

Wolfgang Sander (Wien)

Kompetenzen in der Politischen Bildung – eine Zwischenbilanz

Kompetenzorientierung ist zu einem Megatrend in Bildungspolitik und Bildungswissenschaften geworden und steht derzeit im Zentrum der Schulreformpolitik. Die Politische Bildung hat sich früh auf diese Entwicklung eingelassen und definiert ihre Ziele und Aufgaben heute in Form von Kompetenzmodellen. Der Beitrag referiert das dieser Entwicklung zugrunde liegende Verständnis von Kompetenzen, zeichnet die Etappen dieser neuen Entwicklung zur Kompetenzorientierung in der Politischen Bildung nach, vergleicht Kompetenzmodelle aus Deutschland, der Schweiz und Österreich und legt aktuelle Probleme für Forschung, Theoriebildung und Entwicklung in der Didaktik der Politischen Bildung dar, die sich aus der Kompetenzorientierung ergeben.

Keywords: Kompetenzen, Politische Bildung, Bildungspolitik, Deutschland, Schweiz competences, civic, education, education policy, Germany, Switzerland

1. Kompetenzorientierung – ein Megatrend in Bildungspolitik und Bildungswissenschaften

Im Verlauf dieses Jahrzehnts ist der Begriff der „Kompetenzen“ zu einem, vielleicht sogar *dem* zentralen Referenzbegriff der politischen wie der wissenschaftlichen Diskussion über Schule und Bildungspolitik geworden. Die Konjunktur dieses Begriffs lässt sich schon oberflächlich an Daten wie den Folgenden erkennen: Am 19. Dezember 2008 verzeichnete Google zum Suchwort „Kompetenzen“ über 4,6 Millionen Einträge und der Google-Dienst Scholar für die Suche nach wissenschaftlichen Dokumenten fast 10.000 Fundstellen. Der Internetbuchhändler Amazon bot zu diesem Stichwort 435 Bücher an; davon waren 102 im Jahr 2008 erschienen oder für 2009 angekündigt. Die allermeisten dieser Titel lassen sich der schulbezogenen Kompetenzdiskussion zuordnen, eine Minderzahl befasst sich mit Kompetenzen im beruflich-betrieblichen Bereich und nur sehr wenige Titel behandeln völlig andere Themen.

Dies hätte sich in den 1980er- und 1990er-Jahren noch ganz anders dargestellt. Zwar war auch damals schon von Kompetenzen in Bildungskontexten die Rede, aber diese Diskussion bezog sich in erster Linie auf den Bereich der beruflichen und betrieblichen Bildung. Hier wurde in dieser Zeit angesichts neuer Qualifikationsanforderungen in posttayloristisch arbeitenden Industriebetrieben und im Dienstleistungssektor die wachsende Bedeutung nicht- und überfachlicher Qualifikationen – oft auch als „Schlüsselqualifikationen“ bezeichnet – für erfolgreiches berufliches Handeln immer deutlicher gesehen. Demgegenüber verlor das klassische Leitbild des „Fachmannes“ drastisch an Bedeutung; Fachwissen galt und gilt zwar weiterhin als wichtig für die berufliche Praxis, wird aber gewissermaßen gerahmt durch andere, gleichfalls bedeutsame Fähigkeitsbereiche. Die für die berufliche Bildung in dieser Zeit entwickelte und dort auch heute noch gebräuchliche Unterscheidung von Sach-, Sozial-, Methoden- und Selbst- (oder Personal-) Kompetenz drückt diese damals neue Rahmung des Fachlichen treffend aus. Anders gesagt, der

Begriff der Kompetenzen und der Ansatz der Kompetenzorientierung bezogen sich hier in erster Linie auf außer- und überfachliche, berufliche wichtige Fähigkeits- und Leistungsbereiche.

Dieser ursprüngliche Zusammenhang von Kompetenzorientierung und beruflich bedeutsamen Qualifikationen ist auch noch in der Anlage der Studie zu erkennen, die der Kompetenzorientierung in den schulbezogenen wissenschaftlichen und politischen Debatten nach der Jahrtausendwende zum Durchbruch verholfen hat: der ersten PISA-Studie aus dem Jahr 2000 (Deutsches PISA-Konsortium 2000). Immerhin sind die internationalen Schulleistungsvergleichsstudien PISA ein Projekt der OECD, einer Organisation für *wirtschaftliche* Zusammenarbeit. Der Zusammenhang zwischen Beruf, Bildung, Kompetenzen und dem Untersuchungsgegenstand von PISA wird in der Konzeption der Studie so beschrieben:

Nach der Vorstellung der OECD werden mit PISA Basiskompetenzen erfasst, die in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig sind. Die PISA zu Grunde liegende Philosophie richtet sich also auf die Funktionalität der bis zum Ende der Pflichtschulzeit erworbenen Kompetenzen für die Lebensbewältigung im jungen Erwachsenenalter und deren Anschlussfähigkeit für kontinuierliches Weiterlernen in der Lebensspanne. (Deutsches PISA-Konsortium 2000, 16)

Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang auch, dass die PISA-Ergebnisse, die im deutschsprachigen Bereich für das meiste Aufsehen gesorgt haben und besonders in Deutschland zum wichtigsten Katalysator für die aktuelle Bildungsreformdebatte wurden, sich auf *Lesekompetenz* bezogen – und damit auf einen gerade nicht einem bestimmten schulischen Fachgebiet eindeutig zuzuordnenden Kompetenzbereich.

Die Kompetenzorientierung der PISA-Studie 2000 war es denn auch, die dem Kompetenzbegriff bei der Diskussion über Schule und Schulreform in den deutschsprachigen Ländern zum Durchbruch verholfen hat. Dies gilt vor allem für die Bildungspolitik in Deutschland: 2002 beschloss die Kultusministerkonferenz (KMK), nationale Bildungsstandards für die deutschen Schulen einzuführen, und zwar zunächst für die Kernfächer. Konzeptioneller Referenzpunkt für dieses Vorhaben wurde eine Expertise, die vom Herbst 2002 bis zum Frühjahr 2003 im Auftrag des deutschen Bundesministeriums für Bildung und Forschung von einer Expertengruppe im Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) erarbeitet wurde (Bundesministerium 2003; oft nach dem Leiter als Arbeitsgruppe abkürzend als „Klieme-Expertise“ bezeichnet). Diese Expertise fasste den Ertrag der bis dahin stattgefundenen erziehungswissenschaftlichen, fachdidaktischen und lernpsychologischen Forschungen und Theoriediskussionen zu Kompetenzorientierung und Bildungsstandards zusammen und gab konkrete Empfehlungen. Da der Ansatz dieser Expertise von wenigen, wenngleich wichtigen, Abweichungen abgesehen (auf die hier aus Platzgründen nicht näher eingegangen werden kann) von der KMK übernommen wurde, hat er sich sehr schnell politisch durchgesetzt. Seitdem sind nicht nur die von der KMK mittlerweile beschlossenen Bildungsstandards für Deutsch, Mathematik, Fremdsprachen und Naturwissenschaften kompetenzorientiert, auch die Vorgaben für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern sind es, die Lehrpläne werden in dieser Richtung überarbeitet und die Schulbuchverlage stellen sich darauf ein; ferner wurden inzwischen für die meisten der Fächer, für die die KMK (noch) keine nationalen Bildungsstandards beschlossen hat, solche Standards aus den Fächern selbst, zumeist von den fachdidaktischen wissenschaftlichen Fachgesellschaften, erarbeitet.

