

Bildungsstandards

Weißeno, Georg

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Weißeno, G. (2007). Bildungsstandards. In G. Weißeno, K.-P. Hufer, H.-W. Kuhn, P. Massing, & D. Richter (Hrsg.), *Wörterbuch Politische Bildung* (S. 66-74). Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-78706-1>

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>

BILDUNGSSTANDARDS

Nationale Bildungsstandards legen domänenspezifische und fächerübergreifende Kompetenzen für einzelne Jahrgangsstufen fest. Sie greifen allgemeine Bildungsziele auf und benennen die Kompetenzen, welche die Schule ihren Schüler/-innen vermitteln muss, damit bestimmte zentrale Bildungsziele erreicht werden. Bildungsstandards sind primär Leistungsstandards; sie beschreiben die fachbezogenen Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler bis zu einem bestimmten Zeitpunkt ihres Bildungsganges erworben haben sollen, und stellen verbindliche Kriterien für alle 16 Bundesländer dar. Darüber hinaus können sie mit Hilfe von Testaufgaben operationalisiert und überprüft werden sowie als Grundlage für einen kompetenzorientierten Unterricht dienen.

Bildungsstandards stellen damit innerhalb der Gesamtheit der Maßnahmen zur Qualitätssicherung ein zentrales Gelenkstück dar. Nach den ersten Ergebnissen der Leistungsstudien hat die Kultusministerkonferenz (KMK) mit den Konstanzer Beschlüssen von 1997 eine systematische Rechenschaftslegung in die Wege geleitet und mit der Umsteuerung des Bildungssystems begonnen. Hierzu dient seit 2004 das von der KMK beauftragte wissenschaftliche „Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen“ (IQB) in Berlin. Seine Aufgabe ist die Normierung, Überprüfung und Weiterentwicklung der Bildungsstandards. Landesweit und länderübergreifend soll die Einhaltung der Standards überprüft werden, die für die Fächer Deutsch, Englisch, Französisch, Mathematik, Biologie, Physik und Chemie für die Sekundarstufe I festgelegt sind.

Die Plöner Beschlüsse der KMK vom Juni 2006 legen die weiteren Verfahrensschritte fest. Deutschland beteiligt sich an internationalen Studien auf Stichprobenbasis (internationales Benchmarking), PISA in der Sekundarstufe I, PIRLS sowie TIMSS in der Grundschule. Zusätzlich gibt es einen nationalen Vergleich (Ländervergleich) durch das IQB auf der Basis der länderübergreifenden Bildungsstandards bezogen auf die 8. Jahrgangsstufe (Hauptschulabschluss) und die 9. Jahrgangsstufe (Mittlerer Abschluss). In den Ländern werden flächendeckende Vergleichsarbeiten zum Zwecke der intermediären

Feststellung von Leistungsständen eingeführt und an die Bildungsstandards angebunden.

1. Bisher wurde das Bildungssystem durch den Input von Richtlinien gesteuert, die das Wünschbare mehr oder weniger detailliert formulierten. Nunmehr orientiert sich das Bildungssystem oder der Schulunterricht entsprechend den Entscheidungen der Bildungspolitik mit Hilfe von outputorientierten Bildungsstandards mehr an den Lernergebnissen der Schüler/-innen, d.h. am Outcome. Vorbereitet wurde der Paradigmenwechsel durch die im Auftrag der KMK erstellte Expertise von Klieme u.a. (2003), die eine Rahmenkonzeption für Bildungsstandards vorgestellt hat. Die Fächer bzw. „Domänen“ sind aufgefordert, Bildungsziele als Erwartung an die Entwicklung jeder Schülerin und jedes Schülers zu formulieren. Sie werden als normative Vorgaben in Form von Kompetenzanforderungen konkretisiert, die sich in Kompetenzstrukturmodellen ordnen lassen. Zum Bildungsstandard gehört, dass für einzelne Jahrgänge festgelegt wird, welche Kompetenzniveaus die Schüler erreichen sollen. Sie sind als Regelstandards ausformuliert; Minimal- oder Maximalstandards gibt es bisher nicht. Die Festlegung ermöglicht die empirische Überprüfung der Standards mit geeigneten Testverfahren (assessments). Sie dienen der Feststellung und Bewertung von Lernergebnissen.

