

Inhalt

Zur Einführung	11
I. Wissenschaftliche Grundlagen	
<i>Wolfgang Sander</i> Geschichte der politischen Bildung	15
<i>Michael May, Jessica Schattschneider</i> „Klassische“ didaktische Theorien zur politischen Bildung	31
<i>Reinhold Hedtke</i> Fachwissenschaftliche Grundlagen politischer Bildung – Positionen und Kontroversen	42
<i>Ingo Juchler</i> Wissenschaftstheoretische Grundlagen politischer Bildung: Hermeneutik	53
<i>Armin Scherb</i> Wissenschaftstheoretische Grundlagen politischer Bildung: Pragmatismus	66
<i>Wolfgang Sander</i> Wissenschaftstheoretische Grundlagen politischer Bildung: Konstruktivismus	77
<i>Sebastian Fischer, Dirk Lange</i> Qualitative empirische Forschung zur politischen Bildung	90
<i>Georg Weiseno</i> Quantitative empirische Forschung in der Politikdidaktik	102
<i>Wolfgang Sander</i> Kompetenzorientierung als Forschungs- und Konfliktfeld der Didaktik der politischen Bildung	113

II. Institutionen

Andreas Lutter

Die Fächer der politischen Bildung in der Schule 127

Christine Zeuner

Institutionen der außerschulischen politischen Bildung 136

Frank Langner, Alexandra Lechner-Amante

Lehrerbildung für die politische Bildung 145

Hans-Georg Golz, Andreas Kost

Die Bundeszentrale und die Landeszentralen für politische Bildung ... 156

Christoph Kühberger

Unterstützungsstrukturen der politischen Bildung:
Verbände, Förderer, Materialien und Onlineangebote 165

III. Praxisfelder

Norbert Neuß

Vorschulische Einrichtungen 177

Kerstin Pohl

Schulischer Fachunterricht 186

Wolfgang Sander

Politische Bildung im gesellschaftswissenschaftlichen Lernbereich
und in Integrationsfächern 194

Alexandra Lechner-Amante

Politische Bildung als Unterrichtsprinzip 203

Peter Henkenborg

Politische Bildung als Schulprinzip 212

Benno Hafener

Politische Bildung in der außerschulischen Jugendbildung 222

Klaus-Peter Hufer

Politische Bildung in der Erwachsenenbildung 231

IV. Didaktische Prinzipien

Andreas Petrik

Adressatenorientierung 241

<i>Tilman Grammes</i>	
Exemplarisches Lernen	249
<i>Thomas Goll</i>	
Problemorientierung	258
<i>Tilman Grammes</i>	
Kontroversität	266
<i>Sibylle Reinhardt</i>	
Handlungsorientierung	275
<i>Ingo Juchler</i>	
Wissenschaftsorientierung	284
V. Inhaltsbezogene Aufgabenfelder	
<i>Peter Massing</i>	
Institutionenkundliches Lernen	295
<i>Heinrich Oberreuter</i>	
Rechtserziehung	303
<i>Reinhold Hedtke</i>	
Ökonomisches Lernen	312
<i>Dirk Lange</i>	
Historisches Lernen als Dimension politischer Bildung	321
<i>Sibylle Reinhardt</i>	
Moralisches Lernen	329
<i>Stephan Bundschub</i>	
Prävention gegen Autoritarismus	341
<i>Alfred Holzbrecher</i>	
Interkulturelles Lernen	351
<i>Dagmar Richter</i>	
Geschlechtsspezifische Aspekte politischen Lernens	359
<i>Anja Besand</i>	
Medienerziehung	366
<i>Bernd Overwien</i>	
Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung	375

<i>Wolfgang Sander</i> Friedenserziehung	383
<i>Stefan Rappenglück</i> Europabezogenes Lernen	392
<i>Barbara Asbrand, Annette Scheunpflug</i> Globales Lernen	401
VI. Methoden und Medien	
<i>Mirka Mosch</i> Methoden der Diagnostik: Vorstellungen und Vorwissen erfassen	415
<i>Johannes Greving, Hannes Strelow</i> Methoden des Beginnens: Unterrichtseinstiege und Anfangs- situationen	424
<i>Christoph Kühberger</i> Individualisiertes Lernen: Methoden der Differenzierung in der politischen Bildung	433
<i>Peter Massing</i> In Gesprächen lernen: Gesprächsformen in der politischen Bildung	442
<i>Hans-Werner Kuhn</i> Mit Texten lernen: Textquellen und Textanalyse	450
<i>Anja Besand</i> Mit Bildern lernen: von Foto bis Videoclip	458
<i>Ingo Juchler</i> Mit narrativen Medien lernen: Biografie, Belletristik, Spielfilm	466
<i>Anja Besand</i> Mit digitalen Medien lernen: Lernprodukte und Lernumgebungen	474
<i>Lothar Scholz</i> Spielend lernen: Spielformen in der politischen Bildung	484
<i>Joachim Detjen</i> Forschend lernen: Recherche, Interview, Expertenbefragung	493
<i>Paul Ciupke</i> Reisend lernen: Studienreise und Exkursion	501