Allerdings ist für den Erfolg dieses Ansatzes auch seine breite Akzeptanz in den bildungswissenschaftlichen Disziplinen, der Erziehungswissenschaft und den Fachdidaktiken, wichtig gewesen. Diese Akzeptanz erklärt sich wiederum vor allem daraus, dass es die Klieme-Expertise verstanden hat, die seit Langem in den Bildungswissenschaften verbreitete Kritik am Modernisierungsrückstand des Schulwesens zu bündeln und mit einer konkreten Reformperspektive zu verbinden. Die Kritik am Zustand des öffentlichen Schulwesens und der in ihm dominierenden Lernkultur sowie die Forderung nach fundamentalen Reformen der Schule war schon seit geraumer Zeit innerwissenschaftlich geradezu eine Mainstreamposition gewesen (z.B. Hentig 1993, Bildungscommission NRW 1995, Haarmann 1998), mit allerdings bis PISA eher geringer politischer Wirkung. Hierbei spielte auch schon vor PISA die Forderung nach einer stärkeren Kompetenzorientierung anstelle der traditionellen Stoffvermittlung in der Schule eine wichtige Rolle, wobei allerdings der Begriff der Kompetenzen mit teilweise recht unterschiedlichen Verständnissen gebraucht wurde.

Es waren somit drei unterschiedliche Interessen, die in der derzeitigen, an Kompetenzen und Kompetenzvermittlung orientierten Bildungsreform zusammenfließen und damit deren Durchsetzung erst ermöglichen:

- Forderungen aus der Wirtschaft nach einer Bildungsreform, die sich an den Qualifikationsanforderungen der postindustriellen, globalisierten Ökonomie orientiert und die noch immer starke Orientierung schulischer Lernorganisation und Lernkultur am Modell der industriellen Arbeit überwindet (Sander 2008a, 115 ff.);
- der durch PISA entstandene Handlungsdruck auf die Politik in Deutschland (und teilweise auch in anderen „PISA-Verlierer-Ländern“), möglichst kurzfristig bessere Leistungsergebnisse der Schulen zu erreichen und dies nach den Kriterien der PISA-Tests und damit orientiert an Kompetenzen;
- Forderungen nach einer grundlegenden Schulreform aus den Perspektiven der pädagogischen und didaktischen Schulkritik.

Zum „Megatrend“ wurde die Kompetenzorientierung aber nicht allein durch ihre schiere Verbreitung, sondern auch durch den strategischen Stellenwert, den die Klieme-Expertise ihr für ein neues Steuerungsmodell der Schule als Herzstück der Schulreformpolitik gab. Vor allem hierin nimmt die deutsche Diskussion um Kompetenzorientierung in starkem Maße auf internationale Konzepte und Erfahrungen der Schulreformpolitik Bezug, in erster Linie aus Nordamerika und den skandinavischen Staaten. Dieser Zusammenhang lässt sich – etwas vereinfacht formuliert – folgendermaßen beschreiben:

Kompetenzen werden in Kompetenzmodellen definiert, die unter Beachtung pädagogischer, fachdidaktischer und lernpsychologischer Kriterien entwickelt werden sollen. Dies wird in der Klieme-Expertise als eine professionelle, nicht als eine politische Aufgabe angesehen: „Vor allem die Fachdidaktik ist gefragt, wenn es festzulegen gilt, welche Anforderungen zumutbar und begründbar sind.“ (Bundesministerium 2003, 22) Diese Kompetenzmodelle bilden den Kern von Bildungsstandards und strukturieren die Bestimmung dessen, was die Schule leisten soll und zwar in Form der Definition der Kompetenzen, über die Schülerinnen und Schüler an bestimmten Abschnitten des Schulsystems (z.B. am Ende der Volksschule und am Ende der Sekundarstufe I) verfügen sollen. Diese Kompetenzen bilden den „Output“ (oder „Outcome“) des Schulsystems und sollen evaluiert werden, nach der Klieme-Expertise idealerweise in Form von standardisierten nationalen Tests. Solche Evaluationen sollen freilich nicht individuell zurechenbare Leistungen einzelner Schülerinnen und Schüler messen oder gar bewerten, sondern Leis-

tungen der *Schulen*, die damit eine Rückmeldung über ihre Stärken und Schwächen erhalten. Damit Schulen ggf. Konsequenzen aus solchen Ergebnissen ziehen können, benötigen sie weitgehende Autonomie in ihrer konkreten pädagogischen Arbeit, denn nur unter dieser Voraussetzung können sie für ihre Leistungen auch verantwortlich gemacht werden. Der Standardisierung von Kompetenzanforderungen in Bildungsstandards soll daher eine Rücknahme weiterer inhaltlicher Regulierungen korrespondieren, z.B. durch Abschaffung traditioneller Lehrpläne bzw. deren Ersatz durch stark reduzierte Kerncurricula. Die künftige politische Steuerung des Schulsystems soll somit weniger durch Definition eines Inputs (wie Lehrpläne, Studentafeln, inhaltsbezogene Erlasse), sondern stärker über Definition und Überprüfung des gewünschten Outputs geschehen – und dieser wird in Form von Kompetenzen definiert.

Diese starke Stellung der Kompetenzorientierung hat allerdings nach der Klieme-Expertise eine bestimmte Fassung des Kompetenzbegriffs zur Voraussetzung, die sich von dessen früherem Gebrauch deutlich unterscheidet. Da schulisches Lernen überwiegend in Fächern stattfindet, erschien ein Kompetenzbegriff, der vor allem auf außer- und überfachliche Fähigkeiten abhebt, für ein neues Steuerungsmodell der Schule wenig geeignet. Deshalb wird das oben zitierte ältere berufspädagogische Modell der Unterscheidung von Sach-, Sozial-, Methoden- und Selbst- bzw. Personalkompetenz ausdrücklich verworfen (Bundesministerium 2003, 22). Stattdessen werden in Anlehnung an die psychologische Expertise-Forschung Kompetenzen als *domänenspezifisch* verstanden, also auf ein bestimmtes Wissensgebiet bezogen. Eine Kompetenz „ist nach diesem Verständnis eine Disposition, die Personen befähigt, bestimmte Arten von Problemen zu lösen, also konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen“ (Bundesministerium 2003, 72). In Kompetenzmodellen geht es hiernach darum, „Grunddimensionen der Lernentwicklung in einem Gegenstandsbereich ... zu identifizieren. Kompetenzen spiegeln die grundlegenden Handlungsanforderungen, denen Schülerinnen und Schüler in der Domäne ausgesetzt sind“ (Bundesministerium 2003, 22). Kompetenzen verbinden dabei Fähigkeiten, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation (Bundesministerium 2003, 73). Damit unterscheiden sich Kompetenzen deutlich vom traditionell auf „Stoffwissen“ bezogenen schulischen Leistungsverständnis, weshalb die Klieme-Expertise auch ausdrücklich betont, dass kompetenzorientierte Bildungsstandards „nicht auf Listen von Lehrstoffen und Lerninhalten zurückgreifen“ (Bundesministerium 2003, 21). Dieser Kompetenzbegriff hat sich inzwischen auch unabhängig von den deutschen Bildungsstandards in der internationalen bildungswissenschaftlichen Diskussion weitgehend durchgesetzt.

