

Vom Input zum Output: zur Zukunft empirischer Untersuchungen für den Politikunterricht

Weißeno, Georg

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Weißeno, G. (2004). Vom Input zum Output: zur Zukunft empirischer Untersuchungen für den Politikunterricht. In G. Breit, & S. Schiele (Hrsg.), *Demokratie braucht politische Bildung* (S. 149-165). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-77886-0>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-SA Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-SA Licence (Attribution-NonCommercial-ShareAlike). For more information see:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>

Vom Input zum Output – zur Zukunft empirischer Untersuchungen für den Politikunterricht

Einleitung

Die Bedingungen des Politikunterrichts sind bisher weitgehend unerforscht. Die Lehrerinnen und Lehrer sind auf ihre Intuition und Erfahrung angewiesen. Dies, obwohl zu Recht darauf hingewiesen wird, dass an das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler sowie die konkreten Lernbedingungen in einer Klasse angeknüpft werden soll. Hilfsweise werden immer wieder die Ergebnisse der politischen Sozialisationsforschung zitiert. Auch die empirische Fachunterrichtsforschung hat Elemente der Bedingungen des Unterrichts in zahlreichen Einzelstudien herausgearbeitet. Obgleich die Lehrerinnen und Lehrer wenig über das domänenspezifische, d.h. das fachliche Wissen der Schülerinnen und Schüler im Allgemeinen und nichts empirisch Valides über die jeweilige Klasse wissen, müssen die Lernaufgaben in Klassenarbeiten dem Leistungsvermögen angemessen sein. Lehrerinnen und Lehrer sind immer wieder überrascht über falsche Lösungen, können aber nicht empirisch valide klären, ob es z.B. an ihrer unter- bzw. überfordernden Aufgabenstellung oder an dem Lerneifer der Schülerinnen und Schüler liegt. Die Situation ist für alle Beteiligten unbefriedigend.

Seit PISA, TIMSS und IGLU ist bekannt, dass wir mit den Ergebnissen schulischen Lernens, vermutlich auch des Politikunterrichts, nicht zufrieden sein können. In den Blick kommt der Output des Lernens und damit auch des Lehrens. Die nationalen Testergebnisse schaffen mehr Aufklärung über das Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler. Hierin liegen Chancen, da mehr Klarheit über die Bedingungen des Unterrichts geschaffen wird. Wir erfahren mehr über die Schülerinnen und Schüler und können vorsichtige Rückschlüsse auf die Qualität des Unterrichts ziehen. Es gibt aber auch Gefahren. So können die Testergebnisse von der Schulaufsicht, den Lehrerinnen, Lehrern und den Eltern überinterpretiert werden. Es ist problematisch, von Einzelergebnissen vorschnell auf generelle Trends zu schließen. Überhaupt erfordert

der Umgang mit Testergebnissen ein Verständnis von den Grenzen der Empirie, damit keine Missdeutungen entstehen. Die bereits vorhandene Abwehr vieler Lehrerinnen und Lehrer gegenüber Standards resultiert daraus und muss ernst genommen werden. Ein Bewusstsein über die Chancen und Gefahren von Testerhebungen entwickelt sich im Schulsystem erst allmählich.

Ein Problem sehe ich allerdings in der Ablehnung der Berufsorganisationen, die sich eher gegen standardisierte Tests aussprechen. Sie wollen zwar noch die basalen Kompetenzen (zum Beispiel in Deutsch, Mathematik) überprüfen lassen, halten aber ansonsten weiter daran fest, dass die Lehrerinnen und Lehrer sehr viel besser als externe Evaluationen das Leistungsvermögen einschätzen können. Sie verfolgen das Ziel, das Deutungsmonopol der Lehrenden über das Leistungsniveau so weit wie möglich zu erhalten. Ihre Alternative lautet: Verbesserung der schulischen Lernstandserhebungen mit Portfolio und Projektprüfungen. Problematisch an dieser Haltung ist, dass die Erfahrungen mit PISA nicht produktiv genutzt werden. Ein externes Feedback kann durchaus als Chance und Hilfestellung für die vermutlich notwendigen Qualitätsverbesserungen gesehen werden. Auch der Politikunterricht kann modernisiert und effizienter werden. Schülerinnen, Schüler und ihre Eltern sehen klarer, wenn externe und interne Perspektiven auf die Situation in einer Klasse vorhanden sind. Transparenz schafft Vertrauen und beseitigt das in der Öffentlichkeit verbreitete Misstrauen an der Qualität des Unterrichts.

Mit diesen Fragen beschäftigt sich der folgende Beitrag. Er versucht Entwicklungen nachzuzeichnen, die zu PISA und damit zu Bildungsstandards geführt haben, will auf Unklarheiten und Fehlkonzepte im Schulalltag hinweisen sowie die Chancen und Gefahren der Kompetenztests herausarbeiten. Er lässt sich von dem Ziel leiten, dass die Praxis des Politikunterrichts und die Bedingungen des politischen Lernens transparenter werden müssen. Die Verfahren der Qualitätssicherung und des Qualitätsmanagements gilt es im Interesse der Schülerinnen und Schüler zu verbessern und umzusetzen.

Schülerinnen und Schüler – was sagt die Jugendforschung?

Die Jugendforschung berichtet in regelmäßigen Abständen über den Wandel der Generationenstile und Generationenerfahrungen. Sie berichtet über populäre Formen in Mode, Freizeit und Musik, die eine Jugendkultur mit verschiedensten Stilkonzepten schafft. Medien und

Freizeitindustrie haben Anteil an diesen Entwicklungen in der Jugendphase. Generationenstile „besitzen eine nach außen gerichtete Seite, die eine Form der Kommunikation darstellt, und eine nach innen gerichtete, die ausdrückt, was das Individuum sich von bestimmten Konsumententscheidungen verspricht“ (Tippelt/Pietraß 2001, 21). Die subjektiv sehr verschiedenen Generationenstile – so die These – basieren auf den Erfahrungen in einer individualisierten und konsumorientierten Gesellschaft. Die Gesellschaft scheint auf diese Weise „Egotaktiker“ (Klaus Hurrelmann) zu produzieren, die unbeirrt eigene Interessen verfolgen, um nicht unterzugehen.