Nationale Bildungsstandards decken nicht das gesamte Curriculum, sondern nur einen Kern ab. Die individuelle Förderung, die Benotung und Vergabe von Abschlüssen sind Gegenstand von Entscheidungen der Lehrer/-innen nach professionellen Maßstäben. Durch die Bildungsstandards und Kompetenzmodelle können die Lehrer verschiedenartige Lernwege und interindividuelle Unterschiede einordnen. Die diagnostische Kompetenz der Professionellen wird durch diesen Vergleichsmaßstab geschärft. Die länderspezifischen Lehrpläne und Richtlinien werden sich zu Kerncurricula entwickeln. Ein fachbezogenes Kerncurriculum muss anschlussfähig an die Kompetenzvorgaben sein. Bildungsstandards und Kerncurricula ergänzen und überlappen sich. Während die Standards die Kompetenzanforderungen festlegen, benennen Kerncurricula zusätzlich Themen für die inhaltliche Gestaltung der Lehr-Lern-Prozesse.

Die intendierte Ergebnisorientierung hat weitreichende Folgen für alle

an den Bildungsprozessen Beteiligten. Die nationalen Tests erlauben ein breit angelegtes Bildungsmonitoring, das in einer Zeitreihe alle drei Jahre die Basiskonzepte und fächerübergreifenden Kompetenzen erhebt und interpretiert. Zusätzlich sind Evaluationen notwendig, die den Erfolg einer bestimmten Maßnahme oder die Leistungsfähigkeit einer einzelnen Institution beurteilen. Sie erlauben Entscheidungen für oder gegen einzelne Unterrichtskonzepte oder Fördermaßnahmen und beziehen sich auf bestimmte Schulen und Klassen. Ob die Bildungsstandards die erwünschten Effekte haben, hängt mithin von vielen Faktoren ab, nicht zuletzt von der Akzeptanz in der Lehrerschaft. Kritische Stimmen mahnen vor der Verstärkung des Selektionsdrucks und vor naiven Machbarkeits- und Überprüfungs Vorstellungen. Immer wieder wird betont, dass die Lehrer das Leistungsvermögen am besten einschätzen können. In den Vordergrund zu rücken sei die pädagogische Arbeit, die Verantwortung der Beteiligten und den Eigensinn der Subjekte. Der Unterricht dürfe nicht auf den Wissens-Output reduziert werden (Massing 2004).

Ob die Bildungsstandards die erwünschten Effekte im Schulsystem haben werden, hängt von der Qualität der Kompetenzmodelle genauso ab wie von deren professionellen Nutzung. Die Lehrkräfte, Schüler/-innen und Eltern müssen dafür die Zielbeschreibungen durchdringen und sich zu eigen machen. Die Testverfahren dienen lediglich als Werkzeuge, um den Unterricht auf die Ziele auszurichten. Deshalb bedarf es zahlreicher schriftlicher Materialien und Lehrerfortbildungsveranstaltungen, um die fachlichen und didaktischen Grundlagen für die Qualitätsverbesserungen zu vermitteln. Dann kann nachvollziehbar und erfahren werden, dass die Lehrer/-innen auf lange Sicht im alltäglichen Unterricht von Bildungsstandards profitieren können (Weißen 2005a).

2. Ein wichtiges Element der Bildungsstandards ist die Ausformulierung der jeweiligen Fachphilosophie bzw. der allgemeinen Ziele. Diese Diskussionen werden in der Politikdidaktik seit Jahrzehnten intensiv geführt. Solche generellen Erwartungen sind im Entwurf von nationalen Bildungsstandards der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (2004) formuliert und von der Mitgliederversammlung prinzipiell angenommen worden.