2. Kompetenzorientierung der Politischen Bildung – Etappen der neueren Entwicklung

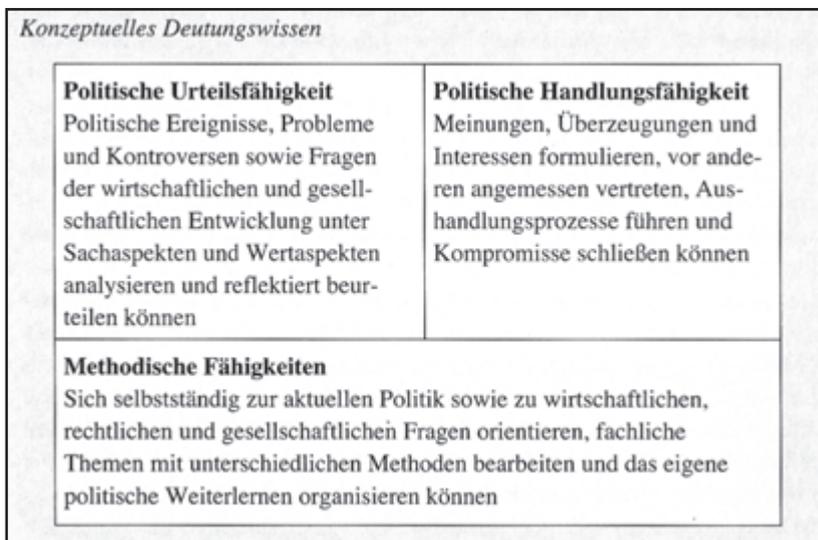
Bildungsstandards für die Politische Bildung gab es in den USA bereits in den 1990er-Jahren (Center for Civic Education 1994, National Council for the Social Studies 1994), allerdings enthalten diese Standards zwar auch Kompetenzen, sind aber nicht um systematische Kompetenzmodelle, sondern nach Inhaltsfeldern strukturiert. Die aktuelle deutschsprachige Diskussion um Kompetenzorientierung in der Politischen Bildung hat deshalb auf diese Ansätze kaum Bezug genommen. Auch ältere Überlegungen zu möglichen Kompetenzen für die Politische Bildung, wie sie von Bernhard Sutor (1992) oder Oskar Negt (1990) vorgetragen wurden, spielen derzeit kaum mehr eine Rolle – bei Sutor, weil sein Konzept wenig fachspezifisch strukturiert ist, bei Negt, weil es mit Begriffen wie „Gerechtigkeitskompetenz“ oder „Ökologische Kompetenz“

eher inhaltlich-normative Leitbilder beschreibt und für die Konstruktion eines Kompetenzmodells nach fachdidaktischen und lernpsychologischen Kriterien nicht geeignet ist. (Allerdings ist Negts Ansatz in Teilbereichen der außerschulischen Politischen Bildung auch heute noch populär.)

Die derzeitige Debatte über Kompetenzen nahm ihren Ausgangspunkt beim Kompetenzmodell der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE), der wissenschaftlichen Fachgesellschaft in der Politischen Bildung in Deutschland (GPJE 2004). Die GPJE legte dieses Kompetenzmodell mit ihrem Entwurf für Bildungsstandards für die politische Bildungsstandards vor; hierbei handelte es sich um den ersten Entwurf für solche Standards aus einem Fach heraus und um eine gezielte bildungspolitische Intervention, mit der die GPJE zwei Risiken gleichermaßen begegnen wollte: einer möglichen Unterscheidung von Fächern mit und ohne Standards in Deutschland mit absehbar negativen Folgen für Reputation und bildungspolitischen Stellenwert für die zweitgenannte Gruppe sowie einer möglichen eigenen Initiative der KMK für Standards in der Politischen Bildung, die sich angesichts des unterschiedlichen Gewichts des entsprechenden Faches in den deutschen Bundesländern möglicherweise an einem unteren Level orientiert hätte (Redaktionen 2005; Detjen 2008). Die GPJE nutzte für die Ausarbeitung ihres Entwurfs ein Zeitfenster zwischen der Publikation der Klieme-Expertise im Frühjahr 2003 und der für den 4.12. 2003 terminierten Entscheidung der KMK über erste Bildungsstandards und über das weitere Vorgehen. Tatsächlich gelang es, der KMK am 3.12. 2003 den Entwurf zu übermitteln.

Das Kompetenzmodell im GPJE-Entwurf geht von drei Kompetenzbereichen und einem bestimmten Verständnis von kompetenzbezogenem Wissen aus, das als Feld hinter die Kompetenzbereiche gelegt ist, um zu symbolisieren, dass alle Kompetenzen sich auf diese Form von Wissen beziehen sollen (vgl. dazu auch unten 3.).

Abbildung 1: Kompetenzmodell der GPJE (2004)



Zu jedem der drei Kompetenzbereiche werden konkrete Kompetenzstandards formuliert, die nach Ende der Grundschule (in Österreich Volksschule), Ende der Sekundarstufe I, Ende der gymnasialen Oberstufe und Ende des beruflichen Bildungswesens differenziert sind. Ergänzend

werden Aufgabenbeispiele aufgeführt, die einen illustrativen Charakter bezüglich der Erwartungen an kompetenzorientierten Unterricht haben. Damit stellt der GPJE-Entwurf das bis heute elaborierteste Kompetenzmodell für Politische Bildung im deutschsprachigen Raum dar.

Das Kompetenzmodell in diesem Entwurf rekurriert auf Vorarbeiten, die erstmals in den Thüringer Lehrplänen für Sozialkunde von 1999 und deutlicher noch in der „Rahmenvorgabe Politische Bildung“ des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen von 2001 zum Ausdruck kamen sowie in der Erstauflage von Sander (2008a) im Jahr 2001 aus fachdidaktischer Sicht entfaltet wurden. Dabei handelt es sich weder bei diesen Vorarbeiten noch beim GPJE-Entwurf um völlig neue Zielformulierungen, sondern um eine Übersetzung von seit Langem auf breiter Basis im Fach konsensuellen Zielen Politischer Bildung in die sprachliche Form eines Kompetenzmodells. Ein zeitgleich erarbeitetes, allerdings weitaus weniger elaboriertes Kompetenzmodell einer Arbeitsgruppe Sozialwissenschaften (Behrmann et al. 2004), die eine Expertise für ein Kerncurriculum im Fach für die gymnasiale Oberstufe entwickeln sollte, unterscheidet sich vom GPJE-Modell nicht grundsätzlich sondern nur graduell, weil die hier zusätzlich ausgewiesenen Kompetenzbereiche Perspektivenübernahme, Konfliktfähigkeit und sozialwissenschaftliche Analysefähigkeit im GPJE-Modell als Unterasspekte von politischer Urteilsfähigkeit und politischer Handlungsfähigkeit aufgenommen sind.