Neben den Generationenstilen werden von der Jugendforschung die Einstellungen zur Politik erhoben. Beklagt wird in der neuen Shell-Studie (2003), dass das allgemeine Interesse an Politik weiter rückläufig ist. Nur noch 30 Prozent bezeichnen sich als politisch interessiert. Die Sympathie für die Grünen fällt, die für die beiden Volksparteien wächst. 37 Prozent schreiben den Parteien keine Lösungskompetenz bei den Problemen zu. Parteiunabhängige Institutionen genießen demgegenüber ein erhöhtes Vertrauen. An Wahlen beteiligen sich die Jugendlichen unterdurchschnittlich. Politisiert im Sinne von „mitwirkungsbezogen“ sind nur 22 Prozent. Insgesamt beziehen sich die Jugendlichen eher sporadisch auf Politik. Gleichwohl stößt die Demokratie als Herrschaftsform auf große Akzeptanz. Generell wird die Politik eher pragmatisch und ohne ideologische Scheuklappen angenommen. Die Forscher bezeichnen die heutige Jugend nicht pauschal als unpolitisch. Markant ist wie bei PISA aber der Effekt des Bildungsniveaus. Ein signifikant hoher Anteil von Studierenden und Schülerinnen und Schülern der Oberstufe geben an, sich für Politik zu interessieren.

Was können Politiklehrerinnen und Politiklehrer mit diesen Einstellungsmessungen für die Planung und Durchführung des Unterrichts anfangen? „Ältere“ werden vielleicht einen Anlass gefunden haben, um sich über das Desinteresse und fehlendes Engagement der Jugendlichen zu beklagen. Sie denken in der Logik ihrer eigenen Generationenerfahrungen, die geprägt sind durch ideologische Debatten und die Leitvorstellung des Aktivbürgers, der sich in die Politik einmischt. „Jüngere“ werden mit den Ergebnissen vielleicht weniger Probleme haben, da ihre Generationenerfahrungen mehr von postmateriellen und materiellen Orientierungen geprägt sind und sie den Prozess der Konsumorientierung sowie das Prinzip der Wahlmöglichkeiten bereits erlebt haben. Dies liegt daran, dass die Generationen nicht nur verschiedene objektive Lebenssituationen erfahren, sondern auch subjektiv sehr verschiedene Generationenstile ausgebildet haben. Sie stehen sich gelegentlich in

unterschiedlicher Intensität konflikthaft gegenüber. Zumindest aber geben sie Hinweise darauf, welche Art Unterricht von den heutigen Jugendlichen eher bevorzugt wird. Moralischer Politikunterricht („Ihr müsst euch engagieren!“) wird zunehmend abgelehnt, ist aber noch weit verbreitet. Es kommt aber im Unterricht darauf an, die kognitive Aneinandersetzung mit politischen Gegenständen motivierend anzuregen: „Hier gilt es Brücken zu bauen und Ankerplätze für die Lernstrategien der Schülerinnen und Schüler anzubieten“ (Breit/Weißeno 2003, 31). Die politisch, soziologisch und ökonomisch orientierten Lernertypen (Weißeno 1989, 134 ff.) finden fast immer einen Zugang zu politischen Fragen, wenn es dem Lehrenden gelingt, die Heterogenität der Interessen und Motivationen für die Gegenstände zu nutzen. Lehrende, die dies nicht schaffen, laufen Gefahr, Politikverdrossenheit zu produzieren.

Wie reagiert die politikdidaktische Programmatik auf die Veränderungen?

Von diesen Einstellungs- und Phänomenbeschreibungen zur Beschreibung der Konsequenzen für den Politikunterricht ist es sehr weit. In welchem Zusammenhang steht der Jugendstil „Skater“ mit der Analyse der Mechanismen und Machtbalancen in einem Gesetzgebungsprozess? Die Generationenstile sind eher Erlebnisschemata, die mit Alltagserfahrungen verknüpft werden und nicht ohne weiteres auf das schulische Lernen übertragbar sind. Die Parteipräferenzen oder Aussagen zum allgemeinen politischen Interesse können keine Hinweise darauf geben, wie ein konkreter politischer Lernprozess in der Schule aussieht. Das Interesse an schulischen Politikinhalten kann auch bei politikverdrossenen Jugendlichen durchaus vorhanden sein und geweckt werden (Weißeno 1989, 367 ff.). Überall wird von einem Wandel von Werten und Einstellungen gesprochen. Die vorschnelle, empirisch nicht valide Schlussfolgerung in der Programmatik lautet aber oftmals, dass es einer veränderten Lernkultur bedarf. In den Alltag des Politikunterrichts ist deshalb heute das postmoderne Denken eingedrungen. Der Lehrende sei nicht mehr Wissensvermittler, sondern eine Person „zwischen Experte, Analysator, Moderator und Sozialisationshelfer“ (Grammes 1998, 723). Nach dieser Denkungsart ist es nicht mehr so wichtig, welche Wertvorstellungen die Schülerinnen und Schüler mitbringen und welche sie haben sollten. Entscheidender sei vielmehr, dass der Lehrende zum eigenständigen Durchdenken anhält, ohne Ergebnisse verbindlich abzu prüfen. Didaktiker der postmodernen Schule wollen immer weniger

vorschreiben. Politische Bildung hat lediglich die Aufgabe „Menschen darin zu unterstützen, je für sich ihre eigene Bürgerrolle zu finden“ (Sander 2001, 39). Der verbindliche Charakter schulischen Lernens wird aufgeweicht: „Lernen kann zwar, von außen’, durch andere Menschen etwa und durch intentionale Lernangebote angeregt, es kann aber am Ende nicht gesteuert oder gar erzwungen werden“ (a.a.O., 81).