Die GPJE hat als Fachgesellschaft aus bildungspolitischen Gründen zu Beginn der Standardentwicklung einen eigenen Standardentwurf erarbeitet, um gegenüber der Öffentlichkeit den Anspruch des Faches auf Einbeziehung in das Bildungsmonitoring zu dokumentieren. Allerdings entsprechen die Bildungsstandards nicht mehr durchgängig der neueren Standarddiskussion in den anderen Fachdidaktiken, hier insbesondere der Naturwissenschaften. Sie müssen überarbeitet werden. In jedem Fall aber unterstreichen sie die Bedeutung, die das Fach für die persönliche Entwicklung der Lernenden hat und worin seine gesellschaftliche Funktion besteht.

Die im ersten Kapitel der GPJE-Standards vorgenommene Formulierung der Bildungsziele des Faches im Fächerkanon der Schule folgt der Tradition politikdidaktischer Theoriebildung. In einer Demokratie gehört es zu den Bildungsaufgaben der Schule, alle Menschen zur Teilnahme am öffentlichen Leben zu befähigen. Die Politikfähigkeit der Kinder und Jugendlichen ist stets neu herauszubilden. Das Leitziel der politischen Mündigkeit ist deshalb ein zentrales Element der Philosophie des Faches und zugleich Aufgabe aller Fächer. Der Entwurf beschreibt des Weiteren einen umfassenden Politikbegriff, die Vorbereitung auf das Leben in einer modernen Demokratie und den Beutelsbacher Konsens. Zur Fachphilosophie gehören ferner Partizipations- und Engagementbereitschaft als Elemente der politischen Kultur, die Orientierung an aktuellen politischen Ereignissen und den dahinterstehenden langfristigen Problemlagen sowie der Blick auf die Weiterentwicklung des demokratischen Systems, seine Menschenbilder und Ordnungsvorstellungen. Zur Politik im umfassenden Sinn werden wirtschaftliche Fragen, Probleme des gesellschaftlichen Zusammenlebens und rechtliche Probleme gezählt. Diese Elemente der Fachphilosophie hatten bereits Eingang gefunden in die individuelle Auswahl von Zielen durch zahlreiche Politikdidaktikerinnen und -didaktiker.

3. Die Konkretisierung der allgemeinen Ziele erfolgt in Form von Kompetenzanforderungen, die in Kompetenzstrukturmodellen systematisch geordnet werden. Sie befassen sich mit der Dimensionalität der Kompetenzen, die mittels faktorenanalytischer Methoden ermittelt wird. Kompetenzniveaumodelle beschreiben und interpretieren die erfassten Kompetenzen. Da es für den Politikunterricht kein empi-

risch begründetes Kompetenzniveau- und -strukturmodell gibt, ist es normativ in Zusammenarbeit von Politikdidaktik und pädagogischer Psychologie zu entwickeln. Die Niveaus legen für einzelne Jahrgänge fest, welche Stufen die Schüler/-innen erreichen sollen. Welche Anforderungen normativ als Niveaus festgesetzt werden, entscheiden vorerst Experten, die sich an den Bildungszielen orientieren und auf Traditionen der Politikdidaktik Bezug nehmen.