<i>Dieter Maier</i>	
Methoden für komplexe Lernvorhaben: Projekt, Sozialstudie und Zukunftswerkstatt	510
<i>Carl Deichmann</i>	
Politische Bildung bewerten: Methoden der Evaluation und Leistungsbewertung	522
<i>Helle Becker</i>	
Politische Bildung kommunizieren: Marketing für die außerschulische Bildung	531
VII. Politische Bildung im internationalen Vergleich	
<i>Thomas Hellmuth</i>	
Politische Bildung in Österreich	541
<i>Béatrice Ziegler</i>	
Politische Bildung in der Schweiz	552
<i>Andreas Eis</i>	
Politische Bildung in der Europäischen Union – Ansätze und Entwicklungstrends	560
<i>Karlheinz Dürr</i>	
Politische Bildung in den mittel-, ost- und südosteuropäischen Transformationsgesellschaften	572
<i>Carole L. Hahn, Adrienne Pinkney</i>	
Civic Education in the United States	582
<i>Kerry J. Kennedy, Li Hui</i>	
Civic Education in Asia	599
Personenregister	609
Stichwortregister	615
Autorinnen und Autoren	619

Wolfgang Sander

Kompetenzorientierung als Forschungs- und Konfliktfeld der Didaktik der politischen Bildung

Vormerkung

Der nachfolgende Beitrag fällt insofern etwas aus dem Rahmen dieses Kapitels, als es sich bei der Kompetenzorientierung weder um einen originären Theorieansatz in der Didaktik der politischen Bildung noch um ein eigenständiges wissenschaftliches Paradigma handelt. Gleichwohl sind Forschung und Theoriediskussion zur politischen Bildung seit Beginn des 21. Jahrhunderts stark von der Kompetenzorientierung geprägt. Da viele Beiträge in diesem Handbuch dies en passant ansprechen oder als bekannt voraussetzen, soll an dieser Stelle ein orientierender Überblick zu Entwicklungen, Ansätzen und Konflikten in der fachbezogenen wissenschaftlichen Diskussion über Kompetenzen und Kompetenzorientierung gegeben werden.

1. Die Entwicklung zur Kompetenzorientierung

Kompetenzorientierung steht im deutschsprachigen Raum seit der ersten PISA-Studie der OECD aus dem Jahr 2000 (Deutsches PISA-Konsortium 2001) im Zentrum der politischen und wissenschaftlichen Debatte über die Ziele und Aufgaben der Schule und darüber hinaus anderer Bereiche des Bildungssystems. In der Erziehungswissenschaft und den Fachdidaktiken ist die Diskussion über Kompetenzen allerdings wesentlich älter. Schon 1971 schlug der Psychologe und Pädagoge Heinrich Roth vor, „*Mündigkeit* ... als Kompetenz zu interpretieren, und zwar in einem dreifachem Sinne:

- a) als *Selbstkompetenz* (selfcompetence), d. h. als Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können
- b) als *Sachkompetenz*, d. h. als Fähigkeit für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können, und
- c) als *Sozialkompetenz*, d. h. als Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- oder Sozialbereiche urteils- und

Ursprünge der
Kompetenzorien-
tierung

handlungsfähig und also ebenfalls zuständig sein zu können.“
(Roth 1971, 180)