Solche Schlussfolgerungen sind in vielerlei Hinsicht problematisch. Zwar gibt es den Befund von Inglehart (1998), dass es in der Postmoderne eine Entwicklung hin zu Werthaltungen wie individuelle Lebensqualität, persönliche Selbstverwirklichung und Abkehr von traditionellen Restriktionen gibt. Doch stellt er andererseits bereits einen gegenläufigen Trend zu stärkerer Orientierung an sozialen Normen (zum Beispiel in den Erziehungsformen) fest. Die Tatsache, dass es auch andere Einflüsse wie zum Beispiel die Schicht, Religion, aber auch die Schule gibt, wird in der aktuellen Diskussion neu entdeckt. Nach wie vor gibt es die Polarität zwischen Hierarchie und Individualismus, zwischen traditionellen und postmodernen Kulturen. Politische Kulturen weisen aus guten Gründen ein großes Beharrungs- und Reproduktionsvermögen auf. Dies schließt einen Konsens im Hinblick auf universale Grundwerte und Menschenrechte mit ein. Eine „Didaktik des Pluralismus“ (Grammes) und eine Methodik des Arrangierens von Lernumgebungen sind unterkomplex, weil sie nicht das Grundverständnis vieler Schülerinnen und Schüler treffen, Wissen vermittelt zu bekommen. Diese Ansätze würden es nicht mehr erlauben, über verbindliche Bildungsstandards das Lernergebnis zu messen und über Mindeststandards festzuhalten.

Nach dem PISA-Schock ist der Blick wieder stärker auf das Lernergebnis gelenkt worden. Es kann den Schülerinnen und Schülern nicht überlassen bleiben, wie viel Aufwand sie betreiben, um Wissen und Information über Politik zu erhalten. Genauso wenig kann es den Lehrerinnen und Lehrern überlassen bleiben, ob sie nur Lernangebote in modernen Lernumgebungen machen oder auf verbindlicher Aneignung von Wissen bestehen. „Eine Menge von Politik zu verstehen bzw. politische Prozesse leicht zu durchschauen’, dies nehmen eher die westdeutschen Jugendlichen und Erwachsenen für sich in Anspruch, wobei man berücksichtigen muss, dass das Ausmaß subjektiver politischer Kompetenz insgesamt nicht sehr hoch ist“ (Gaiser u.a. 2001, 41). Die Jugendlichen suchen und benötigen ein Fundament, von dem aus sie sich die politische Welt erschließen. Es wird in der Schule, im Elternhaus und in der Peergroup grundgelegt. Die Steuerung von schulischen Lernprozessen ist möglich, wie Weinert empirisch belegt: „Ein extern angeregter, systematisch organisierter, durch den Lehrer

kontrollierter Wissenserwerb ist sehr wohl mit intrinsischer Motiviertheit, konzentrierter Aufmerksamkeit und neutraler Lernaktivität vereinbar“ (Weinert 2000a, 46). So wird aus dem Fremdlernen ein Selbstlernen, das auf kritischer Reflexion und dem Abwägen von Gründen beruht. Aktives Lernen setzt Wissen voraus. Hier steht der Politikunterricht in der Pflicht.

Zunehmend wichtiger ist es deshalb, sich mit den kognitionspsychologischen Momenten des Lernens zu beschäftigen. Die Lernpsychologie kann zwar kein fachdidaktisches Konzept liefern, aber eine Vielzahl von Argumenten für politisches Lernen. Dabei ist die Art der zu erbringenden kognitiven Leistungen dem Niveau anzupassen. Der Aufbau eines hierarchisch organisierten Wissens über Politik geschieht durch langjähriges Inhaltslernen und durch die Teilnahme an Reflexions- und Kommunikationsprozessen. Das Offenhalten der politischen Urteilsbildung ist eine Grundbedingung politischen Lernens, so dass sich behavioristische Lerntheorien („politische Reize“) kaum für die politische Bildung eignen. Da politische Gegenstände immer mit Interessen, mit Wertungen, mit Entscheidungen, mit Auseinandersetzungen zu tun haben, müssen sie in dieser Problemstruktur erarbeitet werden und können nicht auf Modell- oder Strukturlernen allein reduziert werden. Lernen im Politikunterricht besteht im Erwerb von Fähigkeiten und Kenntnissen, die für das Verstehen, die Analyse sowie die Beurteilung von politischen Ereignissen, Prozessen und Strukturen benötigt werden.

Kompetenzen – eine modische Zauberformel für das Lernen?

Die Qualität des Unterrichts rückt in den aktuellen bildungspolitischen Debatten in den Vordergrund. Der Output soll gemessen werden. Hierzu gab es in der Geschichte schon zahlreiche Versuche. Zunächst hatte man in der Curriculumdebatte der 60er-Jahre geglaubt, die Qualität über den Qualifikationsbegriff verbessern zu können. Eine Fülle von empirischen Testverfahren wurden angewandt und erprobt, um das Lernergebnis präzise ermitteln zu können. Die empirische Erziehungswissenschaft lieferte zahlreiche Befunde, allerdings äußerst selten zum politischen Lernen. Lehrerinnen und Lehrer sollten wie ein Forscher bzw. eine Forscherin mit Testverfahren ihren eigenen Unterricht evaluieren. Als sich herausstellte, dass dies ein zwar empirisch handhabbares, aber praktisch kaum verwendbares Instrumentarium für die Schule war, beschränkte man sich ab den 80er-Jahren auf die Vorgabe von Schlüsselqualifikationen. In der Berufspädagogik und

allgemeinen Pädagogik ging es dabei um die Eigenschaften, die zukünftige Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen haben sollten. Man beschrieb Fähigkeiten, die die gesamte Persönlichkeit betreffen, mithin eine allgemeinpädagogische Aufgabe. Sie sollten der schnelleren Transferierbarkeit der Kenntnisse und Fertigkeiten zwischen unterschiedlichen Berufsbildern und Qualifikationsanforderungen dienen. In der politischen Bildung wurde daran angeknüpft durch die Diskussion, welche Konsequenzen aus den Schlüsselproblemen und ihrer Bewältigung zu ziehen sind. Behandelt werden sollen grundlegende oder fundamentale Probleme (Wolfgang Klafki), die für die Existenz der Menschen (Wolfgang Hilligen) von Bedeutung sind und gelöst werden müssen. Für die Vorbereitung auf die Zukunft wurden verschiedene Modelle mit Schlüsselproblemen entwickelt (Überblick in: Breit 1999, 66 ff.).

