Wolfgang Sander

ZWISCHEN MÜNDIGKEIT, KRITIK UND IDENTITÄT

Perspektiven politischer Bildung

WOCHEN
SCHAU
VERLAG

Wolfgang Sander

Zwischen Mündigkeit, Kritik und Identität

Perspektiven politischer Bildung

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Wolfgang Sander

Zwischen Mündigkeit, Kritik und Identität

Perspektiven politischer Bildung

WOCHEN
SCHAU
VERLAG

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter http://dnb.d-nb.de abrufbar.

© WOCHENSCHAU Verlag,
Dr. Kurt Debus GmbH
Frankfurt/M. 2023

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Titelgestaltung: Ohl Design
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier
ISBN 978-3-7344-1595-1 (Buch)
E-Book ISBN 978-3-7566-1595-7 (PDF)
DOI https://doi.org/10.46499/2300

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Inhalt

Zur Einführung 7

1. Nach der Kompetenzorientierung: der Bildungssinn politischer Bildung 10
Ziele, Entwicklung und Auslaufen der Kompetenzorientierung 14
Was bleibt von der Kompetenzorientierung? 19
Zurück zur Bildung 22
Bildung als Leitidee für politische Bildung 28

2. Mündigkeit, Subjekt und Person: postmoderne Illusionen und die Freiheit des Menschen 31
Politische Mündigkeit – revisited 31
Kein Gesicht im Sand – der Mensch als Subjekt und Person 43
Die Freiheit des Menschen und die politische Bildung. . 49

3. Kritik und Post-Kritik: Wie kritisch ist die politische Bildung? 56
‚Kritische politische Bildung' als Diskurszusammenhang 58
Die Herausforderungen durch die ‚Wokeness'-Bewegung 62
Auf dem Weg zur Post-Kritik? 77

4. Kulturelle Identität: politische Bildung zwischen Vielfalt und Zugehörigkeit 81
Die Ambivalenz kollektiver Identitäten 81
Kulturelle Vielfalt in der Weltgesellschaft 87
Europäische Identität: Problemfeld und Zukunftsaufgabe. 92
Politische Bildung in den Identitätskonflikten unserer Zeit 100

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

5. Politische Mündigkeit fördern: Unterricht in der politischen Bildung 107
Fachunterricht in der politischen Bildung planen und gestalten 107
Haltung zeigen? Meinungsfreiheit, Kontroversität und ‚rote Linien' 118
Zwischen Kooperation und Integration: politische Bildung im Kontext der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer. 125
Herausforderung Digitalisierung 135

Anmerkungen 142

Literatur 165

Quellenhinweise 182

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Zur Einführung

Politische Bildung hat es mit einer der spannendsten Fragen zu tun, mit der Menschen sich lernend auseinandersetzen können: mit der Frage, wie wir unser Zusammenleben in Gesellschaften gestalten und regeln sollen und wie wir das so tun können, dass Freiheit für alle möglich ist.

Mit diesem Satz beginnt auch mein Buch *Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung*. Es erschien 2001 in der ersten und 2007 in einer grundlegend überarbeiteten Ausgabe, inzwischen liegt es vierter Auflage im gleichen Verlag vor. Nicht nur der Einleitungssatz hat von seiner Gültigkeit für mich nichts verloren; auch die didaktische Grundlegung politischer Bildung, die in dem Buch entwickelt wurde, scheint mir in ihren wesentlichen Zügen auch heute noch tragfähig zu sein. Allerdings hat sich das Umfeld politischer Bildung inzwischen radikal verändert. Dies betrifft zunächst die bildungspolitischen Rahmenbedingungen. Die erste Auflage von *Politik entdecken – Freiheit leben* wurde noch vor der ersten PISA-Studie geschrieben, ab der zweiten Auflage stand das Buch unter dem Eindruck der Kompetenzorientierung, die sich in den Nuller-Jahren des neuen Jahrhunderts schnell durchsetzte. Bereits diese Rahmenbedingung stellt sich aus heutiger Sicht in vielem anders dar als vor zwanzig Jahren.