Auffallend an diesem Kompetenzverständnis ist zunächst seine normative Grundierung in der Leitidee der Mündigkeit und damit sein Bezug auf die gesamte Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen; Roth spricht im Anschluss an die zitierte Definition davon, dass Mündigkeit „die seelische Verfassung einer Person“ betreffe. Weiterhin zeichnet sich dieses Kompetenzverständnis dadurch aus, dass es den Erwerb fachlicher Fähigkeiten in ein breiteres Verständnis menschlicher Lernentwicklung einbindet. Genau dies macht Roths Kompetenzbegriff seit den 1990er-Jahren für die berufliche Bildung attraktiv, in der zuvor eher von „Qualifikationen“ gesprochen wurde. Aber während Qualifikationen auch als isolierbare fachliche Fähigkeiten verstanden werden können, bezieht sich der Kompetenzbegriff auf frei verfügbare Dispositionen von Individuen, mit denen diese eigenverantwortlich komplexe Aufgaben und Probleme bewältigen können. In der beruflichen Bildung ist in dieser Tradition der Kompetenzbegriff geradezu ein Gegenkonzept gegen das alte Bild des „Fachmanns“, also gegen die Reduktion beruflichen Lernens auf fachliches Wissen und fachbezogene Fähigkeiten.

Auch in den Fachdidaktiken intensivierte sich schon vor PISA die Diskussion über Kompetenzen als Bildungsziele, so auch in der politischen Bildung. Von der Orientierung an Kompetenzen wurde ein Gegenmittel gegen den hohen Stellenwert „trägen Wissens“ in der schulischen Alltagskultur erwartet, also eine Alternative zum Lernen allein oder in erster Linie für innerschulischen Gratifikationen wie Noten und Abschlüsse mit geringer Nachhaltigkeit und geringer Relevanz des Gelernten für Weltverstehen und Persönlichkeitsentwicklung. Auch wenn in der fachdidaktischen Rezeption der Kompetenzorientierung naturgemäß fachliche Bezüge meist stärker im Vordergrund standen, ist in den ersten Vorschlägen für Kompetenzen in der politischen Bildung durchweg ein komplexer, auf allgemeine Bildungsziele und Persönlichkeitsentwicklung bezogener Kompetenzbegriff zu erkennen.

So beschrieb Bernhard Sutor bereits 1992 die grundlegenden Ziele politischer Bildung als Kompetenzen in einem übersichtlichen Stufenmodell (Sutor 1992); Oskar Negt formulierte ein Modell mit sechs stark normativ orientierten Kompetenzen (wie z. B. Gerechtigkeitskompetenz, ökologische Kompetenz) (Negt 1997), das von Peter Henkenborg aufgegriffen und weiterentwickelt wurde (Hen-

Aufkommen der
Kompetenzorien-
tierung in der
Fachdidaktik

kenborg 2000). Peter Massing präferierte damals noch die Adaption des oben bereits erwähnten Kompetenzmodells von Heinrich Roth mit einer Unterscheidung von Sach-, Methoden- sowie Sozial- und Selbstkompetenz und dessen fachspezifische Konkretisierung unter der Leitperspektive der „demokratischen Handlungskompetenz“ (Massing 2000). In der 2001 erschienenen und vor der Publikation der PISA-Ergebnisse geschriebenen Erstauflage von Sander 2013a findet sich neben einem Vorschlag für Mindeststandards in der politischen Bildung die Unterscheidung der Kompetenzbereiche politische Urteilsfähigkeit, politische Handlungsfähigkeit und methodische Fähigkeiten (in der aktuellen Auflage S. 71 ff.). Dieses Kompetenzmodell basiert einerseits auf praktischen Vorarbeiten in den Fachlehrplänen für Sozialkunde in Thüringen von 1999 sowie der Rahmenvorgabe Politische Bildung in Nordrhein-Westfalen von 2000 und andererseits auf der Intention, im Fach bereits seit längerer Zeit konsensuelle Zielvorstellungen für die politische Bildung in die Sprache der Kompetenzorientierung gewissermaßen zu übersetzen.

Mit dem „PISA-Schock“ 2001 sah sich die deutsche Bildungspolitik angesichts der schlechten Ergebnisse deutscher Schulen unter Handlungsdruck gesetzt. Unmittelbare Konsequenz war ein dürrer, nur knapp eine Seite umfassender Beschluss der deutschen Kultusministerkonferenz (KMK) vom 24.5.2002, erstmals gemeinsame Bildungsstandards einzuführen. Von Kompetenzen war in diesem Beschluss noch gar nicht die Rede. Noch im gleichen Jahr intervenierte das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) in den beginnenden Prozess der Ausarbeitung solcher Standards, indem es das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) beauftragte, eine Expertise zur konzeptionellen Grundlegung nationaler Bildungsstandards zu erarbeiten. Eine vom DIPF eingesetzte Expertengruppe legte dieses, nach dem Leiter der Gruppe meist als „Klieme-Expertise“ bezeichnete Gutachten im Februar 2003 vor, veröffentlicht wurde es vom BMBF gemeinsam mit der KMK.