In den 90er-Jahren führte die Diskussion über die zu erwerbenden Fähigkeiten und zu bewältigenden Schlüsselprobleme zur Entwicklung von Kompetenzmodellen, die einmal mehr den Input von Unterricht beschrieben. Diese Entwicklung dauert an: Immer mehr Kompetenzen werden hinzugefügt. Es beginnt mit der Medienkompetenz und wird erweitert um die Sozial- und Selbstkompetenz, die Sachkompetenz, Methodenkompetenz, demokratische Handlungskompetenz, Politikkompetenz usw. (vgl. Massing 2000; Henkenborg 2000). Allerdings sind diese Kompetenzen im Kern lediglich allgemeinpädagogischer Natur. Die Kompetenz der politischen Urteilsbildung (Ackermann u.a. 1994; Massing/Weißeno 1997) und neuerdings der Demokratiekompetenz sind hingegen domänenspezifisch, da sie an der Diskussion um Bürgerleitbilder anknüpfen. Fachspezifisch bereichert wird die Kompetenzdiskussion des Weiteren um die politische Handlungsfähigkeit (Sander 2001), die anknüpft an traditionelle Überlegungen der Politikdidaktik um die Formel von Wolfgang Hilligen: „Sehen – Beurteilen – Handeln“. Neu gedacht werden könnten auch noch die Analyse-, Organisations- oder ökonomische Handlungskompetenz etc. Gleichwohl bleiben alle diese allgemeinpädagogischen und wenigen fachdidaktischen Modelle vielfach wirkungslos im Unterricht, da sie weiterhin auf der Input-Seite ansetzen, da sie letztlich auf eine andere Formulierung der Ziele des Faches und der Schule hinauslaufen. Sie erhalten viel verbale Zustimmung, aber wenig Umsetzung. Sie beschreiben zwar zukünftige intrapsychische Potenziale, aber messen nicht, ob sie in Tätigkeiten überhaupt realisiert werden. Die Programmlastigkeit der Politikdidaktik bleibt damit erhalten. Die Modelle bleiben letztlich ähnlich abstrakt wie die Lernzielbeschreibungen in der Folge der Curriculumsrevisionen, da sie nicht in Testfragen transformiert werden

(können). Die Diskussion der Input-Seite des Lehrens berücksichtigt nach wie vor nicht, was getestet werden soll und testbar ist. Erst die Messung des Outputs wird es erlauben, mehr Rückschlüsse auf die Bedingungen und konkreten Voraussetzungen des Lernens sowie auf die Qualität des Lehrens zu ziehen.

Insofern lenkt erst eine Kompetenzdefinition, die nicht mehr diesen vorschreibenden Charakter einer Zieldimension bzw. erwünschter Fähigkeiten hat, den Blick auf die Bedingungen des Lehrens und Lernens. Durch die Betrachtung der psychischen Verfügbarkeit möglicher Handlungen gelingt es als „by-product“ die Voraussetzungen und Ergebnisse des Lernens näher zu bestimmen und zu messen. Indem der Kompetenzbegriff von Weinert Wissen und Fähigkeiten miteinander verknüpft, gelingt es, an die empirisch gegebenen Unterrichtsbedingungen anzuknüpfen. Weinert spricht von intelligentem Wissen, das aus Wissen, Können, Verstehen, Handeln und Motivation besteht: „Unter intelligentem Wissen ist ein wohlorganisiertes, disziplinar, interdisziplinär und lebenspraktisch vernetztes System von flexibel nutzbaren Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnissen und metakognitiven Kompetenzen zu verstehen“ (Weinert 2000b, 6). Dies ist weder als Katalog von Kenntnissen (zum Beispiel über den Weg eines Gesetzes) noch als Beschreibung der Bildungsziele zu verstehen. Es ist aber ein klarer Hinweis darauf, dass Wissen domänenspezifisch zu erwerben ist. Es ist Aufgabe der Politikdidaktik, diesen Anspruch durchzusetzen. Erst wenn die domänenspezifischen Kompetenzen übertragen werden auf andere Domänen, ergeben sie Schlüsselkompetenzen.

Der Kompetenzbegriff der Bildungsstandards

Kompetenz ist die Fähigkeit mit Grundbegriffen, Grundmethoden und Handlungsmustern eines Faches/einer Domäne zu operieren. Kompetenzen lassen sich anordnen auf einer Skala von Niveaustufen (vgl. PISA) und geben den Lehrerinnen und Lehrern auf diese Weise konkrete Ansatzpunkte für die zu erwartenden oder durch die Tests rückgemeldeten Unterrichtsbedingungen in einzelnen Klassen. Niveaustufen sind keine Selektionsinstrumente wie Schulnoten, sondern valide Ansatzpunkte für den zu entwickelnden individuellen Förderbedarf. Die Definition in Anlehnung an Weinert, auf der die Diskussion über Bildungsstandards fußt, versteht „Kompetenzen als 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“ (Klieme u.a. 2003, 15). Die in einer Domäne zu erwerbenden Kompetenzen müssen nicht mehr wie in den bisherigen Kompetenzmodellen die gesamte Breite an Bildungszielen abdecken, sondern nur noch die Kernideen eines Faches.

Die domänenspezifischen Kompetenzen werden in den Bildungsstandards festgelegt und der empirisch-quantitativen Messung zugrunde gelegt. Die Ergebnisqualität des Unterrichts durch die Kompetenzmessung wird an die Lehrerinnen und Lehrer zurückgemeldet. Dies liefert dann erstmals eine konkretere Beschreibung des Leistungs-niveaus einer Klasse bzw. eines Lernenden. Bisher kann dies von den Lehrerinnen und Lehrern nur intuitiv ohne Überprüfbarkeit beschrieben und klassifiziert werden. Valide Anhaltspunkte fehlen bisher und können auch durch Vergleichsarbeiten nicht gewonnen werden. Kompetenztests erfordern ein Neu-Denken des schulischen Leistungs-begriffs. Leistung wird nicht mehr allein durch die Notengebung eines Lehrenden, sondern zusätzlich durch die Ermittlung der kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten ermittelt. Lernaufgaben im Unterricht sind keine Testaufgaben.