Erst recht gilt dies für das allgemeinpolitische Umfeld. Die Jahre um die Jahrtausendwende waren in Deutschland und Europa von einem optimistischen politischen Klima geprägt. Deutschland war wieder vereinigt, die Teilung Europas infolge des Kalten Krieges war beendet. Der Jugoslawienkrieg erschien zwar als schockierend, aber doch auch als eine Art lokal und zeitlicher begrenzter Nachfolgekonflikt des Zerfalls der kommunistischen Welt im Osten Europas. Die Anschläge von 2001 waren zwar ein Fanal und führten zum ersten Bündnisfall der NATO, aber Afghanistan war weit entfernt und größere

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Anschläge hatte es bis dahin in Europa noch nicht gegeben. Die europäische Integrationspolitik schien mit den Beitritten von 15 Staaten zwischen 1995 bis 2007 auf dem sicheren Weg zur gesamteuropäischen Einigung zu sein, wie überhaupt von vielen ein globaler Siegeszug des westlich-liberalen Modells von Demokratie und Marktwirtschaft erwartet wurde, denn die Alternative einer kommunistischen Ordnung gab es nicht mehr.

Inzwischen hat sich die Lage dramatisch verändert. Die Flüchtlingskrise ab 2015 ließ unterschiedliche, teils auch gegensätzliche Ordnungsvorstellungen zwischen Ost und West innerhalb der Europäischen Union hervortreten; der islamistische Terrorismus erreichte Westeuropa, europäische Jugendliche wurden Kriegsfreiwillige für den ‚Islamischen Staat' in Syrien, entsprechend wuchsen Spannungen um den Islam in Europa; in zahlreichen Ländern entstanden rechtspopulistische Parteien mit teilweise beträchtlichen Wahlerfolgen; in Russland und China wurden Tendenzen zu Demokratisierung und liberaler Öffnung beendet; auf die Corona-Krise ab 2020 folgte 2022 der offene Krieg der nunmehr autoritär und mit neo-kolonialen Ambitionen auftretenden Russischen Föderation gegen die Ukraine. Russland vertritt dabei ein antiwestlich orientiertes kulturelles Konzept der ‚Russkij Mir', der russischen, christlich-orthodox geprägten Welt, die sich als wahre Hüterin der europäischen Kultur gegen den als Dekadenzerscheinung gedeuteten westlichen Liberalismus verstehen soll. Im Westen Europas wiederum gewinnen in den letzten Jahren links-kulturalistische Strömungen an Einfluss, die bereits in den USA zu jener Polarisierung beigetragen haben, die 2016 zur Wahl des Populisten Donald Trump zum Präsidenten führte, und die nun auch in den westlich geprägten europäischen Gesellschaften erhebliche Spannungen und Konflikte auslösen.

In diesem Umfeld steht die politische Bildung vor beträchtlichen neuen Herausforderungen. Diese betreffen weniger ihre didaktischen und methodischen Instrumentarien und ihre grundsätzliche Orientierung an der Leitidee der politischen Mündig-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Satzspiegel: 89 x 155 mm
Außensteg: 13 mm
Kopf: 19mm
Fuß: 15 mm
Grundlinienraster: 12,5 pt.

keit. Aber in einer von neuen kulturell-politischen Konflikten geprägten Wirklichkeit muss politische Bildung sich der normativen und kulturellen Grundlagen dieser Leitidee neu versichern und sie neu durchdenken, um von dort aus ihre Aufgaben in den Auseinandersetzungen mit den Konflikten unserer Zeit bestimmen zu können.