Der GPJE-Entwurf nimmt eine dreifache Dimensionierung in Kompetenzbereiche vor: politische Urteilsfähigkeit, politische Handlungsfähigkeit und methodische Fähigkeiten. Der Entwurf versteht unter einem politischen Urteil Aussagen über Menschen oder Sachverhalte. Drei Schritte werden unterschieden: das Vergewärtigen des Sachverhalts, die politische Analyse und das Urteil selbst. Dabei sollten die politischen Urteile ausschließlich nach formalen Kriterien, nicht nach der inhaltlichen Position bewertet werden. Für die politische Urteilskompetenz werden mithin allgemeine Anforderungen an die kognitive Strukturiertheit genannt. Das Urteilen wird in dem Entwurf nicht auf inhaltliche Basiskonzepte des Faches bezogen und somit bleibt das Urteil unbestimmt (Detjen 2004). In der Psychologie ist Urteilen ohnehin eine allgemeine, keine inhaltsbezogene Kompetenz. Inhaltlich wird das Urteilen erst durch bereichsspezifische Wissenskompetenzen bestimmt. Vom vorhandenen bereichsspezifischen Wissen muss auf anderes geschlossen werden. Ein dafür erforderliches Modell von politischen Basiskonzepten, die die Wissenskomponenten für das schulische politische Lernen beschreiben, gibt der GPJE-Entwurf nicht an (Abs 2004). Im aktuellen Fachdiskurs wird über folgende Basiskonzepte diskutiert: Werte, Öffentlichkeit, Macht, Interessen, Gemeinwohl u.a. (Weißeno 2006, 128 f.). Am Ende des Diskussionsprozesses in der Politikdidaktik kann ein Modell für die Inhalte als vereinfachtes politisches Abbild der Realität stehen, das die grundlegenden Begriffsvorstellungen des Faches und das ihnen zuzuordnende Grundlagenwissen für ausgewählte Teilgebiete beschreibt.

Bei der Handlungsfähigkeit geht es um die Entwicklung praktischer Fähigkeiten für die Teilnahme an der politischen Öffentlichkeit. Die Handlungskompetenz kann über Einstellungsmessungen näher untersucht werden. Erhoben werden beispielsweise Daten zum Schul- und

Unterrichtsklima, die Bereitschaft zu zivilgesellschaftlichem Engagement, die Einstellungen zu Partizipationsmöglichkeiten. Durch diese Studien gelangt man zu Indikatoren dafür, welche Zielvorstellungen, Interessen und Leitbilder in der Schule vorhanden sind, welcher Grad der Politisierung erwartet werden kann, welches Bürgerleitbild realistisch oder dominant ist. Im Politikunterricht kann die Handlungskompetenz lediglich denkend vorweggenommen werden. Erst außerhalb der Schule können sich die Jugendlichen engagieren.

Die methodischen Fähigkeiten sind meist fächerübergreifend, nicht bereichsspezifisch. Gleichwohl werden die Arbeitstechniken nur dann effizient gelernt, wenn sie mit Inhalten verbunden werden. Lehrbar sind sie nicht. Vielmehr sind sie als allgemeine Kompetenzen ein Destillat aus Lernerfahrungen mit Inhalten. In aktiver Auseinandersetzung mit einer konkreten Aufgabe kann die Selbstregulation des Lernens mehr oder weniger gelingen. Erst ein Lernexperte kann sein Wissen strategisch nutzen, indem er die Phasen des Planens, Beobachtens und Bewertens seiner Lernhandlungen weitgehend selbst bestimmt und organisiert. Hierzu muss der Lerner wissen, was er weiß und was nicht. Er benötigt die Fähigkeit, angemessene Lernstrategien anzuwenden, um ein Lernziel zu erreichen. Verknüpft ist die Anwendung dieser Strategien mit der bewussten Feststellung der emotionalen und motivationalen Zustände bei der Bearbeitung der Aufgabe.

4. Die Überarbeitung des Kompetenzmodells der GPJE kann sich an den intensiv geführten Debatten in den Fachdidaktiken der Naturwissenschaften orientieren. Dementsprechend sind als Kompetenzdimensionen das Fachwissen (politische Phänomene, Begriffe, Gesetzmäßigkeiten kennen und Konzepten zuordnen), die Erkenntnisgewinnung (Untersuchungsmethoden sowie Modelle nutzen; Informationen aus Texten, Bildern, Sendungen verstehen), die Kommunikation (Informationen sach- und formgerecht erschließen und gestalten; Aushandlungsprozesse führen; Überzeugungen und Interessen angemessen vertreten) sowie die Bewertung (politische Sachverhalte in verschiedenen Kontexten erkennen, analysieren, beurteilen) zu unterscheiden. Das Kompetenzniveau in der Domäne Politik kann in der Entwicklung von den Alltagsvorstellungen zum politischen Verständnis modelliert werden: Stufe I Nominelles Wissen (identifiziert Begriffe naiv); Stufe II Funktio-

