notwendig, weiter an der Frage von *Kerncurriculum* und *Standards* zu arbeiten:

Erstens ist die Gefahr, durch ein Abkoppeln vom Mainstream weiter an den Rand der bildungspolitischen Debatte gerückt zu werden, nicht zu unterschätzen.

Zweitens sprechen die Vorteile von Standards¹³ und Kerncurricula¹⁴ dafür, die Bemühungen fortzusetzen, ohne dabei allerdings technokratische Illusionen zu haben.

Drittens ist die Formulierung von zu erreichenden Mindeststandards Chance und Herausforderung für eine systematische Schul- und Unterrichtsentwicklung, in der die Fachkonferenzen eine wichtige Rolle hätten. Sie müssten die eigene professionelle Arbeit darauf hin überprüfen, inwieweit alle Schülerinnen und Schüler die Mindeststandards erreichen. Das Austarieren dieser Messlatte ist aber ein schwieriger Prozess, an dem die ausführenden Lehrerinnen und Lehrer beteiligt werden müssen.

4. Perspektiven

Um die Qualität der Politischen Bildung dauerhaft zu verbessern ist es unumgänglich, alle Ebenen, die auf einen verbesserten Output einwirken, in den Blick zu nehmen. Ausschließlich den Output präziser und damit messbarer¹⁵ zu benennen und den Input auf Kerne zu konzentrieren, greift deutlich zu kurz. Gerade die hier

referierten Ansätze verdeutlichen, dass die unterschiedlichen Ansatzpunkte systematisch verbunden werden müssen.

Außerdem ist es an der Zeit, die Diskussion aus den engsten Fachzirkeln herauszuholen, da sonst die Gefahr der völligen Wirkungslosigkeit bei reinen Top-Down-Prozessen gegeben ist (vgl. Böttcher 2003: 8).

Unerlässlich ist ebenso die Integration der Fächerdebatte in eine Bildungsdebatte und eine visionäre Debatte um die zukünftigen Aufgaben schulischer und nichtschulischer Bildung im Kontext lebenslangen Lernens.

Die Berücksichtigung internationaler Prozesse und Erfahrungen können sehr hilfreich und anregend sein. So weist Himmelmann darauf hin, dass auf europäischer Ebene ein Projekt „Education for Democratic Citizenship“ existiert, das in Deutschland kaum rezipiert wird. In der internationalen Diskussion haben die normativ-moralischen Standards hohes Gewicht, da man die Probleme, Schülerinnen und Schüler überhaupt für politische Fragen zu interessieren und zu sensibilisieren, als sehr bedeutend ansieht¹⁶. Hier verweist das Gutachten von Edelstein und Fauser zurecht darauf, dass die Politische Bildung ein Image- und Wirkungsproblem hat, was man nicht allein durch vorwiegend kognitiv ausgerichtete Standards und Kerncurricula beheben kann. Vielmehr geht es hier um existentielle Fragen der Beteiligung und Anerkennung¹⁷ – also zentral um Prozess- und Strukturqualitäten, die in der aktuellen Debatte oft ausgeblendet werden.

Armin Scherb hat darauf aufmerksam gemacht, dass sich die aktuelle politikdidaktische Debatte zwischen den Polen Standardisierung und Selbststeuerung bewegt (vgl. Scherb 2003 : 8) und man die fachdidaktische Diskussion um die Optimierung von Lehr-Lernprozessen nicht vernachlässigen darf. Er sieht die „kompetente Lehrperson“ als Garanten für den Anspruch der Sache, aber auch als Garanten der Chance auf selbstgesteuerte Lernprozesse.

Dies bestätigt die eingangs geäußerte Einschätzung: Bessere Qualität wird nur dann erreicht, wenn auf alle Faktoren, die an der Entstehung von Output-Qualität beteiligt sind, systematisch und abgestimmt eingewirkt wird und dies auf der Basis eines vollständigen Begriffs politischen Lernens, der am politischen Deutungswissen der Lernenden anknüpft (vgl. Deichmann 2003).