Das vorliegende Buch soll dazu einen Beitrag leisten. Dies geschieht in den folgenden Kapiteln in fünf Schritten: Zunächst wird in Kapitel 1 eine kritische Bilanz der Kompetenzorientierung gezogen und die Alternative einer neuen Orientierung an einem gehaltvollen Verständnis von *Bildung* umrissen. Die nächsten drei Kapitel enthalten grundlagentheoretische Überlegungen zum Selbstverständnis und zur kulturellen Situierung politischer Bildung. Wie ist *Mündigkeit* heute zu verstehen, in konstruktiver Abgrenzung zu postmodernem Denken (Kapitel 2)? Was heißt *Kritik* in der politischen Bildung und wie kann sie mit der neuen links-kulturalistischen ‚Wokeness'-Bewegung umgehen (Kapitel 3)? Was kann kulturelle *Identität* für politische Bildung bedeuten, als Gegenstandsfeld, aber auch in normativer Hinsicht (Kapitel 4)? Das abschließende Kapitel 5 fragt, auf der Grundlage didaktischer Begründungen in *Politik entdecken – Freiheit leben*, nach Herausforderungen für den praktischen Unterricht in der politischen Bildung, die sich aus verschiedenen neueren Entwicklungen ergeben. Hierbei werden nach dem Umgang mit Wissen und nach der Lehrerrolle im Licht von Bildungsorientierung gefragt, die Frage nach Grenzen von Kontroversität in der Praxis politischer Bildung diskutiert, Tendenzen zu einer stärkeren Integration politischer Bildung mit den gesellschaftswissenschaftlichen Nachbarfächern erörtert sowie die Herausforderungen für die politische Bildung durch die Digitalisierung untersucht.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

1. Nach der Kompetenzorientierung: der Bildungssinn politischer Bildung

Wozu ist die Schule da, worin liegt ihr *pädagogischer* Sinn? In den 1960er-Jahren schrieb Wolfgang Klafki mit Blick auf deren Praxis als hoch differenziertes System von einer „Fülle didaktischer Entscheidungen und Entwürfe" und der damit verbundenen Gefahr, dass diese „in eine Vielzahl divergierender Akte auseinanderfällt". Wenn man dem entgegenwirken wolle, bedürfe „es eines Begriffs, der jene dynamische Gesamtverfassung bezeichnet, zu der der junge Mensch sich durch Aneignung und personale Verlebendigung bestimmter Motivationen, Erkenntnisse, Erfahrungen, Fertigkeiten stufenweise durcharbeiten und die er dann in einem Prozeß der Integration immer neuer Erfahrungen produktiv ausbauen und bewähren soll". Der Begriff der *Bildung* meine, so Klafki, „nichts mehr und nichts weniger als den Inbegriff dieses (...) Gesamtauftrages."[1]

Klafki stand mit diesem Bezug auf den Bildungsbegriff in einer jahrhundertelangen Tradition des deutschsprachigen pädagogischen Denkens. Beginnend schon bei Meister Eckhart im hohen Mittelalter und mit großer Wirkung entfaltet vor allem bei Johann Amos Comenius im 17. Jahrhundert sowie bei Wilhelm von Humboldt um die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert, bezeichnete Bildung eine anzustrebende „Gesamtverfassung" im Sinne einer persönlichen Entwicklung des Menschen. Zu ihr sollte nicht nur die Schule, sondern das gesamte pädagogische Feld von der Familie bis zu den Hochschulen und in unserer Zeit auch der Erwachsenenbildung beitragen. Klafki stand in den 1950er- und 1960er-Jahren noch ganz im Kontext der ‚bildungstheoretischen Didaktik', die unter Bezug auf den Bildungsbegriff den Fächern der Schule einen verbindenden konzeptuellen Rahmen bieten wollte. Sie hat auch die erste Generation der deutschen Didaktik der politischen Bildung,

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

also beispielsweise Kurt Gerhard Fischer, Wolfgang Hilligen und Hermann Giesecke, noch stark beeinflusst.

In den folgenden Jahrzehnten verlor der Bildungsbegriff in der deutschsprachigen Wissenschaft und Öffentlichkeit jedoch weithin seine orientierende Relevanz als pädagogische Leitidee. Gleichzeitig wurde er zu einem geradezu allgegenwärtigen, aber inhaltsleeren Oberbegriff für alles, was irgendwie mit den Institutionen des Lehrens und Lernens in Verbindung steht. Dies schlägt sich in einer Fülle von Komposita in Verbindung mit dem Wort Bildung nieder: Bildungssystem, Bildungspolitik, Bildungsföderalismus, Bildungsabschlüsse, bildungsnahe und bildungsferne Menschen, wobei es letzteren an Bildungsbeteiligung mangelt, der Bildungsberatung abhelfen soll, unter Umständen auch mit einem Bildungskredit. Wir leben, so wird behauptet, in einer Bildungsgesellschaft, deren Entwicklung die Bildungsforschung beobachtet, über das ganze Spektrum der vorschulischen und schulischen Bildung, der Aus- und Weiterbildung bis zur Seniorenbildung hinweg.