Zwar sind die Effekte des GPJE-Modells auf die nachfolgende Entwicklung neuer Lehrpläne, Kerncurricula und länderspezifische Bildungsstandards für die Politische Bildung in Deutschland bisher nicht systematisch untersucht worden. Dafür wäre es wohl auch noch zu früh, weil dieser Prozess der Implementation von Kompetenzorientierung in den (für Schulpolitik alleine zuständigen) deutschen Bundesländern noch in vollem Gange ist. Es lässt sich aber bereits erkennen, dass der Entwurf der GPJE auf erhebliche Aufmerksamkeit bei den für entsprechende Vorgaben in den Bundesländern Verantwortlichen gestoßen ist und bisher bereits deutlich erkennbaren Einfluss auf nachfolgende politische Entscheidungen genommen hat.

Dies gilt auch für die Schweiz und für Österreich. In der Schweiz wurde 2007 in Form eines umfangreichen Ordners, der sowohl theoretische Grundlagen als auch unterrichtspraktische Beispiele enthält, mit offiziellem Anstrich ein neues Konzept für die Politische Bildung in der Schule vorgelegt (Golopp et al. 2007), das in starkem Maße auf das GPJE-Modell rekurriert. In Österreich wurde zwischen November 2007 und März 2008 von einer Arbeitsgruppe des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (bm:ukk) ein Kompetenzmodell für die Politische Bildung erarbeitet (Krammer et al. 2008), das bereits zum Schuljahr 2008/09 in die Lehrpläne der Faches Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung übernommen wurde, bei gleichzeitigem Ausbau der Themen Politischer Bildung in der achten Jahrgangsstufe. Gemeinsamkeiten und Unterschiede dieser drei Kompetenzmodelle werden im folgenden Abschnitt näher beleuchtet.

Für Wissenschaft und Ausbildung in der Didaktik der Politischen Bildung lässt sich wohl jetzt schon konstatieren, dass die Kompetenzorientierung die Fachdiskussion stark verändert hat. War bis zum GPJE-Entwurf die Forschungslandschaft in der Disziplin sehr heterogen, so ist in den letzten Jahren eine Fokussierung auf Forschungs- und Theoriefragen zu beobachten, die in engem Zusammenhang mit Kompetenzorientierung stehen. So befassen sich u.a. zahlreiche abgeschlossene und laufende Dissertationsprojekte mit speziellen Aspekten kompetenzorientierter Politischer Bildung. Für die beiden Phasen der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland (universitäres Studium und eineinhalb- bis zweijähriges Lehramtsreferendariat in der Schule unter Anleitung von Studienseminaren), die lange Zeit unter dem Aspekt des Theorie-Praxis-Verhältnisses vielfach in skeptischer Distanz zueinander standen, hat die Kompetenzorientierung ein auf beiden Seiten weithin akzeptiertes Referenzsystem für das Verständnis von

Professionalität im Lehrerberuf geschaffen. Vieles spricht dafür, dass die Kompetenzorientierung sich als deutlicher Professionalitätsgewinn für die Politische Bildung erweisen kann.

3. Kompetenzmodelle für die Politische Bildung – Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Das Schweizer Kompetenzmodell ist dem der GPJE sehr ähnlich. Es unterscheidet ebenfalls drei Kompetenzbereiche: politische Analyse- und Urteilskompetenz, Methodenkompetenz und politische Entscheidungs- und Handlungskompetenz. Die Definition des ersten Kompetenzbereichs ist wortgleich mit der der politischen Urteilsfähigkeit im GPJE-Modell (Abbildung 1.) Methodenkompetenz wird wie folgt definiert:

Die Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Bereichen „Umgang mit Information“ und „Kommunikation“ erwerben und Methoden anwenden können, die für die Teilnahme am politischen Leben speziell wichtig sind. (Gollob et al. 2007)

Möglicherweise soll diese etwas andere Formulierung die methodischen Kompetenzen noch deutlicher auf das Anwendungsfeld Politik fokussieren, dafür spräche zumindest der letzte Halbsatz.

Der dritte Kompetenzbereich wird mit zwei Absätzen definiert, von denen der Erste dem GPJE-Modell entnommen ist, der Zweite jedoch ergänzend hinzugefügt wurde:

Eigene Meinungen, Überzeugungen und Interessen formulieren, vor anderen angemessen vertreten, Aushandlungsprozesse führen und Kompromisse schließen können. Eigene Möglichkeiten (und Grenzen) der politischen Partizipation erkennen und entsprechend über Handlungsmöglichkeiten entscheiden können. (Gollob et al. 2007)

Diese Ergänzung steht nicht in einem Widerspruch zum Verständnis von „politischer Handlungsfähigkeit“ im GPJE-Modell, sondern expliziert lediglich Aspekte, die bei der GPJE in den konkreten einzelnen Standards zu diesem Kompetenzbereich implizit enthalten sind.

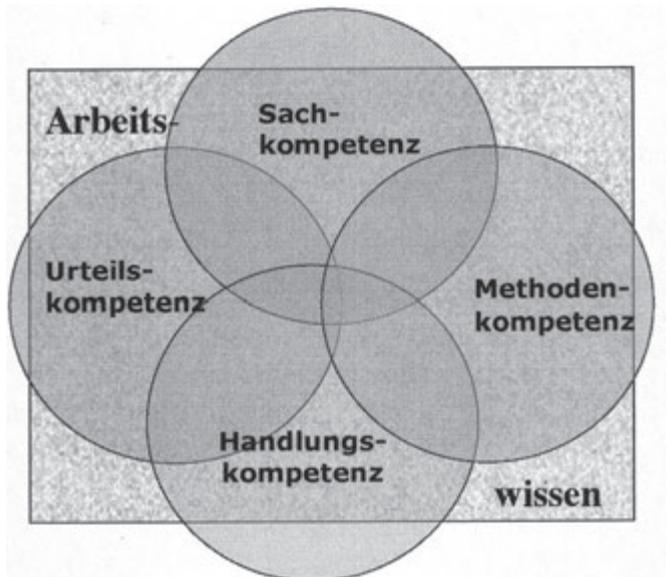
Gleiches gilt für die Erweiterungen in den Bezeichnungen der Kompetenzbereiche; dass etwa „politische Urteilsfähigkeit“ die Fähigkeit zur angemessenen Analyse einer politischen Situation einschließt, ergibt sich schon aus den Rationalitätskriterien an politische Urteile, wird aber auch in der Definition des Kompetenzbereichs mit den Verben „analysieren und beurteilen“ klargestellt. Ähnliches gilt für „Entscheiden“ und „Handeln“, denn bewusstes politisches Handeln setzt eo ipso die Entscheidung dafür voraus. Ob also die knapperen GPJE-Formulierungen oder die etwas differenzierteren Überschriften im Schweizer Modell für sinnvoller gehalten werden, ist letztlich eine redaktionelle Frage. Gegen die Lösung im Schweizer Modell ließe sich unter diesem Aspekt vielleicht einwenden, dass „Und“-Formulierungen weniger prägnant sind und leicht den Eindruck erwecken (der hier jedoch nicht zutrifft), dass inhaltlich verschiedene Bereiche additiv zusammengefügt werden sollen.