Mit dieser Expertise wurden wichtige Eckpfeiler für die Nach-PISA-Debatte über Kompetenzen im deutschsprachigen Raum gesetzt, aber auch bestimmte Transformationen des bis dahin vorherrschenden Kompetenzverständnisses vorgenommen (vgl. ausführlicher Sander 2013b):

- Die Autoren legen sich auf *Fachlichkeit* der angestrebten Bildungsstandards und der ihnen zugrunde liegenden Kompetenzmodelle

Vom PISA-Schock
zur Klieme-Expertise

fest und distanzieren sich explizit von dem in der beruflichen Bildung vorherrschenden Kompetenzverständnis in der Tradition Roths (Bundesministerium 2003, 22). Die vorgetragene Begründung unter Berufung auf den Psychologen Franz E. Weinert, der Erwerb von Wissen müsse mit dessen systematischem Aufbau in einem Wissensgebiet (einer „Domäne“) beginnen (ebd.), trifft jedoch nicht zu und deutet die Argumentation Weinerts in starkem Maße um (Sander 2011, 11 f.). Möglicherweise war es schlicht die pragmatische politische Überlegung, dass bei einer Problematisierung des bestehenden Fächerkanons das Projekt Bildungsstandards nicht kurzfristig erfolgreich sein würde, die zu dieser folgenreichen und problematischen Festlegung geführt hat. Allerdings betont die Expertise zugleich ausdrücklich die Notwendigkeit, fachliche Kompetenzen auf allgemeine Bildungsziele zu beziehen (Bundesministerium 2003, 23).

- Kompetenzbegriff nach Weinert
- Die Klieme-Expertise stützt sich auch bei der Definition des *Kompetenzbegriffs* auf Weinert, wonach unter Kompetenzen zu verstehen seien „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, 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 2002, 27 f.; aufgegriffen bei Bundesministerium 2003, 72). Allerdings unterschlägt die Expertise an dieser Stelle, dass Weinert diese Definition ausdrücklich auf Probleme bezog, „die inhaltsunspezifisch und im engeren Sinne fächerübergreifend sind.“ (Weinert 2002, 27)
 - In der Klieme-Expertise wird davon ausgegangen, dass Kompetenzen in Form von Kompetenzmodellen beschrieben werden sollen, die nach Facetten (Kompetenzbereichen) und Niveaustufen gegliedert sein und mit Hilfe von *standardisierten Tests* überprüft werden sollen. Zwar sind die Ausführungen dazu in der Expertise durchaus an manchen Stellen auch vorsichtig-zurückhaltend; dennoch ist deutlich die Vorstellung zu erkennen, dass Kompetenzentwicklung mit quantitativen empirischen Methoden messbar sein soll. Allerdings bringt die Expertise Beispiele für Ansätze zu solchen Modellen nur aus Mathematik und Fremdsprachen und setzt sich nicht mit dem naheliegenden Einwand auseinander, dass in vielen Fächern anspruchsvolle Kompetenzziele einer solchen Testung überhaupt nicht zugänglich sind.

Die Expertise sieht kompetenzorientierte Bildungsstandards ferner als ein zentrales Steuerungsinstrument in einem neuen Steuerungsmodell für das Schulsystem. Hiernach sollen Kompetenzstandards den „Output“ definieren, der den Maßstab für die Beurteilung des Schulsystems und der einzelnen Schulen (in Form von Tests und Schulinspektionen) bildet; die Schulen wiederum sollen im Gegenzug weit größere Freiheiten bei der Gestaltung ihres Unterrichtsangebotes haben, als es bei früheren Lehrplänen der Fall war. Allerdings verstand die Klieme-Expertise solche Kompetenzstandards als *Mindeststandards*, die *alle* Schülerinnen und Schüler erreichen können sollten und deren Überprüfung gänzlich unabhängig vom schulischen Benotungssystem stattfinden sollte.