Immerhin scheint diese Verwendungsweise des Bildungsbegriffs zumindest indirekt noch darauf hinzudeuten, dass es eines Begriffs bedarf, der das Verbindende dieser vielfältigen Institutionen und Aktivitäten zum Ausdruck bringt. Fragt man aber danach, was denn konkret in diesen vielen Handlungsfeldern unter Bildung verstanden wird (oder befragt öffentliche Verlautbarungen einschlägiger Institutionen daraufhin), stochert man in einem Begriffsnebel oder stößt auf eine große Leere. „Ein gemeinsames Bildungsideal fehlt heute weitgehend. Sowie das Bemühen darum. Das wäre auch eine Aufgabe für die Geisteswissenschaften“, konstatierte Christoph Markschies, der heutige Präsident der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften, 2007 treffend.[2]

Dieser Bedeutungsverlust des Bildungsbegriffs im deutschsprachigen Raum begann in den 1960er- und 1970er-Jahren. In dieser Zeit geriet das bildungstheoretische Denken von zwei

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Seiten her unter Druck und verlor daraufhin an Relevanz für das Aufgabenverständnis vor allem des Schul- und Hochschulsystems. Auf der einen Seite wuchs der ökonomische und technokratische Druck, Schule und Universitäten funktional auf Qualifikationserfordernisse in Wirtschaft und Gesellschaft auszurichten und ihre Leistungen technokratischer Kontrollierbarkeit zu unterwerfen. Dazu trug der ‚Sputnik-Schock' – die Sowjetunion hatte 1957 den ersten künstlichen Erdsatelliten gestartet, was im Westen zu Befürchtungen hinsichtlich der eigenen technologischen Überlegenheit führte – wesentlich bei. In Schulen und Lehrerbildung fand dies seinen Niederschlag in der ab den 1970er-Jahren weit verbreiteten Curriculum- und Lernzieltheorie.[3] Deren Grundidee war ein Regelkreis: Zunächst sollten heutige und absehbare Lebenssituationen und die zu ihrer Bewältigung erforderlichen Qualifikationen bestimmt werden. Sodann sollten die zur Vermittlung dieser Qualifikationen erforderlichen Lerninhalte festgelegt sowie dabei im Unterricht zu erreichenden Lernziele bestimmt werden. Letztere sollten auf verschiedenen Abstraktionsebenen definiert werden, bis hin zum konkreten Verhalten von Lernenden, an dem sich das in einer Unterrichtsstunde avisierte Lernziel zeigen sollte. Würden die Lebenssituationen, auf die hin das ganze schulische Curriculum aus Lerninhalten und Lernzielen ausgerichtet sein sollte, sich ändern, wäre dieses Curriculum entsprechend anzupassen.