Eher eine Frage der Konvention ist auch die Verwendung der Begriffe „Fähigkeit“ oder „Kompetenz“ in den Benennungen der Kompetenzbereiche, also z.B. „politische Urteilsfähigkeit“ oder „politische Urteilskompetenz“. Für beides gibt es gute Argumente: Für „Kompetenz“ spricht, dass es ja letztlich um Kompetenzmodelle geht, die sinnvollerweise in Kompetenzbereiche zu

untergliedern sind; für „Fähigkeit“ hingegen, dass Kompetenzen aus der Verknüpfung von Fähigkeiten und Wissen erwachsen, der Bereich des Wissens im GPJE-Modell in einem besonderen Feld ausgewiesen wird und die konkretisierenden Standardformulierungen stark den Fähigkeitsaspekt akzentuieren. Für dessen praktische Realisierung ist dann selbstverständlich jeweils Wissen erforderlich, das aber in kompetenzorientierten Standards für die Politische Bildung nur schwer präzise normierbar ist. So lautet z.B. im GPJE-Modell einer der Standards: „an einem Beispiel praktische Konsequenzen und Probleme der europäischen Integration erläutern ... können“ (GPJE 2004, 22). Dies erfordert selbstverständlich Wissen; aber *welches* Wissen konkret für das Erreichen dieses Standards erforderlich ist, hängt von der Wahl des Beispiels ab. Streng genommen normiert ein solcher Standard daher nur den Fähigkeitsaspekt; andererseits ließe sich argumentieren, dass diese Fähigkeit aber ohne das jeweils erforderliche Wissen nicht gezeigt werden kann. Insofern sind in der Tat beide Begriffsvarianten vertretbar.

Auch das österreichische Kompetenzmodell wählt begrifflich den zweiten Weg, unterscheidet sich aber in seiner Struktur sowohl vom deutschen als auch vom schweizerischen Modell. In einer grafischen Übersicht stellt sich dieses Modell wie folgt dar (Krammer et al. 2008, 5).

Abbildung 2: Österreichisches Kompetenzmodell, Stand 2008



Dass das Adjektiv „politisch“ in der Benennung der Kompetenzbereiche fehlt, ist offenbar ein Redaktionsfehler, in der Erläuterung der Bereiche ist es jeweils hinzugefügt; gemeint ist also „politische Urteilskompetenz“ etc.

Es ist sofort erkennbar, dass auch das österreichische Modell die drei Kompetenzbereiche aufnimmt, die auch die beiden bereits referierten Modelle strukturieren. Anders gesagt: Es ist ein wichtiger Nebeneffekt der Kompetenzorientierung, dass zu den grundlegenden Aufgaben Politischer Bildung in den deutschsprachigen Ländern nicht nur ein inhaltlicher Konsens, sondern auch eine sehr ähnliche sprachliche Darstellungsform gefunden werden konnte. Politische Bildung soll junge Menschen in die Lage versetzen, Politik reflektiert beurteilen zu können, politisch

handlungsfähig zu werden, sowie über die für beides erforderlichen methodischen Kompetenzen zu verfügen – so ließe sich dieser Konsens wohl formulieren.

Das österreichische Modell unterscheidet sich dann allerdings in zwei Aspekten von den beiden anderen Modellen. Beide Aspekte stehen unmittelbar miteinander im Zusammenhang, in beiden geht es um die Definition des Wissens, das kompetenzorientierte Politische Bildung vermitteln soll. Das Schweizer Modell nimmt dieses Problem nicht ausdrücklich auf. Das GPJE-Modell spricht von „konzeptuellem Deutungswissen“, auf das alle Kompetenzbereiche zu beziehen sind, und definiert dieses Wissen so:

Neues Wissen muss ... in eine Beziehung zu den Vorverständnissen gesetzt werden, die Schülerinnen und Schüler von den Gegenständen des Faches bereits mitbringen, und geeignet sein, diese Vorverständnisse qualitativ zu verbessern. Dabei geht in der Politischen Bildung um grundlegende Annahmen, um Deutungen und Erklärungsmodelle über Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Recht. Dieses Wissen wird hier als konzeptuelles Deutungswissen bezeichnet. Es handelt sich um Wissen, das sich auf grundlegende Konzepte für das Verstehen von Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Recht bezieht. (GPJE 2004, 14)

Dieser Wissensbegriff grenzt sich strikt gegen das im schulischen Alltag vielfach dominierende „Stoffwissen“ ab:

Entsprechend stehen im Zentrum des Wissens, das das Fach vermitteln will, nicht in erster Linie Kenntnisse über Einzelaspekte des politischen, wirtschaftlichen und sozialen Lebens. Zentral für die Politische Bildung ist vielmehr solches Deutungswissen, das Schülerinnen und Schülern den Sinngehalt und die innere Logik von Institutionen, Ordnungsmodellen und Denkweisen der Sozialwissenschaften – einschließlich der wesentlichen damit verbundenen Kontroversen – erschließt. (GPJE 2004, 14)

In der auf das GPJE-Modell folgenden Diskussion in der Didaktik der Politischen Bildung spielt die Frage, wie sich dieses konzeptuelle Wissen in Modellen für *Basiskonzepte* politischer Bildung konkretisieren lässt, eine zentrale Rolle (u.a. Sander 2007; Behrmann 2008; Massing 2008; Richter 2008; Sander 2008b); diese Frage kann hier nicht näher diskutiert werden.

Das österreichische Modell setzt sich auf zwei Weisen mit der Frage nach dem Wissen in einer kompetenzorientierten Politischen Bildung auseinander. Erstens spricht es von „Arbeitswissen“, das in ähnlicher Form wie konzeptuelles Deutungswissen im GPJE-Modell als Feld hinter die Kompetenzbereiche gelegt wird, aber etwas ganz anderes meint. Als Arbeitswissen wird anlassbezogenes, für die Arbeit an konkreten Beispielen zu nutzendes Wissen verstanden, das „instrumentellen Charakter“ hat und „keinen Wissenskanon“ repräsentiert (Krammer et al. 2008, 3). Arbeitswissen ist somit das weniger bedeutsame Wissen; es ist erforderlich für die Analyse konkreter Lerngegenstände, es ist aber nicht notwendigerweise Ziel des Unterrichts, dass die Schülerinnen und Schüler dieses Wissen über den konkreten Lernanlass hinaus im Gedächtnis behalten sollen.