nales politisches Alltagswissen (verwendet politische Begriffe); Stufe III Funktionales politikwissenschaftliches Wissen (versteht Konzepte); Stufe IV Konzeptuelles und prozedurales Wissen (versteht Konzepte und Beziehungen); Stufe V Konzeptuelles und prozedurales Wissen (unterscheidet Politikwissenschaft von anderen Disziplinen). Die Diskussion über ein Kompetenzmodell hat allerdings erst begonnen und ist nicht abgeschlossen. Die politische Jugend- und Erwachsenenbildung schließt sich diesen Diskussionen nicht an, sondern betrachtet die Entwicklung von Standards überwiegend eher skeptisch (Hufer 2006). Sie kritisiert das instrumentelle, technologische Erkenntnisinteresse, das methodisch der Position des externen Beobachters und vom Gegenstand her einem systemisch-konstruktivistischen Lern- und Wissensbegriff verhaftet ist (Faulstich 2004, 102).

5. Bisher gibt es kein Kompetenzmodell für die politische Bildung, das normativen Ansprüchen genügt und empirisch überprüft ist. Gleichwohl hat die empirische Politikdidaktik mit der Konstruktion von Testaufgaben begonnen. Nach ersten Vorüberlegungen (Massing/Schattschneider 2005; Weißeno 2005b) zeigt eine Studie mit einem quasi-experimentellen vergleichenden Design Möglichkeiten und Schwierigkeiten der Testverfahren auf (Manzel 2007). Sie misst den domänenspezifischen Kompetenzzuwachs zum europäischen Mehrebenensystem über einen Wissenstest explorativen Charakters mit den drei Kompetenzniveaus Verstehen, Analysieren und Interpretieren, abwägendes politisches Urteilen. In der Forschungspraxis sind die Unterschiede zwischen den Anforderungen politischer Urteilsbildung als allgemeiner Kompetenz des Bewertens und dem politischen Wissen als inhaltsbezogener Kompetenz hervorgetreten. Es war bei der Konstruktion des GPJE-Modells zu wenig bewusst, dass das Urteilen, Meinen wie das Glauben eine epistemische Kategorie ist, mit der eine Person etwas in gewisser Weise für wahr hält. Wissen hingegen ist durch Denkprozesse erzeugt. Es setzt Bewusstsein, Begründbarkeit und Referentialität voraus, bezieht sich mithin auf die jeweilige Domäne.

Inhaltlich wird das Urteilen durch Wissenskomponenten bestimmt. Domänenspezifisch bedeutet dies, dass in jedem Fall bereichsspezifisches Wissen vorhanden sein muss, von dem aus auf anderes geschlossen wird. Das Niveau ist vom vorhandenen semantischen

Wissen einer Person abhängig. Die Schüler/-innen benötigen Basis-konzepte als Repräsentationen politischer Kategorien, um wissens-begründet schließen zu können. Dabei werden durch gedankliche Operationen die Fachkonzepte herangezogen. Der Kompetenzaufbau geschieht durch den Aufbau von Fachwissen sowie gleichzeitig durch die Strukturierung des Wissens. Meinungen sind andererseits auch ohne Fachwissen formulierbar, denn jeder Mensch besitzt Intuitionen über politische Phänomene. Politische Meinungen werden in vielfältigen Situationen des täglichen Lebens in Freizeit, Beruf und Familie geäußert. Dies wiederum verdeutlicht, dass das Fachwissen mit der Kompetenz der Bewertung konfundiert, weil allgemeine mit inhaltsbezogenen Kompetenzen konfundieren.