An die Stelle des Bildungsbegriffs als Leitidee sollten hiernach die Begriffe Curriculum und Lernziele treten. Als Ganzes hat sich dieses Denkmodell, das unter anderem auf die Ersetzung traditioneller schulischer Lehrpläne und in letzter Konsequenz auch des schulischen Fächerkanons hinausgelaufen wäre, zwar nirgendwo durchgesetzt. Gleichwohl hat es in Schule und Lehrerbildung für rund zwei Jahrzehnte erhebliche Wirkungen entfaltet, bevor es angesichts der implizierten illusorischen Steuerungserwartungen und der mit diesem Ansatz verbundenen Aporien[4] faktisch einschlief.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Auf der anderen Seite geriet das Bildungsdenken im Zuge der 1968er-Bewegung durch die Neue Linke, die an Schulen und Hochschulen erheblichen Einfluss gewann, unter Druck. Zwar gab es auch aus diesem Bereich einzelne bildungstheoretische Beiträge, so vor allem von Heinz-Joachim Heydorn[5] und Max Horkheimer[6]. Insgesamt aber überwog in diesem Feld die Kritik an dem als ‚bürgerlich' qualifizierten Bildungsbegriff, wobei nicht zu Unrecht dessen Instrumentalisierung als soziales Distinktionsmerkmal kritisiert wurde, die sich im 19. Jahrhundert entwickelt hatte.[7] Die begriffliche Alternative, die von dieser Seite in den 1970er-Jahren vertreten wurde, hieß Erziehung zur Emanzipation. Emanzipation wurde in zweifacher, miteinander verwobener Hinsicht als Befreiungsprozess verstanden: als individueller Weg der Befreiung aus der Vormundschaft Erwachsener, wofür bis heute auch der Begriff der Mündigkeit steht, sowie als politischer Prozess der Demokratisierung und des Abbaus von Herrschaft in allen gesellschaftlichen Bereichen. Beeinflusst von neomarxistischen Theorien, stand im Hintergrund des Emanzipationsbegriffs letztlich die Utopie einer herrschaftsfreien Gesellschaft im Weltmaßstab.[8] Mit der grundlegenden Veränderung der politischen Landschaft in den 1980er-Jahren sowie dem Untergang der Sowjetunion und der sozialistischen Systeme in Osteuropa verlor diese Denkrichtung drastisch ab Bedeutung (wenngleich es heute im Kontext der so genannten ‚Kritischen politischen Bildung' Versuche einer Wiederanknüpfung an den Emanzipationsbegriff gibt, vgl. unten Kapitel 3).

Lernziele, Qualifikationen, Emanzipation – diese Konzepte aus den letzten gut 50 Jahren lassen sich, weil sie auf je ihre Weise als Leitideen für alle Institutionen des Lehrens und Lernens dienen sollten, als *Surrogate,* also als unbefriedigende Ersatzlösungen für den Bildungsbegriff sehen.[9] Dies gilt auch für bestimmte Verständnisse des Begriffs der Kompetenz, die in den letzten 20 Jahren mit der Kompetenzorientierung weite Verbreitung gefunden haben.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Ziele, Entwicklung und Auslaufen der Kompetenzorientierung

Die im Bildungssystem und vor allem in den Schulen in den letzten zwei Jahrzehnten wirksam gewordene Kompetenzorientierung entstand als Reaktion auf die im Jahr 2001 erschienene erste PISA-Studie von 2000 und den Schock, den die schlechten Ergebnisse deutscher Schüler bei dieser internationalen Vergleichsstudie zu Schulleistungen auslösten. In diesem Kontext entwickelte sich jenes spezifische Verständnis von Kompetenzen als Form schulischer Leistungen, das sich heute mit dem Begriff der Kompetenzorientierung verbindet.

Allerdings geht die Diskussion über Kompetenzen in ersten Ansätzen bereits bis in die 1970er-Jahre zurück. Schon 1971 schlug der Psychologe und Pädagoge Heinrich Roth vor, „*Mündigkeit* ... als Kompetenz zu interpretieren, und zwar in einem dreifachen 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- und Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig und also ebenfalls zuständig sein zu können.“[10]

Erkennbar ging es hier um eine Verbindung zwischen Kompetenz im Sinn der Zuständigkeit für etwas mit der Befähigung dafür und dies in einem sehr weit gefassten Sinn, der die gesamte Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen betrifft. Als später in der beruflichen Bildung nach einem Ansatz gesucht wurde, wie die Reduktion allein auf fachliches Wissen und fachbezogene Fähigkeiten überwunden werden kann, erwies sich Roths Kompetenzbegriff als dafür geeignete Referenz. In der Didaktik der politischen Bildung schlug Peter Massing

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

kurz vor der PISA-Debatte eine Adaption dieses Kompetenzverständnisses für die politische Bildung vor.[11] Andere Kompetenzformulierungen für politische Bildung wurden in den 1990er-Jahren von Bernhard Sutor[12], Oskar Negt[13] und Peter Henkenborg[14] ausgearbeitet. Gemeinsam war diesen Ansätzen die Einbindung fachlichen Wissens und Könnens in ein breites Verständnis von Weltverstehen und Persönlichkeitsentwicklung.