Der Unterricht erhält erstmals feste, valide Bezugsgrößen. Die Unterrichtsbedingungen werden zumindest bezogen auf das Leistungsvermögen fassbar: „Die Tests enthalten typische, konkrete Aufgabenstellungen mit operationalisierten Anforderungen, klassifiziert in verschiedenen Dimensionen (z.B. Offenheit, Komplexität, Literalitätsniveau). (...) Zunächst werden bildungstheoretische Vorstellungen im Zusammenhang mit der Leitidee des Faches diskutiert, dann zentrale Kompetenzen benannt und schulstufenbezogene Kompetenzmodelle entwickelt. Es sind angemessene Aufgabentypen zu konstituieren und zu prüfen, welche Anforderungen sie tatsächlich stellen. Die Aufgaben müssen unterschiedliche Niveaus oder Komplexität haben, damit sie für differenzierte Lernprozesse und Hilfestellungen geeignet sind“ (Richter 2004, 121 f.).

Damit erhält der Lehrende Anhaltspunkte dafür, welche Merkmale seine Klasse kennzeichnen und wo er gezielt individuell fördern kann. Eltern, Lehrerinnen, Lehrer, Schülerinnen und Schüler erfahren auf diese Weise, wie ausgebildet das kognitive Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler ist. Da nur kognitive Kompetenzen quantitativ testbar sind, sagen die Ergebnisse weiterhin nichts über die methodischen Fertigkeiten und sozialen Kompetenzen aus.

Bildungsstandards – Aufbruch in neue Dimensionen des Lernens?

Um die Qualität des Unterrichts quantitativ zu messen, bedarf es erst einmal verbindlicher Standards. Bisher hat die Schulforschung mit Kriterien und Merkmalen gearbeitet, die wünschenswerte Eigenschaften von Unterricht beschreiben. Den steigenden Erwartungen der Bildungspolitik an ein effektives und effizientes Bildungssystem genügen diese Arbeiten nicht mehr. Die Leistungserfolge deutscher Schulen (TIMSS, PISA, IGLU) haben nachdenklich gemacht und den Blick auf die Wirksamkeiten des Unterrichts gelenkt:

„Die sehr guten Ergebnisse der skandinavischen Staaten in der PISA-Studie lassen vermuten, dass Länder mit systematischer Qualitätssicherung insgesamt höhere Leistungen erreichen. Die KMK hat daher am 25. Juni 2002 beschlossen, nationale Bildungsstandards in Kernfächern für bestimmte Jahrgangsstufen und Abschlussklassen erarbeiten zu lassen. Die weiteren Fächer (also auch das Fach Politische Bildung) sollen sukzessive folgen“ (Weißeno 2004, 72).

Die zu entwickelnden Bildungsstandards werden neben den landesspezifischen Kerncurricula und den Schulcurricula zu einem neuen Referenzsystem für das Lehrerhandeln. Auf allen drei Ebenen kann die Leistung mit unterschiedlichen Methoden und von unterschiedlichen Institutionen gemessen werden.

Systematische Qualitätssicherung

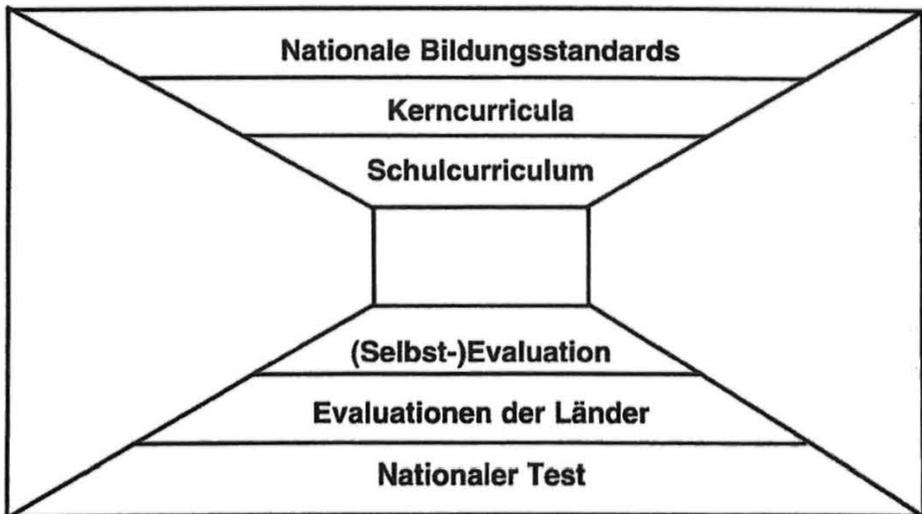


Abb. 1: Bildungsstandards und Evaluationsebenen (Grafik: G. Weißeno)

Ein erster Entwurf für nationale Bildungsstandards im Fach liegt vor (GPJE 2004). Er benennt politische Urteilsfähigkeit, politische Handlungsfähigkeit und methodische Fähigkeiten als Kompetenzen, die im Politikunterricht erworben werden. Den Kern zukünftigen Lernens werden die kognitiven Fähigkeiten der politischen Urteilsbildung als „content-specific knowledge“ (Weinert) ausmachen, das sich auf unterschiedlichen Stufen beschreiben lässt und auf der höchsten Stufe in Können übergeht. Um hierfür Testaufgaben zu entwickeln, bedarf es geeigneter Anwendungssituationen (zum Beispiel aktuelle politische Ereignisse), an denen die allgemeineren und systematisierten Lernerfahrungen aus dem Unterricht angewandt werden können. Die Schülerinnen und Schüler sollen nicht später ihr Wissen und Können zeigen, sondern als Leistung im Test. Die politische Handlungsfähigkeit weist allerdings auf die Zeit außerhalb der Schule und ist eine Fertigkeit, die man dort zeigen kann (Ausnahme: politische Aktionen in der Schule oder im Unterricht). Das, was man tatsächlich politisch macht, ist keine testbare Leistung, gehört aber gleichwohl in den Zielhorizont des Unterrichts. Die methodischen Fertigkeiten beinhalten meist fächerübergreifende Arbeitstechniken wie zum Beispiel Texte analysieren oder schreiben. Sogar die Anwendung von Methoden mit stärkerem Fachbezug, wie zum Beispiel die Pro-Contra-Debatte, lässt sich nicht standardisiert als Leistung überprüfen. In diesen beiden Kompetenzbereichen sind die Möglichkeiten standardisierter Verfahren bisher eher begrenzt.