Anmerkungen

- 1 So sprach sich Prof. Klieme auf dem Forum Lehrerbild an der Universität Münster im Oktober 2003 auf eine gezielte Nachfrage klar gegen eine Übertragung des Standardkonzepts der ‚Kernfächer‘ auf das Fach Sozialwissenschaften aus!
- 2 Bestehend aus: Joachim Detjen, Hans-Werner Kuhn, Peter Massing, Dagmar Richter, Wolfgang Sander, Georg Weißeno
- 3 EPA: Einheitliche Prüfungsanforderung in der Abiturprüfung Sozialkunde/Politik, KMK 01.12.1989
- 4 nach Pressemitteilung www.blk-demokratie.de
- 5 die hier gewählte begriffliche Bündelung ist von mir vorgenommen worden, um den Vergleich mit den anderen Konzepten zu erleichtern
- 6 Himmelmann spricht vom Anspruch auf Definitionsmacht und kritisiert ein „Monopol der rechten Frömmigkeit“, vgl. Himmelmann 2003b
- 7 Die Expertise nennt hier: Fachlichkeit, Fokussierung, Kumulativität, Verbindlichkeit für alle, Differenzierung, Verständlichkeit und Realisierbarkeit.

- 8 sind es Mindeststandards oder Regelstandards, gelten sie in der Sekundarstufe 1 für alle Schulformen?
- 9 so werden nur Abschluss-Standards für die Sekundarstufe I definiert, nicht aber der spiralmäßige Kompetenzerwerb für die gesamte Sekundarstufe I nachgezeichnet
- 10 vgl. hierzu die Kritik von Kammertöns an der Rahmenvorgabe NRW
- 11 in der 7. These (Behrmann/Grammes/Reinhardt 2004b) vertritt die Autorengruppe die Position, man müsse in den Standards einen Gesinnungsdruck vermeiden.
- 12 In Dialog SoWi Band 1 (vgl. Stiller 2002, S. 177ff.) wird dieser Anspruch umgesetzt. Lernen in Gruppen zu arbeiten wird eng verknüpft mit der aktiven Praktizierung von Kleingruppenforschung, ganz im Sinne einer genetisch-entwickelnden Sozialwissenschaft. Im Band 2 (vgl. Stiller 2003, S. 431ff., 526ff.) wird die Analyse politischer Reden einerseits im inhaltlichen Problemkontext ‚Europa‘ eingebettet und andererseits die Entwicklung einer politischen Rhetorik unterstützt bis hin zu Anregungen zur Gestaltung der Abiturrede.
- 13 als präzisere Beschreibung eines überprüfbaren Outputs, der auch Rechenschaftslegung erfordert
- 14 sie können die überbüdende Flut fachlicher Ansprüche einzugrenzen und neue Freiräume eröffnen
- 15 verbunden damit sind alle Grundsatzfragen der Operationalisierbarkeit und Messbarkeit gerade auch von affektiven und sozialen Bereichen
- 16 Die affektiven Lernstandards des Citizenship-Projektes beinhalten die Anerkennung von universellen Grundrechten, Achtung der Menschenwürde, Akzeptanz der Herrschaft des Rechts, Bekenntnis zu Frieden und Gewaltlosigkeit usw., vgl. Himmelmann 2003 a, Anlage 8
- 17 Christoph Butterwegge betont, dass in Zeiten der Globalisierung und Neoliberalismus eine der Hauptaufgaben der Politischen Bildung die Neubegründung von Solidarität ist (vgl. Butterwegge 2003, S. 175).