Bildungsstandards als Mindeststandards

2. Kompetenzorientierung in der politischen Bildung nach PISA

Die GPJE, die wissenschaftliche Fachgesellschaft in der Politikdidaktik in Deutschland, hat sehr schnell auf diese Entwicklung reagiert und bereits im Laufe des Jahres 2003 einen eigenen Entwurf für nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der politischen Bildung an Schulen ausgearbeitet (GPJE 2004; zur Erläuterung des Entwurfs vgl. Sander 2005). Der Entwurf folgt einem Kompetenzmodell aus drei Kompetenzbereichen, ergänzt durch „konzeptuelles Deutungswissen“ (Abb. 1, S. 118).

GPJE-Entwurf für nationale Bildungsstandards

Zu den drei Kompetenzbereichen werden in dem Entwurf konkrete Standards für die wichtigsten Abschnitte des Schulsystems definiert: für den Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule, für den mittleren Bildungsabschluss, für das Ende der gymnasialen Oberstufe und für das Ende des beruflichen Bildungswesen. Der GPJE-Entwurf ist damit das bis heute konkreteste und elaborierteste Kompetenzmodell in der Didaktik der politischen Bildung.

Allerdings beließ es dieser Entwurf im Bereich des Wissens bei recht allgemeinen Erläuterungen (sieht man davon ab, dass viele der Kompetenzstandards nicht inhaltsneutral formuliert sind und somit auch Wissen implizieren). Das hatte seinen Grund in der durch die Klieme-Expertise geweckten Erwartung, dass ergänzend zu kompetenzorientierten Bildungsstandards inhaltsbezogene Kerncurricula entwickelt werden sollten. Dazu ist es aber auf der Ebene der KMK nicht mehr gekommen. Diese „Leerstelle“ im GPJE-Entwurf ist in

<i>Konzeptuelles Deutungswissen</i>	
<p>Politische Urteilsfähigkeit Politische Ereignisse, Probleme und Kontroversen sowie Fragen der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung unter Sachaspekten und Wertaspekten analysieren und reflektiert beurteilen können</p>	<p>Politische Handlungsfähigkeit Meinungen, Überzeugungen und Interessen formulieren, vor anderen angemessen vertreten, Aushandlungsprozesse führen und Kompromisse schließen können</p>
<p>Methodische Fähigkeiten Sich selbstständig zur aktuellen Politik sowie zu wirtschaftlichen, rechtlichen und gesellschaftlichen Fragen orientieren, fachliche Themen mit unterschiedlichen Methoden bearbeiten und das eigene politische Weiterlernen organisieren können</p>	

Abb. 1: Kompetenzen politischer Bildung im GPJE-Entwurf, GPJE 2004, 13

der nachfolgenden Fachdiskussion unterschiedlich gefüllt worden und wurde auch zum Ausgangspunkt tief gehender Konflikte (s.u. Abschnitt 3).

Zeitlich parallel zur Erarbeitung des GPJE-Entwurfs wurde in einer Expertise für ein Kerncurriculum für den sozialwissenschaftlichen Unterricht in der gymnasialen Oberstufe ein Modell aus fünf Kompetenzbereichen vorgeschlagen: Perspektivenübernahme, Konfliktfähigkeit, sozialwissenschaftliches Analysieren, politische Urteilsfähigkeit und Partizipationsfähigkeit/demokratische Handlungskompetenz (Behrmann et al. 2004; vgl. auch Reinhardt 2012, 20 ff.). Allerdings liegt die Frage nahe, ob nicht diese fünf Bereiche sich den dreien des GPJE-Modells zuordnen ließen. Zudem verblieb dieses Modell, ebenso wie andere Überlegungen einzelner weiterer Autoren, auf einem hohen Abstraktionsgrad und wurde von den Autoren nicht in schulstufenbezogenen Standards konkretisiert.

Auswirkungen

Die Wirkung des GPJE-Entwurfs war beträchtlich. Bereits die 2005 veröffentlichten „Einheitlichen(n) Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Sozialkunde/Politik“ in Deutschland sind deutlich von dem Entwurf beeinflusst, ebenso wie zahlreiche neue Lehrpläne in den deutschen Bundesländern in den Jahren danach. In der Schweiz wurde 2007 eine neue offiziöse Grundlegung politischer

Bildung veröffentlicht, die bis auf kleine sprachliche Varianten das Kompetenzmodell der GPJE übernahm (Gollob et al. 2007). In Österreich wurde 2008 ein Kompetenzmodell für die politische Bildung in Kraft gesetzt, das in seiner Grundstruktur ebenfalls auf das GPJE-Modell rekurriert (Krammer et al. 2008).