Abb. 2: Kompetenzen (Grafik: G. Weißeno)

Die methodischen Fertigkeiten und die Handlungsfähigkeit müssen demnach wie bisher aus der Binnenperspektive der Schule heraus selbst oder exemplarisch von Forschergruppen qualitativ evaluiert werden. Die Möglichkeiten der Selbstevaluation können genutzt werden, um den Output im Vergleich zu den Testergebnissen besser einschätzen und

Schwachstellen aufdecken zu können. Entlang der eigenen oder auch von den Ländern vorgegebenen Merkmalslisten sollen die Schulen nämlich auch eigene Bemühungen um Qualitätssteigerungen vornehmen. Unabhängige, externe Testagenturen sind notwendig, wenn man mit quantitativen Methoden den Output valide messen will. Meinungsnebel lassen sich auch durch Selbstevaluationen nicht lichten, da die Lehrerinnen und Lehrer selbst Teil dieses Systems sind. Aus der empirischen Fachunterrichtsforschung wissen wir, dass Lehrerinnen und Lehrer entlang ihres Professionswissens unterrichten. Es ist gekennzeichnet durch Theorieabstinenz auf unterschiedlichen Niveaus. „Ein weiterer Politikbegriff, die Dominanz der Beziehungsarbeit mit Schülern, der Hang zu wirklichkeitsverzerrender Komplexitätsreduktion ohne Strukturelemente bzw. kategoriale Fragen, die Vorliebe für eine nicht in ihren fachdidaktischen Konsequenzen bedachte Aktivitätsförderung lassen eine distanzierte Reflexion der Sache Politik in den Hintergrund treten“ (Weißeno 1995, 59 f.). Fachbegriffe werden in der Praxis von der Profession oftmals vage gehalten. Diese Handlungslogiken der Profession behindern die Auswertung des eigenen Unterrichts. Hier muss durch eine kollegiale Fortbildung bei vielen die Wahrnehmung der eigenen Ansprüche stärker ausgebildet werden. „Erst wenn die Lehrerinnen und Lehrer von sich selbst Abstand nehmen, lernen sie ihren Unterricht einschätzen. Ein veränderter Blick bringt ihnen weniger Selbstillusionierung und mehr Transparenz der eigenen Praxis“ (Weißeno 1998, 215). Ziel der Bildungsreformen ist es, diesen Prozess verbindlich zu machen.

Nicht umhin kommen wird man in diesem Prozess um die Ausweitung der Normierungen. Standards haben einen normativen Charakter; sie wirken Bestrebungen der Individualisierung entgegen. Zwar ist Lernen immer nur ein individueller Vorgang, doch führt die Standardisierung dazu, dass sich Lernende Wissensstoff aneignen müssen. Aktives Lernen setzt Wissen voraus. Die politische Urteilsfähigkeit setzt Wissen voraus, das in der Analyse eines aktuellen Sachverhaltes angewandt wird und zu einem eigenständigen, sachlich begründeten Urteil führt. Der Politikunterricht muss dies ermöglichen und fördern. „Schule ist kein Ort, an dem nur das Selbstlernen mit offenem Ergebnis ermöglicht werden soll. Vielmehr ist sie ein Ort, an dem selbstgesteuertes Lernen zusammen mit stärker instruiertem Lernen stattfindet“ (Weißeno 2003, 35). Insofern verweisen die Standards auch darauf, dass die Lernprozesse in der Schule mit instruktiven Anteilen organisiert werden müssen. Dies bedeutet konkret, dass der Einsatz handlungsorientierter Methoden nicht zurückgedrängt wird, aber sehr viel mehr auf den Ertrag und den Lernerfolg mit diesen Methoden geachtet werden muss.

Was sollen die Lehrerinnen und Lehrer tun? Bedeutsam wird in Zukunft der Aufbau domänenspezifischer Schemata sein, die von den Lernenden auf verschiedene Situationen anwendbar sind. Empirisch belegt ist, dass dies zum Beispiel durch fallbasierte Lehr-Lern-Umgebungen unterstützt wird. Diese Entwicklungen könnten den Politikunterricht nachhaltig verändern, da normative Vorgaben der Bildungsstandards den Lehrerinnen und Lehrern bestimmte Methoden und Verfahren nahe legen um die Schülerinnen und Schüler optimal auf die Testaufgaben vorzubereiten.

Fehlkonzepte bei Lernaufgaben – Einzelfälle oder Alltag?

Die Wirkungen des Politikunterrichts sind nicht nur über standardisierte Testaufgaben zu Bildungsstandards, sondern weiterhin auch über die Lösung von Lernaufgaben evaluierbar. Die Lehrerinnen und Lehrer erhalten über Klausuren oder andere Lernleistungen ein sofortiges Feedback. Es ist und bleibt Aufgabe der einzelnen Schulen und der Schulaufsicht, diesen Verfahren der Qualitätssicherung und des Qualitätsmanagements einen zentralen Stellenwert einzuräumen. Die Lehrerinnen und Lehrer müssen allerdings in ihrer Kompetenz der sachgerechten Beurteilung und Wahrnehmung einer Lernleistung fortgebildet und gestärkt werden. Sie tragen Verantwortung für das Lernergebnis, den Lernprozess und die notwendigen Fördermaßnahmen. Die selbstgesteuerte Arbeit der Professionellen muss auch systemintern, d.h. über die Schulaufsicht in Oberschulämtern oder Regierungspräsidien, überprüfbar sein. Eine wirksame Schule zeichnet sich durch ein hohes Maß an Transparenz und Einbindung der Elternschaft aus, eine wirksame Schulaufsicht durch Fortbildung und Einbeziehung externer Berater.