Diese frühen Ansätze blieben recht rudimentär, hätten sich aber durchaus als anschlussfähig für eine bildungstheoretische Rahmung erweisen können. Der Durchbruch des Kompetenzbegriffs als Leitidee für das Selbstverständnis pädagogischer Institutionen kam in Deutschland aber erst nach PISA 2000, und zwar ungewöhnlich schnell und in einem Prozess, in dessen Verlauf sich das Verständnis von Kompetenzorientierung an zentralen Stellen veränderte. Zugleich wurde der Kompetenzbegriff, indem er nunmehr zur zentralen Referenz für ein neues Modell der Steuerung des Schulsystems werden sollte, mit weit überzogenen Erwartungen belastet. Wiederum und trotz des Scheiterns der Curriculumtheorie der 1970er-Jahre verbreitete sich die technokratische Vorstellung einer Steuerung des Schulsystems mittels einer Art Regelkreis. Diesmal sollte er aus folgenden Elementen bestehen:

- der durchgängigen Formulierung aller schulischer Ziele und Aufgaben in Form von Kompetenzen in den staatlichen Vorgaben wie Bildungsstandards, Lehrplänen und Prüfungsanforderungen;
- deren Modellierungen nach wissenschaftsbasierten Kompetenzmodellen, die fachbezogen gemäß dem schulischen Fächerkanon entwickelt werden sollten;
- der Graduierung der darin enthaltenen Kompetenzbereiche nach Niveaustufen zur Festlegung von Graden der Zielerreichung bei den Schülerinnen und Schülern;
- der Messung von deren Leistungen mittels standardisierter, landesweiter Tests als ‚Output' schulischen Lehrens;

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

- und schließlich der Rückmeldung dieser Ergebnisse als Feedback an Schulen und Bildungspolitik mit dem Ziel kontinuierlicher Verbesserung.

Kaum etwas davon konnte auf einigermaßen kohärente Weise theoretisch ausgearbeitet und praktisch umgesetzt werden. Schon das Grundlagenpapier für diesen Ansatz, das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung in Auftrag gegebene und von diesem gemeinsam mit der KMK 2003 veröffentlichte Expertengutachten „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“[15], heute nach dem Leiter der Arbeitsgruppe meist als „Klieme-Expertise“ bezeichnet, ließ spätere Sollbruchstellen bereits erkennen. Die Verfasser der Klieme-Expertise sahen sich veranlasst, das Kompetenzverständnis Heinrich Roths durch die inzwischen fast schon kanonische Definition des Psychologen Franz E. Weinert zu ersetzen, weil diese sich besser für fachbezogenes schulisches Lernen eigne. Hiernach sollten unter Kompetenzen verstanden werden „die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“[16] Als Facetten solcher Kompetenzen wurden Fähigkeit, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation genannt. Bei Weinert sollte dieser Kompetenzbegriff allerdings lediglich dazu dienen, den vagen schulischen Leistungsbegriff zu präzisieren, und dies durchaus auch mit Blick auf fächerübergreifendes Lernen.[17] Von einer Ersetzung des Bildungsbegriff durch das Konzept der Kompetenz war bei Weinert nicht die Rede, ganz im Gegenteil sprach er noch ganz selbstverständlich von „Bildungszielen“.

Sicher nicht ganz zufällig bezieht sich die Klieme-Expertise zur Konkretisierung ihres Vorschlags einer auf Kompetenzmessungen basierenden Outsteuerung des Schulsystems nur auf Beispiele aus Fremdsprachenunterricht und Mathematik. Auch

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

in der Folgezeit ist die standardisierte vergleichende Testung von Schulleistungen über diese Fächer nicht weit hinausgekommen. In der politischen Bildung sind nahezu alle Elemente dieses Kompetenzbegriffs inhaltlich umstritten – welche Probleme sollen gelöst werden, welche Lösungen können als erfolgreich und verantwortungsvoll gelten, welches Wissen ist relevant, was genau meint Verstehen, und so weiter. In der politischen Bildung kann ferner, wie in den meisten Fächern der Schule, keine Rede davon sein, dass eine standardisierte vergleichende Testung aller fachlichen Kompetenzen sich hätte realisieren lassen.