Literatur

- Behrmann, Günter, C., Grammes, Tilmann, Reinhardt, Sibylle, Hampe, Peter; Fachgruppe Sozialwissenschaften (2004a): Expertise für ein Kern-Curriculum in der gymnasialen Oberstufe, erscheint in: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.); Kerncurriculum Oberstufe II: Biologie, Chemie, Physik – Geschichte, Politik, Weinheim: Beltz
- Behrmann, Günter, C., Grammes, Tilmann, Reinhardt, Sibylle (2004b); Sozialwissenschaftlicher Unterricht in der gymnasialen Oberstufe. Thesen zur Entwicklung eines Kerncurriculums, erscheint in: Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (Hrsg.); Politische Bildung zwischen individualisiertem Lernen und verbindlichen Bildungsstandards, Schwalbach: Wochenschau
- BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“ – allgemeine Programminformation, Pressemitteilung vom 08.09.2003, online verfügbar unter: www.blk-demokratie.de
- Böttcher, Wolfgang (2003); Starke Standards, in: *Lernende Schule* 24, S. 4-9
- Breit, Gotthard (2003a); Demokratie-Lernen oder Politik-Lernen?, in: *Polis* 2, S. 6-7
- Breit, Gotthard (2003b); Demokratie-Lernen als Aufgabe von Schule und Politikunterricht, in: *LISA* (Hrsg.); Perspektiven der Demokratisierung von Schulen, Halle, S. 63-72
- Butterwegge, Christoph (2003); Abschied von der Humanität? Neoliberalismus als Herausforderung für die politische Bildung, in: *EB* 4, S. 172-176
- Deichmann, Carl (2003); Politisches Ordnungswissen als Deutungswissen. Elemente eines politikdidaktischen Forschungskonzepts, in: Petzold, K., Woest, V. (Hrsg.); *Leistung und Leistungsbewertung*, Jena, S. 159-184
- Edelstein, Wolfgang, Fauser, Peter (2001); *Demokratie lernen und leben*, Gutachten zum Programm, BLK Heft 96, Bonn
- Edelstein, Wolfgang (2003); Kompetenzen für die Zivilgesellschaft, Vortrag auf der Veranstaltung „Demokratie und Partizipation in der Schule“, am 1.10. 03 im Landesinstitut für Schule, Soest, unveröffentlichtes Manuskript

- Fausser, Peter (2003); Demokratie lernen und Schulentwicklung, in: Polis 2, S. 3-5
- Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE2004); Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen, Schwalbach: Wochenschau
- Helmke, Andreas (2003); Unterrichtsqualität. Erfassen Bewerten Verbessern, Velber: Kallmeyer
- Himmelmann, Gerhard (2003a); Zukunft, Fachbezeichnung und Standards der politischen Bildung, online verfügbar unter: www.tu-bs.de/institute/sem-polw/politik.htm
- Himmelmann, Gerhard (2003b); „Standard-Entwicklung“ in der Diskussion. Politische Bildung unter Druck, in: Polis 4, S. 4-7
- Kammertöns, Annette (2003); Die Rahmenvorgabe „Politische Bildung“ auf der Höhe der Zeit? – Eine Analyse ihrer Begründungsmuster, in: Politisches Lernen 3-4, S. 93-99
- Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW (2001); Rahmenvorgabe Politische Bildung, Frechen: Ritterbach
- Oser, Fritz, Reichenbach, Roland (2000); Politische Bildung in der Schweiz, Schlussbericht, Manuskript, online verfügbar unter: http://www.edk.ch/PDF_Downloads/Dossiers/STUB11A.pdf
- Rau, Johannes (2004); Den ganzen Menschen bilden – wider den Nützlichkeitszwang, Weinheim: Beltz
- Sander, Wolfgang (2001); Politik entdecken – Freiheit leben: neue Lernkulturen in der politischen Bildung, Schwalbach: Wochenschau
- Sander, Wolfgang (2003); Politische Bildung als „Demokratie-Lernen“?, in: Polis 2, S. 8-9
- Scherb, Armin (2003); Standardisierung und/oder Selbststeuerung, in: polis 4
- Schmidt, Ralf (2003); Der Beitrag des Landes Sachsen-Anhalt im BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“, in: Polis 2, S. 14-15
- Sliwka, Anne (2003); Demokratische Sprechen und Verantwortung lernen. Das CIVICs-Modell zur Entwicklung von Demokratiekompetenz in der Schule, in: Polis 2, S. 10-13
- Stiller, Edwin (2001/2002); Zur systematischen Entwicklung von Methodenkompetenz in der Politischen Bildung, in: Politisches Lernen 4 / 1, S. 68-76
- Stiller, Edwin (2002/2003) (Hrsg.) mit Franz-Josef Bölting, Christel Schrieverhoff, Werner Völle-ring; Dialog SoWi, Unterrichtswerk für Sozialwissenschaften, Band 1, Bamberg: Buchner, Band 2 Bamberg: Buchner und Schöningh
- Tenorth, H. E. (2001) (Hrsg.); Kerncurriculum Oberstufe. Mathematik – Deutsch – Englisch. Experten im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister. Weinheim und Basel: Beltz
- Weinert, Franz E. (2000); Concept of competences: A Conceptual Clarification, in: Rychen, D., Salganik, S., Hersh, L. (Hrsg.); Defining and Selecting Key Competences, Seattle