Das für das Fach bedeutsame Wissen wird nach diesem Modell durch die „politische Sachkompetenz“ repräsentiert:

Die politische Sachkompetenz beinhaltet jene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften, die es ermöglichen, Kategorien und die ihnen innewohnenden Konzepte des Politischen zu

verstehen, über die zu verfügen sowie sie kritisch weiterentwickeln zu können. Unter Kategorien werden Fachbegriffe der Sozial- und Kulturwissenschaft verstanden, deren Kenntnis für eine fachlich angemessene Analyse politischer Situationen und Prozesse erforderlich ist ... Basiskonzepte (key-concepts) sind Leitideen bzw. Grundvorstellungen, mit deren Hilfe SchülerInnen politisches Wissen strukturieren und einordnen können. (Krammer et al. 2008, 9)

Mit dieser Unterscheidung zwischen „Arbeitswissen“ und „Sachkompetenz“ lehnt sich das österreichische Modell an ein Kompetenzmodell der FUER-Gruppe für den Geschichtsunterricht an (Körber et al. 2007). Allerdings war auch in dieser Gruppe der Terminus „Sachkompetenz“ als Bezeichnung für einen Kompetenzbereich in einem fachspezifischen Kompetenzmodell bereits umstritten gewesen. Ebenso waren in der Kommission, die das österreichische Kompetenzmodell erarbeitet hat, die Integration des Wissens in das Modell und die Bezeichnung „Sachkompetenz“ von Anfang an kontrovers; dass es am Ende bei dieser Bezeichnung geblieben ist, lässt sich eher dem Zeitdruck in der Schlussphase der Arbeit als einem inhaltlichen Konsens zuschreiben.

Tatsächlich ist die Art der Integration der Wissensdimension im österreichischen Modell problematisch. So bietet die formale Repräsentation des „Arbeitswissens“ im Kompetenzmodell insofern Anlass zu Missverständnissen, als die Ähnlichkeit mit der Gestaltung des GPJE-Modells (als Feld hinter den Kompetenzbereichen) den Eindruck erwecken kann, hier handele es sich um die für das fachliche Profil der Politischen Bildung wesentliche Wissensbasis für den Kompetenzerwerb. Genau dies soll das Arbeitswissen aber gerade nicht sein. Ferner steht die Bezeichnung „Sachkompetenz“ in zweifacher Hinsicht im Widerspruch zu den gängigen Kriterien für fachspezifische Kompetenzmodelle (vgl. oben 1.): Zum einen entstammt der Begriff einem fachunabhängigen Kompetenzverständnis, in dem wie erwähnt Sachkompetenz neben Bereichen wie Sozial- oder Methodenkompetenz steht. Hiernach wären aber politische Urteils- und Handlungskompetenz als fachspezifische Konkretisierung von Sachkompetenz zu verstehen. Zum anderen meint Sachkompetenz im österreichischen Modell inhaltlich nichts anderes als Wissen und dies durchaus in einer gewissen Nähe zum „konzeptuellen Deutungswissen“ des GPJE-Modells. Geht man aber von einem komplexen Kompetenzbegriff aus, in dem insbesondere Fähigkeiten und Wissen miteinander verbunden sind, dann ist Wissen zwar eine notwendige Kompetenzdimension, aber kein eigener Kompetenzbereich.

Kritisch ließe sich gegen alle Kompetenzmodelle für die Politische Bildung (wie im Übrigen auch für andere Fächer) einwenden, dass sie zwar unter Bezug auf den Diskussionsstand der Fachdidaktik, nicht aber auf der Grundlage einer systematischen, mittelfristig angelegten und wenn nicht durch empirische Forschung so doch zumindest durch strukturierte Formen der Evaluation gestützten Planung entwickelt wurden. Dieser Einwand trifft auch zu, und vor diesem Hintergrund haben alle vorgestellten Kompetenzmodelle einen hypothetischen Charakter. Allerdings geht dieser Einwand insofern ins Leere, als – ähnlich wie politikwissenschaftliche Politikberatung – politikdidaktische Praxiswirksamkeit auf der Ebene bildungspolitischer Vorgaben sich im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlichen und politischen Handlungslogiken bewegt. Dazu gehört auch, „Fenster der Gelegenheit“ zu nutzen, um Ansprüche der Wissenschaft in der politischen und pädagogischen Praxis zur Geltung zu bringen, selbst dann, wenn die damit verbundenen Zeitfenster aus politischen Gründen weit enger sind, als es aus wissenschaftlicher Sicht zu wünschen wäre.

4. Perspektiven: Aufgaben für die Didaktik der Politischen Bildung in Forschung, Theoriebildung und Entwicklung

Die Kompetenzorientierung eröffnet große Chancen für die Politische Bildung. Sie ermöglicht eine weithin konsensuelle Definition ihrer Ziele und Aufgaben und dies auf eine Weise, die auch einer breiteren Öffentlichkeit (z.B. Eltern) zugänglich ist und zugleich klare Qualitätskriterien für die pädagogische Praxis beinhaltet. Die vorliegenden Kompetenzmodelle widerlegen überzeugend hartnäckige Vorurteile, bei der Politischen Bildung handele es sich um ein bloßes Meinungs-, Gesinnungs- oder gar Indoktrinationsfach, denn sie beschreiben fachliche Leistungen unabhängig von persönlichen politischen Überzeugungen von Lehrenden und Lernenden, aber auch jenseits eines positivistischen Wissensbegriffs. In den deutschsprachigen Ländern hat die Kompetenzorientierung die Politische Bildung nicht nur anschlussfähig an die Debatte über die notwendige Modernisierung der Schule gemacht, sondern das Fachgebiet zumindest teilweise sogar in eine Initiativ- und Innovatorenposition gebracht, weil es zu den Ersten gehörte, die sich auf diese neue Entwicklung offensiv eingelassen haben.

Diese positiven Effekte sollen jedoch nicht über zahlreiche offene Fragen und Probleme hinwegtäuschen, die sich mit der Kompetenzdebatte in der Politischen Bildung verbinden. Teilweise handelt es sich um alte, gewissermaßen traditionsreiche Probleme, die in den Diskursen um Kompetenzorientierung nur in einer neuen sprachlichen Form verhandelt werden; teilweise handelt es sich auch um neue oder zumindest um neu aktualisierte Probleme, die die Didaktik der Politischen Bildung vor erhebliche und schwierige Aufgaben in Forschung, Theoriebildung und Entwicklung stellen.