Differenzen zwischen den Kompetenzmodellen, die sich an den GPJE-Entwurf anlehnen, ergeben sich vor allem an dem Punkt, den das GPJE-Modell aus dem oben genannten Grund weitgehend offengelassen hatte, der Integration von Wissen. So repräsentiert beispielsweise das österreichische Modell das konzeptuelle Wissen in einem eigenen Kompetenzbereich „Sachkompetenz“ und ergänzt einen weiteren Bereich „Arbeitswissen“, der sich auf solches Wissen bezieht, das für die Bearbeitung konkreter Lerngegenstände zwar von Fall zu Fall anlassbezogen erforderlich ist, aber instrumentellen Charakter besitzt und nicht zum dauerhaft zu erwerbenden Wissensbestand gehört.

Gleichwohl gehört zu den bemerkenswerten Effekten des GPJE-Entwurfs ein sehr breiter Konsens im deutschsprachigen Raum darüber, dass die Förderung politischer Urteilsfähigkeit und politischer Handlungsfähigkeit fachliche Kernaufgaben institutionalisierter politischer Bildung sind und dass das dabei zu vermittelnde Wissen sich auf politisches Konzeptverstehen bezieht. Mit Blick auf die weitere Konkretisierung dieser Kernaufgaben hat sich jedoch in den letzten Jahren in Deutschland eine scharfe innerfachliche Kontroverse entwickelt (s. u. Abschnitt 3).

Dessen ungeachtet hat die Fokussierung auf Kompetenzen in der Didaktik der politischen Bildung nach 2001 eine Fülle von Forschungs-, Theorie- und Entwicklungsarbeiten mit sich gebracht. So hat die Kompetenzorientierung die seit den 1990er-Jahren intensiver gewordene empirische Forschung weiter befördert; allerdings liegen empirische Forschungen zu den „großen“ Fragen der Kompetenzorientierung – wie etwa denen nach validen Modellen für Kompetenzstufen, längerfristiger Kompetenzentwicklung oder dem Verhältnis von Wissen und Können – nicht vor. Dagegen hat die Erforschung von Schülervorstellungen zu den Gegenständen des Faches stark an Bedeutung gewonnen. Die Diagnostik dieser Vorstellungen ist zu einem ganz neuen Thema für Forschung und Entwicklung in der Didaktik der politischen Bildung geworden (Schattschneider 2007, Fächter 2010, Ammerer/Windischbauer 2011, Mosch 2013).

Auswirkungen auf
die Forschung

3. Kompetenzorientierung als Konfliktfeld

Recht bald nach PISA sollte sich zeigen, dass Konflikte um die politische Bildung, die in divergierenden wissenschaftlichen und politischen Positionen und Interessen wurzelten, nunmehr in der Sprache der Kompetenzorientierung ausgetragen wurden. So sahen sich sowohl Vertreter einer von der politischen Bildung unabhängigen „Demokratiepädagogik“ als auch Verfechter eines eigenen, aus dem Verbund der politischen Bildung herausgelösten Faches „Wirtschaft“ veranlasst, ihre Forderungen und Positionen mit eigenständigen Kompetenzmodellen für diese Lernfelder zu untermauern (DEGÖB 2004, de Haan et al. 2007, Retzmann et al. 2010).

Konflikt um
Wissen

Über einen längeren Zeitraum hinweg entwickelte sich in der Didaktik der politischen Bildung ein Konflikt um Wissen, in dem zunehmend auch ein Streit um grundsätzliche pädagogische und wissenschaftstheoretische Positionen zum Vorschein kam. Zunächst begann diese Debatte eher offen und pluralistisch. 2006 wurden auf einer Tagung der GPJE erstmals verschiedene Überlegungen zur Diskussion gestellt, wie der fachliche Kern des Wissens in einer kompetenzorientierten politischen Bildung in Form von *Basiskonzepten* definiert werden könnte (Weißeno 2008; an diese Tagung anschließend Sander 2013a, 95 ff., zuerst in der Auflage von 2007). Unmittelbar bevor die GPJE auf ihrer Jahrestagung 2010 den Versuch unternahm, diese Debatte mit der Suche nach einem Minimalkonsens produktiv zu wenden, führte eine Gemeinschaftspublikation von fünf Autoren (Weißeno et al. 2010) zu einer Polarisierung der Diskussion und löste eine Entgegnung von acht Autoren in Form einer Streitschrift aus (Autorengruppe Fachdidaktik 2011). Im Jahr darauf publizierten vier der fünf Mitglieder der Gruppe um Weißeno ein neues Buch, in dem das 2010 vorgelegte Wissensmodell mit einem Kompetenzmodell gerahmt wurde (Detjen et al. 2012). Auch dieses Buch stieß auf entschiedenen Widerspruch (z. B. Sander 2013b, 114 ff.).