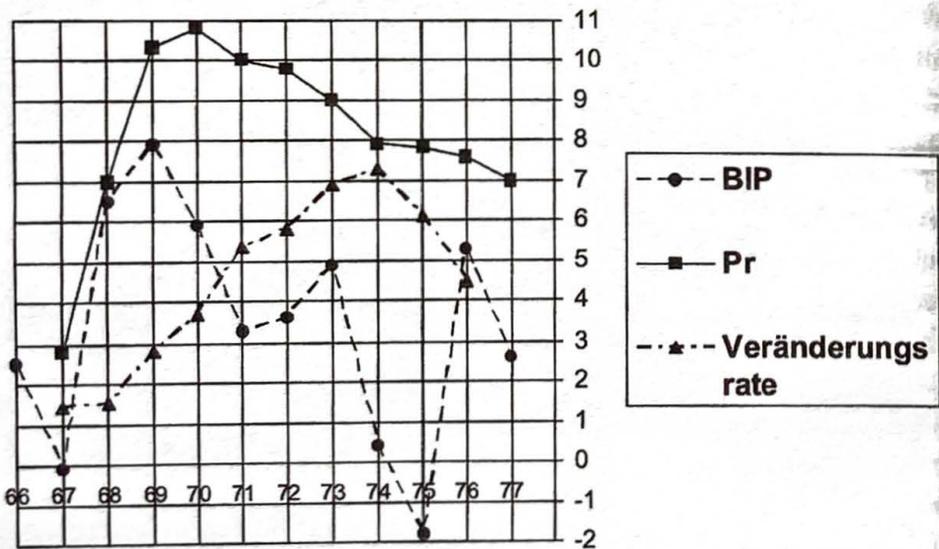
Während die allgemeine Pädagogik überfachliche Leistungen, humane Umgangsformen, kollegiale Zusammenarbeit betrachtet und die Schule als pädagogische Handlungseinheit begreift (vgl. Duve/Galiläer 2002, 165 ff.), beschäftigt sich die Politikdidaktik schwerpunktmäßig mit den Fachleistungen von Lehrenden und Lernenden. Das effektive Arbeiten vor Ort lässt sich nicht über standardisierte Tests erreichen, die lediglich ein orientierendes Feedback im Rahmen eines nationalen Vergleichshorizontes ermöglichen. Vielmehr muss gleichzeitig die Professionalisierung des Lehrerberufs in den Blick genommen werden, damit die vorhandene Handlungsautonomie genutzt wird. Tatsächlich ist es so, dass in der Praxis zahlreiche Fehlkonzepte hinsichtlich der Beurteilung von Schülerleistungen und der eigenen Arbeit bestehen.

Bislang gibt es aber kaum Konzepte für die Selbstregulierung von Fehlentwicklungen, die den Output negativ beeinflussen.

Relativierend muss darauf hingewiesen werden, dass die unterschiedlichsten Verfahren der Evaluierung nicht das komplexe Bündel von Funktionen und Wirkungen des Unterrichts erfassen können. Jenseits aller Vereinheitlichungsbestrebungen und Evaluationen wird sich der unterrichtliche Prozess des Aushandelns verschiedener Ansprüche und Erwartungen niemals vollständig empirisch erforschen lassen. Die Komplexität, Situationsabhängigkeit und Unwägbarkeit pädagogischen Handelns sind gegenläufig zu naiven Machbarkeits- und Überprüfungs-vorstellungen. Gleichwohl bleibt die Sorge um die Qualität der Bildung bestehen und führt zur berechtigten Forderung nach einem Bildungsmonitoring.

Folgende Lernaufgabe wurde 2003 in einem nordbadischen Gymnasium in einer Klausur für die Jahrgangsstufe 12 gestellt:

„Stelle fest, wie sich die Verbraucher in den Jahren 69/70/71/72 verhalten und welche Rückwirkungen ihr Verhalten auf die Wachstumsrate hat. Verwende dabei die Begriffe pro- und antizyklisch.“



Grafik: G. Weiseno

Diese Klausuraufgabe ist in vielerlei Hinsicht fragwürdig. Neben der nicht vorhandenen Achsenbezeichnung wurde während der Klausur „Pr“ mit Preisindex bezeichnet. Im statistischen Jahrbuch für die Bundesrepublik findet man hierfür allerdings ganz andere Zahlen, die zu einem völlig veränderten Kurvenverlauf führen. Statt Preisindex ist die Bezeichnung „Preisveränderungsrate für die Lebenshaltung aller priva-

ten Haushalte“ oder ganz aktuell „Verbraucherpreisindex für Deutschland“ gebräuchlich. In Schulbüchern und Klausuren findet sich heute immer noch die alte Bezeichnung, obgleich sich die Bezeichnungen des Statistischen Bundesamtes geändert haben. Eingezeichnet im Schaubild sind Veränderungsrate, kein Index. Die Frage ist, ob die in der Klausur angegebenen Daten kalender- und saisonbereinigt oder die Originaldaten oder die harmonisierten Daten sind. Selbst wenn diese statistischen Einheiten für Schülerinnen und Schüler nicht relevant sind, muss gleichwohl mit der Aussage der statistischen Daten ein adäquates Bild des Verbraucherverhaltens insgesamt möglich sein. Hierzu können – wenn überhaupt – die Daten des damaligen „Preisindex für die Lebenshaltung aller privaten Haushalte“ hinzugezogen werden, die für diesen Beitrag als Veränderungsrate zusätzlich in das Schaubild eingezeichnet sind. Das Ergebnis ist frappierend: Die in der Klausur durch die Lehrerin angegebenen Daten sind weder nachvollziehbar noch spiegeln sie das Bild der Verbraucherpreise wider. Die Veränderungsrate zwischen 1969 und 1972 verläuft völlig anders als in der Kurve der Aufgabenstellung, die suggerieren, dass die Preissteigerungsraten geradezu explodiert und enorm hoch sind. Tatsächlich steigen die Preise trotz fallendem Bruttoinlandsprodukt (BIP) von 2,8 auf 5,8 Prozent an, was unter anderem mit Time-lags zu erklären ist. Die Daten der Klausur suggerieren überdies fälschlicherweise, dass Preise und BIP annähernd parallel verlaufen. Von den Preissteigerungen unmittelbar auf das Verbraucherverhalten – wie in der Aufgabenstellung – schließen zu wollen ist noch aus einem anderen Grund sachlich abwegig: Das Verbraucherverhalten ist keine statistische Maßzahl, sondern dazu gehören eine Vielzahl unterschiedlicher Präferenzen, die Sparneigung, die Lohnsteigerungen etc. Das Verhalten ist also extrem vielfältig und kann nur mit anderen Messungen erfasst werden.