Zu diesen Problemen gehört die Frage nach dem fachlichen Profil Politischer Bildung und ihrem Verhältnis zu den Nachbarfächern. Politische Bildung ist international in den Schulen unterschiedlich institutionalisiert. Beispielsweise gibt es in Deutschland in allen Bundesländern ein eigenes Fach für die Politische Bildung (wenn auch unter unterschiedlichen Fachbezeichnungen), das in den meisten Ländern das Themenfeld Wirtschaft integriert, aber von Geschichte und Geografie getrennt ist; in Österreich hingegen ist Politische Bildung in einem Fach mit Geschichte institutionalisiert, während Geografie und Wirtschaft ein gemeinsames Fach bilden. Ein auf breiter Basis auch international akzeptiertes Ordnungsmodell für die Repräsentanz von im weitesten Sinn sozialwissenschaftlichem Wissens in der Schule ist noch immer ein Desiderat, das die Profilierung der Politischen Bildung, aber auch der anderen Disziplinen in diesem Feld, erschwert und seit Langem eine Quelle immer wiederkehrender Konflikte und Verteilungskämpfe ist. Auch die Kompetenzorientierung hat dieses Problem bisher nicht lösen können. Vielmehr werden die damit verbundenen Konflikte nunmehr in der Sprache von Kompetenzmodellen ausgetragen; in Deutschland beispielsweise dadurch, dass Interessengruppen, die bestimmte Inhaltsfelder Politischer Bildung als eigene, von der Politischen Bildung abtrennbare Fächer oder Lernfelder etablieren wollen, dies mithilfe der Entwicklung eigener Kompetenzmodelle versuchen. In diesem Sinn hat etwa die Deutsche Gesellschaft für Ökonomische Bildung (DEGÖB), die für ein eigenes Fach „Wirtschaft“ eintritt, diese Forderung mit einem eigenen Kompetenzmodell für ökonomische Bildung zu untermauern versucht (DEGÖB 2004).

Andere traditionsreiche Probleme stellen sich nunmehr verstärkt als Aufgaben für Forschung, Theoriebildung und Entwicklung. Drei dieser Probleme seien abschließend hervorgehoben:

4.1 Die Modellierung von Lernentwicklung in der Politischen Bildung

Was heißt Lernzuwachs in der Politischen Bildung? Seit Langem ist in der Fachdidaktik klar, dass es bei der Beantwortung dieser Frage weder um Gesinnungen noch um die Reproduktion deklarativen Wissens gehen kann. Kompetenzorientierung erfordert freilich eine genauere Klärung der Frage, wie *Kompetenzentwicklung* zu beschreiben ist. Besonders schwierig gestaltet sich dies beim zentralen Kompetenzbereich politische Urteilsfähigkeit. Die Kompetenzmodelle für Deutschland und Österreich (das Schweizer Modell ist hier weniger elaboriert) folgen im Kern einem ähnlichen Konzept bei der Beantwortung dieser Frage: Kompetenzzuwachs lässt sich in diesem Bereich als *Komplexitätszuwachs* von politischen Urteilen verstehen. Nicht das inhaltliche Ergebnis eines Urteils, sondern die Komplexität seiner Begründung ist hiernach der Maßstab für Lernzuwachs. Im GPJE-Modell wird dies an den in den konkreten Standards genannten Anforderungen deutlich, deren Komplexität über die Schulstufen hinweg zunimmt. Die folgenden Beispiele für Standards am Ende des vierten und des zehnten Schuljahres sowie am Ende der gymnasialen Oberstufe mögen dies illustrieren:

- „zu aktuellen Ereignissen und Konflikten, die auf das eigene Interesse stoßen, Fragen und Meinungen formulieren“;
- „kontroverse Positionen zu einem aktuellen Fall aus Politik, Gesellschaft, Wirtschaft und Recht nach impliziten Werthaltungen, verfolgten Interessen der Beteiligten und nach möglichen Auswirkungen befragen und zu einem eigenen, mit Gründen versehenen Urteil kommen“;
- „divergierende politisch-philosophische Grundhaltungen hinter kontroversen politischen Positionen identifizieren (z.B. unterschiedliche Demokratiebegriffe, Menschenbilder, Gesellschaftsvorstellungen“ (GPJE 2004, 19, 23, 25).

Das österreichische Modell legt keine vergleichbar konkreten Standards fest, sondern beschreibt für die einzelnen Kompetenzbereiche „Lernkorridore“ mit zwei Etappen, der Frühphase der schulischen Politischen Bildung und dem gewünschten Stand am Ende der Schulzeit. Bei beiden Modellen ist implizit zu erkennen, dass die Kohlberg'sche Unterscheidung von Ebenen des (bei Kohlberg moralischen) Urteils – von einer vorkonventionellen über eine konventionelle bis zur nachkonventionellen Ebene – die Logik des gedachten Komplexitätszuwachs beeinflusst hat. Es ist aber bislang noch weitgehend ungeklärt, ob und inwieweit sich Lernzuwachs in der Politischen Bildung tatsächlich in Stufenmodellen wie bei Kohlberg beschreiben lässt, ob solche Stufen der Urteilsbildung als invariant zu denken sind und alle durchlaufen werden müssen und an welchen Indikatoren ggf. eine Zuordnung konkreter Urteile zu bestimmten Stufen festzumachen wäre. Ebenso ist unklar, ob Kompetenzgraduierungen sinnvoll auch in anderer Form als in Stufenmodellen beschreibbar sein könnten (vgl. die Übersicht zum Stand der Diskussion bei Petrik 2007, 327ff.).

4.2 Die emotionale Dimension politischer Urteilsfähigkeit

Noch komplexer wird dieses Problem dadurch, dass politische Einstellungen und damit die subjektiven Referenzsysteme für politische Urteile nicht nur kognitiv, sondern in erheblichem Maße auch emotional verankert sind. Politische Urteile sind nicht einfach Positionierungen zu Sachfragen, sondern zumindest in vielen Fällen identitätsrelevant, sie stehen also in einer Bezie-

hung zu komplexen Selbstbildern, Wertvorstellungen und Identifikationen mit sozialen Gruppen und kulturellen Milieus. Man muss leider konstatieren, dass die Diskussion über diese Zusammenhänge in der Didaktik der Politischen Bildung über sporadische Initiativen (z.B. Schiele/Schneider 1991) bisher nicht hinausgekommen ist. Aber nicht zuletzt mit Blick auf die neuere neurobiologische Forschung, die den hohen Stellenwert von Emotionen für (scheinbar nur) rationale Entscheidungen herausgearbeitet hat, ist die Frage nach einer Lernentwicklung im Bereich der Emotionen in der Politischen Bildung eine wichtige Frage für künftige Forschung geworden.

4.3 Das Problem der Evaluation von Lernergebnissen in der Politischen Bildung

Das Problem der Evaluation von Lernergebnissen bereitet der Fachkultur der Politischen Bildung auch schon vor der Kompetenzorientierung Probleme. Die Nähe politischen Lernens zu subjektiven Identitätskonstruktionen der Schülerinnen und Schüler hat immer schon ein gewisses Unbehagen im Fach gegenüber der Praxis schulischer Notengebung erzeugt. Mit der stärkeren Verbindlichkeit von gewünschten Lernergebnissen in einer künftig wahrscheinlich stärker outputgesteuerten Schule stellt sich dieses Problem auf neue und verschärfte Weise dar, denn mit Bildungsstandards verbindet sich fast zwangsläufig die Frage, wie deren Einhaltung zu überprüfen ist.