6. Für den Politikunterricht ist schlusszufolgern, dass in jedem Fall klar sein muss, welches Kompetenzpotential in einer Lernaufgabe oder in einer Unterrichtsstunde steckt, was vom Lernenden beim Bearbeiten erwartet wird und wie die Lösungen bzw. Ergebnisse einzuordnen sind. Kompetenzen zeigen sich in Form von Tätigkeiten beim Aufgabenlösen. Kompetenzorientierte Lernaufgaben haben drei Komponenten: eine fachlich gehaltvolle Unterrichtsgestaltung, die Schülerinnen und Schülern vielfältige Gelegenheiten zu kompetenzbezogenen Tätigkeiten bietet; eine kognitive Aktivierung der Lernenden, d.h. der Unterricht stimuliert geistige Schülertätigkeiten, ermöglicht und ermutigt selbständiges Lernen und Arbeiten, fördert lernstrategisches Verhalten; sowie schließlich eine effektive und schülerorientierte Unterrichtsführung, bei der verschiedene Formen und Methoden flexibel variiert werden (Blum u.a. 2006, 29). Die Materialien und Lernaufgaben sind dann geeignet, wenn sie Aussagen zu den vorab festgelegten Basiskonzepten machen und mit ihnen einzelne allgemeine Kompetenzen gefördert werden.

LITERATUR

- Abs, H.J. 2004: Weichenstellung in der Einführung von Standards in der politischen Bildung, in: Politische Bildung, Heft 3, S. 82-94
- Blum, W. u.a. 2006: Bildungsstandards Mathematik: konkret, Berlin
- Detjen, J. 2004: Politische Urteilsfähigkeit – eine domänenspezifische Kernkompetenz der politischen Bildung, in: Politische Bildung, Heft 3, S. 44-58

- Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) 2004: Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der politischen Bildung an Schulen, Schwalbach/Ts.
- Faulstich, P. 2004: Bildungsstandards, Kompetenz und Bildung? In: GPJE (Hrsg.): Politische Bildung zwischen individualisiertem Lernen und Bildungsstandards, Schwalbach/Ts., S. 94-107
- Hufer, K-P. 2006: Bildungsstandards und eine zahnlose Politikdidaktik, in: Praxis Politische Bildung, Heft 1, S. 14-18
- Klieme, E. u.a. 2003: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Eine Expertise, Frankfurt/M.
- Manzel, S. 2007: Kompetenzzuwachs im Politikunterricht. Ergebnisse einer Interventionsstudie zum Kernkonzept Europa, Münster
- Massing, P. 2004: Die bildungspolitische und pädagogische Debatte zur Einführung nationaler Bildungsstandards, in: Politische Bildung, Heft 3, S. 7-19
- Massing, P./Schattschneider, J.S. 2005: Aufgaben zu den Standards der Politischen Bildung. Ergebnisse einer Pilotstudie, in: GPJE (Hrsg.): Testaufgaben und Evaluationen in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts., S. 23-40
- Richter, D. 2004: Diskussionen über Bildungsstandards – alles nur ein Déjà-vu-Erlebnis? In: Politische Bildung, Heft 3, S. 20-29
- Weißeno, G. 2005a: Standards für die politische Bildung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Nr. 12, S. 32-38
- Weißeno, G. 2005b: Testaufgaben für die politische Bildung, in: GPJE (Hrsg.): Testaufgaben und Evaluationen in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts., S. 41-60
- Weißeno, G. 2006: Lernaufgaben als Instrument der Unterrichtssteuerung und der empirischen Forschung, in: Richter, D./Schelle, C. (Hrsg.): Politikunterricht evaluieren. Ein Leitfaden zur fachdidaktischen Unterrichtsanalyse, Baltmannsweiler, S. 115-140

GEORG WEISENO

- Bildungspolitik; Evaluation; Handlungskompetenz; Kompetenzmodell; Lehr-Lern-Forschung; Lernstandserhebung; Qualitätsentwicklung; Unterrichtsplanung; Urteilskompetenz, politische; Wissen