Diese falsche Aufgabenstellung ist vom Oberschulamt überprüft und für richtig befunden worden. Dieser Fall macht deutlich, dass die Selbstregulierung des Systems versagt hat. Im Schulsystem greifen die vorhandenen Kontrollmechanismen dann nicht richtig, wenn Schulaufsicht, Schule und Lehrkräfte ihre Aufgabe vor allem darin sehen, Kritik von Eltern bzw. Öffentlichkeit zu ignorieren. Zumindest spricht dieser Fall für ein Feedback von außen, damit solche Fehlkonzepte und Entscheidungen, von denen Eltern immer wieder berichten, abnehmen, die Qualität des Unterrichts verbessert und die Chancen der Schüler/innen gewahrt werden.

Seit Jahren weist die empirische Fachunterrichtsforschung (u.a. Grammes; Koring; Kuhn; Weißeno; Schelle) immer wieder darauf hin, dass

die Schülerinnen und Schüler oftmals besser und fachlich präziser argumentieren als die Lehrenden. Diese qualitativ gewonnenen Daten zeichnen bereits Tendenzen, die durch das oben erläuterte Beispiel bestätigt werden. Bislang scheint es die Bildungsadministration nicht zu schaffen, die Ursachen zu beseitigen. Die Ansprüche an das Bildungssystem steigen und sind berechtigt, wenn man nur bedenkt, dass die Notengebung auf einem solchen Fehlkonzep~~t~~ beruhen kann, richtige Antworten nicht bewertet werden und dies alles in die Notenberechnung für das Abitur einfließt. Das Schulsystem hat noch keine befriedigende Antwort auf die Chancenungerechtigkeit gefunden. Die bundesweiten Tests können die Fehlkonzep~~t~~e zwar weder verhindern noch feststellen, aber Anhaltspunkte für Schwachstellen liefern. Hier sind die Länder und die Schulen vor Ort gefordert, mit der inneren Schulreform zu beginnen und die Unterrichtsbedingungen im Interesse der Schülerinnen und Schüler zu verbessern. Es kommt darauf an, die Chancen und Gefahren, die in den Bildungsstandards liegen, zu vermitteln. Nationale Tests liefern eine erste objektivierbare Grundlage für die Einschätzung des Leistungsvermögens und des Förderbedarfs konkreter Klassen. Sie können insofern als Chance für die Qualitätsverbesserung des Unterrichts und der Lernleistungen gesehen werden.

Literatur

- Breit, Gotthard (1999): Problemorientierung. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 63-79.
- Breit, Gotthard/Weißeno, Georg (2003): Planung des Politikunterrichts. Eine Einführung. Schwalbach/Ts.
- Duve, Bernd/Galiläer, Lutz (2002): Qualitätsentwicklung – eine neue Herausforderung? In: Otto, Hans-Uwe u.a. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Opladen, S. 163-182.
- Gaiger, Wolfgang u.a. (2001): Jugend und Politik – Entwicklungen in den 90er Jahren. In: Politische Bildung, Heft 4/2001, S. 38-59.
- GPJE (2004): Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. Schwalbach/Ts.
- Deutsche Shell (Hrsg.) (2003): Jugend 2002: zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus. Frankfurt/Main.

- Grammes, Tilman (1998): Kommunikative Fachdidaktik. Opladen.
- Henkenborg, Peter (2000): Politische Bildung als Kultur der Anerkennung. Skizzen zu einer kritischen Politikdidaktik. In: kursiv, Heft 2/2000, S. 32-35.
- Inglehart, Ronald (1998): Modernisierung und Postmodernisierung: kultureller, wirtschaftlicher und politischer Wandel in 43 Gesellschaften. Frankfurt/Main.
- Klieme, Eckhard u.a. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Frankfurt/Main.
- Massing, Peter (2000): Kategoriale Bildung und Handlungsorientierung im Politikunterricht. In: kursiv, Heft 2/2000, S. 36-39.
- Massing, Peter/Weißeno, Georg (Hrsg.) (1997): Politische Urteilsbildung. Zentrale Aufgabe für den Politikunterricht. Schwalbach/Ts.
- Richter, Dagmar (2004): Zu Bildungsstandards und möglichen Beiträgen qualitativer Unterrichtsforschung. In: GPJE (Hrsg.): Politische Bildung zwischen individualisiertem Lernen und Bildungsstandards. Schwalbach/Ts., S. 119-133.
- Sander, Wolfgang (2001): Politik entdecken – Freiheit leben. Schwalbach/Ts.
- Tippel, Rudolf/Pietraß, Manuela (2001): Jugend und Gesellschaft – Etappen der Jugenddebatte in der Bundesrepublik Deutschland. In: Politische Bildung, Heft 4/2001, S. 9-24.
- Weinert, Franz E. (2000a): Lehr- und Lernforschung in der kalendarischen Zeitwende. In: Unterrichtswissenschaft, Heft 1/2000, S. 44-48.
- Weinert, Franz E. (2000b): Lehren und Lernen für die Zukunft – Ansprüche an das Lernen in der Schule. URL: http://pz.bildung-rp.de/pn/pn2_00/weinert.htm
- Weißeno, Georg (1989): Lernertypen und Lernerdidaktiken im Politikunterricht. Ergebnisse einer fachdidaktisch motivierten Unterrichtsforschung. Frankfurt/Main.
- Weißeno, Georg (1995): Welche Wege zum Politischen werden den Referendaren in der Ausbildung vermittelt? Ergebnisse einer Befragung von Fachleitern. In: Massing, Peter/Weißeno, Georg (Hrsg.): Politik als Kern der politischen Bildung. Wege zur Überwindung unpolitischen Politikunterrichts. Opladen, S. 27-60.
- Weißeno, Georg (1998): Politikdidaktik aus der Perspektive von Fachleiterinnen und Fachleitern. Ein Beitrag zum Austausch von Profession und Wissenschaft. In: Henkenborg, Peter/Kuhn, Hans-Werner (Hrsg.): Der alltägliche Politikunterricht. Beispiele qualitativer Unterrichtsforschung zur politischen Bildung in der Schule. Opladen, S. 201-216.
- Weißeno, Georg (2003): Lehren und Lernen im Politikunterricht. In: GPJE (Hrsg.): Lehren und Lernen in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 34-44.
- Weißeno Georg (2004): Nationale Bildungsstandards für Gemeinschaftskunde – Wohin geht die Bildungspolitik? In: Informationen für den Geschichts- und Gemeinschaftskundelehrer, Heft 67, S. 72-76.