Aktuelle
Diskussions-
punkte

In diesem Konflikt geht es um strittige Positionen auf mehreren Ebenen, die teilweise auch vor der Kompetenzorientierung im Fach schon kontrovers gesehen wurden (jeweils zuerst genannt nach Weißeno et al. bzw. Detjen et al.):

- *Das Fachprofil*: Hier stehen sich die Vorstellungen eines in fachwissenschaftlicher Hinsicht alleine an die Politikwissenschaft gebundenen Faches und die eines sozialwissenschaftlichen Integra-

- tionsfaches, das auch soziologische, ökonomische und rechtswissenschaftliche Perspektiven aufnimmt, gegenüber.
- *Das Wissens- und Wissenschaftsverständnis:* Auf der einen Seite steht ein Verständnis von wissenschaftlichem Wissen, mit dem die richtige „Essenz“ von fachlichen Konzepten gegen „Fehlkonzepte“ (von Schülern und Lehrern) abgegrenzt werden kann. Auf der Gegenseite werden die Pluralität wissenschaftlichen Wissens in den Sozialwissenschaften, die Vielfalt und Mehrdeutigkeit von Schülervorstellungen und ein Verständnis von Wissensvermittlung betont, das von subjektiven Schülerkonzepten und nicht von einer vorgegebenen fachlich-begrifflichen Systematik ausgeht.
 - *Wissenschaftliche Rahmung und Breite der Kompetenzorientierung:* Eine Seite akzeptiert allein die Kognitionspsychologie und die Politikwissenschaft als Bezugswissenschaften der Fachdidaktik, lehnt bildungstheoretische Bezüge explizit ab, fordert die durchgängige empirische Testbarkeit von Kompetenzen und erachtet deshalb alleine kognitive Kompetenzaspekte als relevant für Testung und Bewertung von Leistungen in der Politischen Bildung. Die andere Seite akzeptiert einen breiteren fachwissenschaftlichen Bezugsrahmen, betont den Zusammenhang von Bildung und Kompetenz und plädiert für ein komplexes, nicht auf die kognitive Dimension reduziertes Kompetenzverständnis.
 - *Unterricht:* Hier stehen sich die Vorstellung einer fachsystematisch ausgerichteten, auf die Vermittlung von Fachbegriffen bezogenen Unterrichtsplanung mit starker Betonung von Instruktion auf der einen und ein auf Vielfalt vom Identitätsbezügen bei Schülern, individuelle Suchbewegungen der Lernenden in der Auseinandersetzung mit komplexen Problemen und Offenheit im methodischen Vorgehen setzendes Unterrichtsverständnis auf der anderen Seite gegenüber.

4. Ausblick

Noch während sich die Kompetenzorientierung in der Phase ihrer Durchsetzung in den Schulen befindet, mehren sich in der Wissenschaft kritische Stimmen (in der Didaktik der politischen Bildung zuletzt Oeftering 2013, 47 ff.; Sander 2013b). Zu den zunehmenden Zweifeln trägt nicht zuletzt die extreme Ausweitung der Kompetenzorientierung im Bildungswesen bei, mit der diese von einem eng begrenzten, sich alleine auf nicht zu benotende Mindestanforderun-

gen für alle Schülerinnen und Schülern an wenigen Gelenkstellen des Schulsystems beziehenden Ansatz (so noch in der Klieme-Expertise) zu einem universellen Steuerungskonzept gemacht werden soll, das wortwörtlich von der Kindertagesstätte über alle Facetten der Schule bis zum Studium und der (lebenslangen) Weiterbildung reicht. Dass die damit verbundenen hypertrophen Steuerungserwartungen und Machbarkeitsphantasien sich (wieder einmal) als Illusionen erweisen werden, steht zu erwarten.