Deutlich dürfte inzwischen geworden sein, dass die in Deutschland von der Klieme-Expertise empfohlene Evaluation der Schulen mittels nationaler standardisierter Tests nur für wenige Fächer und jedenfalls nicht für die Politische Bildung in Betracht kommen kann. Erste Versuche, solche Testaufgaben für die Politische Bildung zu entwickeln, haben bislang jedenfalls keine brauchbaren Ergebnisse gebracht (vgl. die Beispiele in GPJE 2005) – zu offensichtlich wären solche Tests überhaupt nur für den Kompetenzbereich der politischen Urteilsfähigkeit vorstellbar und zu deutlich zeigt sich die Gefahr, dass auch innerhalb dieses Kompetenzbereichs Standardisierung mit Trivialisierung der Aufgabenstellung verbunden wäre. Für den Kompetenzbereich der politischen Handlungsfähigkeit kommen ohnehin nur qualitative Evaluationsverfahren in Betracht, bei denen Schülerinnen und Schüler Handlungskompetenzen in realen Interaktionssituationen zeigen können. Vermutlich werden sich solche qualitativen Verfahren als die für die Politische Bildung einzig praktikablen erweisen. Sie könnten beispielsweise in Kriterienkatalogen, Beobachtungsaufgaben und Bewertungsrichtlinien für Schulinspektionen bestehen, die es ermöglichen, Leistungen in der Politischen Bildung systematisch bei solchen Inspektionen einzubeziehen. Die Entwicklung solcher Instrumente ist allerdings ebenfalls eine noch zu leistende Aufgabe.

Kompetenzorientierung in der Politischen Bildung trägt somit zur Professionalisierung des Fachgebietes bei, stellt aber seine wissenschaftliche Grundlegung auch vor neue Herausforderungen. Ohne zureichende wissenschaftliche Infrastruktur werden sich solche Herausforderungen nicht bewältigen lassen. In Österreich steht die Didaktik der Politischen Bildung noch ganz am Anfang; mit der Einrichtung einer ersten Professur für die Disziplin an der Universität Wien zum Wintersemester 2008/09 wurde ein erster Schritt getan, dem weitere folgen müssen.

LITERATURVERZEICHNIS

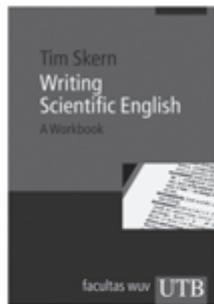
- Behrmann, Günter C. (2008). Lösen „Basiskonzepte“ das Problem mit dem „Stoff“?, in: POLIS, Heft 1, 22–24.
- Behrmann, Günter C./Tilman Grammes/Sybille Reinhardt (2004). Politik: Kerncurriculum Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe, in: Heinz-Elmar Tenorth (Hg.): Kerncurriculum Oberstufe II. Biologie, Chemie, Physik, Geschichte, Politik, Weinheim/Basel.
- Bildungskommission NRW (1995). Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen, Neuwied/Kriftel/Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2003). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Bonn.
- Center for Civic Education (1994). National Standards for Civics and Government, Calabases.
- DEGÖB (2004). Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss, Internet: www.degoeb.de.
- Detjen, Joachim (2008). Die Kompetenzdiskussion in der Politikdidaktik, in: kursiv – Journal für politische Bildung, Heft 3, 18–27.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2001). PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen.
- Gollob, Rolf et al. (2007). Politik und Demokratie – leben und lernen. Politische Bildung in der Schweiz. Grundlagen für die Aus- und Weiterbildung, Bern.
- GPJE (2004). Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf, Schwalbach.
- GPJE (Hg.) (2005). Testaufgaben und Evaluationen in der politischen Bildung, Schwalbach.
- Haarmann, Dieter (Hg.) (1998). Wörterbuch Neue Schule. Die wichtigsten Begriffe zur Reformdiskussion, Weinheim/Basel.
- Hentig, Hartmut von (1993). Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft, München/Wien.
- Körber, Andreas/Waltraud Schreiber/Alexander, Schöner (Hg.) (2007). Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried.
- Krammer, Reinhard et al. (2008). Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenzstrukturmodell, hg. vom bm:ukk, Wien.
- Massing, Peter (2008). Basiskonzepte für die politische Bildung. Ein Diskussionsvorschlag, in: Weißeno, Georg (Hg.): Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat, Bonn, 184–198.
- National Council for the Social Studies (1994). Curriculum Standards for Social Studies, Springfield.
- Negt, Oskar (1990). Überlegungen zur Kategorie „Zusammenhang“ als einer gesellschaftlichen Schlüsselqualifikation, in: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Heft 26, 11–19.
- Petrik, Andreas (2007). Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik, Opladen/Farmington Hills.
- Redaktionen Politische Bildung & kursiv – Journal für politische Bildung (Hg.) (2005). Bildungsstandards. Evaluation in der politischen Bildung, Schwalbach.
- Richter, Dagmar (2008). Kompetenzdimension Fachwissen. Zur Bedeutung und Auswahl von Basiskonzepten, in: Weißeno, Georg (Hg.): Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat, Bonn, 152–168.
- Sander, Wolfgang (2007). Vom „Stoff“ zum „Konzept“ – Wissen in der politischen Bildung, in: POLIS, Heft 4, 19–24.
- Sander, Wolfgang (2008a). Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung, 3. Aufl. (1. Aufl. 2001, völlig überarb. 2. Aufl. 2007), Schwalbach.
- Sander, Wolfgang (2008b). Was ist der „Kern“ des Fachunterrichts in der politischen Bildung?, in: kursiv – Journal für politische Bildung, Heft 3, 60–74.
- Schiele, Siegfried/Herbert Schneider (Hg.) (1991). Rationalität und Emotionalität in der politischen Bildung. Stuttgart.
- Sutor, Bernhard (1992). Politische Bildung als Praxis. Grundzüge eines didaktischen Konzepts, Schwalbach.
- Weißeno, Georg (Hg.) (2008). Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat, Bonn.

AUTOR

Dr. phil. Wolfgang SANDER, geb. 1953, ist seit Oktober 2008 Professor für Didaktik der politischen Bildung an der Universität Wien und beurlaubter Professor für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Arbeitsschwerpunkte: Didaktische, erkenntnis-, lern- und bildungstheoretische Grundlagen der politischen Bildung, Geschichte der schulischen politischen Bildung, Bildungsstandards und Kompetenzorientierung in der politischen Bildung.

Korrespondenzadresse: Universität Wien, Didaktik der politischen Bildung, Thurngasse 8, A-1090 Wien
E-Mail: wolfgang.sander@univie.ac.at, wolfgang.sander@sowi.uni-giessen.de

From Schwarzenegger to Shakespeare: Improve your English!



Tim Skern
Writing Scientific English
A Workbook

UTB: facultas.wuv 2009, 191 pages
 EUR 15,40 [A] / EUR 14,90 [D] / sFr 27,90
 ISBN 978-3-8252-3112-5

Success in science nowadays depends on effective communication in English. This workbook is specifically designed to give under- and post-graduates confidence in writing scientific English. Examples and exercises show how to avoid common errors and how to rephrase and improve scientific texts. The generation of a model manuscript enables the reader to recognise how scientific English is constructed and how to follow the conventions of scientific writing. Guidelines for structuring written work and vocabulary lists will encourage young scientists to develop a concise and mature style. The workbook is accessible to students of many fields, including those of the natural and technical sciences, medicine, psychology and economics.

www.facultas.at

facultas.wuv