Man muss der Klieme-Expertise zugutehalten, dass sie zumindest in allgemeiner Form an Bildung als Referenzbegriff für die Schule festhalten wollte: „Ohne Bezug auf allgemeine Bildungsziele wären Kompetenzanforderungen reine Willkür oder bloße Expertenmeinung."[18] Auch sollten nach dieser Expertise kompetenzorientierte Bildungsstandards, auf die die Messung des schulischen Outputs sich beziehen sollte, nicht das gesamte Curriculum, sondern nur einen Kernbereich der Fächer abdecken. Überdies wurde dezidiert gefordert, dass kompetenzorientierte Vergleichstests strikt von Notengebung und Abschlussprüfungen zu trennen seien, weil es nicht darum gehe, den individuellen Leistungs- und Selektionsdruck auf Schülerinnen und Schüler zu erhöhen.[19]

Aber solche argumentativen Absicherungen und Begrenzungen blieben letztlich wirkungslos, wohl auch deshalb, weil sie in der Klieme-Expertise zwar postuliert, aber hinsichtlich ihrer Konsequenzen nicht konkretisiert wurden. Geschehen ist in den Folgejahren etwas anderes: eine hypertrophe, blasenartige Ausweitung der Kompetenzorientierung auf alles und jedes, was irgendwie mit Lehren und Lernen zu tun hat. Alle Bereiche der Schule, die Fächer ebenso wie soziales Lernen oder ‚Demokratiepädagogik', außerschulische Handlungsfelder von der Kindertagesstätte („Der kompetente Säugling")[20] über die Modulbeschreibung in universitären Studiengängen, die außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung, die berufliche

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Weiterbildung, bis hin zur Trauerbegleitung bei Sterbefällen[21] sollten nun auf irgendeine Weise kompetenzorientiert werden.

Die Transformationen, die die Kompetenzorientierung im Zuge dieser Entwicklungen erfahren hat, und die Aporien, in die diese geführt haben, sollen hier nicht im Detail nachgezeichnet werden.[22] Sie führten jedenfalls in der politischen Bildung wie auch in den anderen gesellschaftswissenschaftlichen Fächern zu teils massiven Konflikten um grundsätzliche Fragen des jeweiligen Fachverständnisses, die meist auf ältere Kontroversen zurückzuführen waren, nun aber als Streit um Kompetenzen und Kompetenzmodelle ausgetragen wurden. Besonders pointiert ist das in der politischen Bildung zu sehen, wo es zu einer direkten Konfrontation zweier Autorengruppen kam, die sich sehr stark um das Verhältnis von Wissen und Kompetenzen sowie um das Verständnis von gutem Unterricht drehte.[23] In der Geographiedidaktik wurde unter anderem in der österreichischen Zeitschrift „GW-Unterricht" (Geographie und Wirtschaftskunde im Unterricht) zwischen 2011 und 2013 eine kontroverse Debatte um Kompetenzorientierung geführt (vgl. ferner auch das Streitgespräch bei Hoffmann et al.[24]), während in der ökonomischen Bildung aus Anlass eines im Auftrag des Gemeinschaftsausschusses der deutschen gewerblichen Wirtschaft erarbeiteten Modells für kompetenzorientierte Bildungsstandards die gegensätzlichen Fachverständnisse hart aufeinander prallten.[25] Für den Geschichtsunterricht beschreibt Pandel, bereits rückblickend, das Ergebnis der Debatte um Kompetenzorientierung so: „Wir kommen zurzeit in der Geschichtsdidaktik bzw. im Geschichtsunterricht auf knapp 30 grundverschiedene Kompetenzmodelle. Die Zahl der einzeln aufgeführten sog. Kompetenzen geht alleine im Geschichtsunterricht in die Hunderte, weil Wissensziele als Kompetenzen ausgegeben werden (‚Kompetenzerwartung'). Hinzu kommen noch allgemeinpädagogische Modelle, die beanspruchen, auch im Fach Geschichte anwendbar zu sein."[26] Neben solchen Konflikten innerhalb der Fachdidaktiken zeigten sich auch zwischen den

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.