Literatur

- Ammerer, Heinrich/Windischbauer, Elfriede (Hrsg.) 2011: Kompetenzorientierter Unterricht in Geschichte und Politischer Bildung: Diagnoseaufgaben mit Bildern. Wien
- Autorengruppe Fachdidaktik (Anja Besand/Tilman Grammes/Reinhold Hedtke/Peter Henkenborg/Dirk Lange/Andreas Petrik/Sibylle Reinhardt/Wolfgang Sander) 2011: Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. Schwalbach/Ts.
- Behrmann, Günter C./Grammes, Tilman/Reinhardt, Sibylle (unter Mitarbeit von Peter Hampe) 2004: Politik: Kerncurriculum Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe. In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Kerncurriculum Oberstufe II. Weinheim
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) 2003: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn
- de Haan, Gerhard/Edelstein, Wolfgang/Eikel, Angelika (Hrsg.) 2007: Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. Demokratische Handlungskompetenz fördern, demokratische Schulqualität entwickeln. Berlin
- DEGÖB (Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung) 2004: Kompetenzen in der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den mittleren Bildungsabschluss. o.O.
- Detjen, Joachim/Massing, Peter/Richter, Dagmar/Weißeno, Georg 2012: Politikkompetenz – ein Modell. Wiesbaden
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) 2001: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen
- Füchter, Andreas 2010: Diagnostik und Förderung im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht. Immenhausen
- Gollob, Rolf/Graf-Zumsteg, Christian/Bachmann, Bruno/Gattiker, Susanne/Ziegler, Béatrice 2007: Politik und Demokratie – leben und lernen. Politische Bildung in der Schule. Grundlagen für die Aus- und Weiterbildung. Bern

- GPJE (Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung) 2004: Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. Schwalbach/Ts.
- Henkenborg, Peter 2000: Politische Bildung als Kultur der Anerkennung: Skizzen zu einer kritischen Politikdidaktik. In: *kursiv – Journal für politische Bildung* 2/2000
- Krammer, Reinhard et al. 2008: Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell. Hrsg. vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Wien
- Massing, Peter: Kategoriale Bildung und Handlungsorientierung im Politikunterricht. In: *kursiv – Journal für politische Bildung* 2/2000
- Mosch, Mirka 2013: Diagnostikmethoden in der politischen Bildung. Vorstellungen von Schüler/-innen im Unterricht erheben und verstehen. Online-Publikation: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2013/9404/> (30.10.2013)
- Negt, Oskar 1997: Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. Göttingen
- Oeftering, Tonio 2013: Das Politische als Kern der politischen Bildung. Hannah Arendts Beitrag zur Didaktik des politischen Unterrichts. Schwalbach/Ts.
- Reinhardt, Sibylle 2012: Politikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 4. Aufl., Berlin
- Retzmann, Thomas/Seeber, Günther/Remmele, Bernd/Jongebloed, Hans-Carl 2010: Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen. Bildungsstandards – Standards für die Lehrerbildung. Im Auftrag des Gemeinschaftsausschusses der deutschen gewerblichen Wirtschaft unter Vorsitz des ZDG, Essen/Lahr/Kiel
- Roth, Heinrich 1971: Pädagogische Anthropologie II. Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik, Hannover
- Sander, Wolfgang 2005: Die Bildungsstandards vor dem Hintergrund der politikdidaktischen Diskussion. In: Redaktionen *Politische Bildung & kursiv – Journal für politische Bildung* (Hrsg.): *Bildungsstandards. Evaluation in der politischen Bildung*. Schwalbach/Ts.
- Sander, Wolfgang 2011: Kompetenzorientierung in Schule und politischer Bildung – eine kritische Zwischenbilanz. In: Autorengruppe *Fachdidaktik 2011*
- Sander, Wolfgang 2013a: *Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung*. 4. Aufl., Schwalbach/Ts.
- Sander, Wolfgang 2013b: Die Kompetenzblase – Transformationen und Grenzen der Kompetenzorientierung. In: *zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften (zdg)* 1/2013
- Schattschneider, Jessica (Hrsg.) 2007: *Domänenspezifische Diagnostik. Wissenschaftliche Beiträge für die politische Bildung*. Schwalbach/Ts.
- Sutor, Bernhard 1992: *Politische Bildung als Praxis. Grundzüge eines didaktischen Konzepts*. Schwalbach/Ts.

- Weinert, Franz E. 2002: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: ders. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. 2. Aufl., Weinheim und Basel
- Weißeno, Georg 2008: Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat. Schwalbach/Ts.
- Weißeno, Georg/Detjen, Joachim/Juchler, Ingo/Massing, Peter/Richter, Dagmar 2010: Konzepte der Politik. Ein Kompetenzmodell. Schwalbach/Ts.