

Michael May

Demokratiefähigkeit und Bürger- kompetenzen

Kompetenztheoretische
und normative Grundlagen
der politischen Bildung

LEISTUNG BILDUNG LEHREN SOZIALISATION DROGEN JUGEND REFORM
ERZIEHUNG IDENTITÄT GESCHLECHT FAMILIE KULTUR SCHULE ARBEIT
GEWALT LERNEN SEXUALITÄT UNTERRICHT RELIGION ALTER EVALUATION
GENERATION SOZIALSTRUKTUR MEDIEN UMWELT KINDHEIT METHODEN PISA
KRIMINALITÄT FREIZEIT INSTITUTIONEN ELTERN UNGLEICHHEIT LEIS-
TUNG BILDUNG LEHREN SOZIALISATION DROGEN JUGEND REFORM ERZIEH-
UNG IDENTITÄT GESCHLECHT FAMILIE KULTUR SCHULE ARBEIT GEWALT
LERNEN SEXUALITÄT UNTERRICHT RELIGION ALTER EVALUATION BEHE-
RRASCHUNG SOZIALSTRUKTUR MEDIEN UMWELT KINDHEIT METHODEN PISA
KRIMINALITÄT FREIZEIT INSTITUTIONEN ELTERN UNGLEICHHEIT LEISTUNG
BILDUNG LEHREN SOZIALISATION DROGEN JUGEND REFORM ERZIEHUNG
IDENTITÄT GESCHLECHT FAMILIE KULTUR SCHULE ARBEIT GEWALT LER-
NEN SEXUALITÄT UNTERRICHT RELIGION ALTER EVALUATION GENERATION
SOZIALSTRUKTUR MEDIEN UMWELT KINDHEIT METHODEN PISA KRIMI

STUDIEN ZUR SCHUL- UND BILDUNGSFORSCHUNG



VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN



Michael May

Demokratiefähigkeit und Bürgerkompetenzen

Studien zur Schul- und Bildungsforschung

Band 26

Herausgegeben vom
Zentrum für Schul- und Bildungsforschung (ZSB)
der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Michael May

Demokratiefähigkeit und Bürger- kompetenzen

Kompetenztheoretische
und normative Grundlagen
der politischen Bildung



VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophischen Fakultät der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

1. Auflage März 2007

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2007

Lektorat: Monika Mülhausen / Marianne Schultheis

Der VS Verlag für Sozialwissenschaften ist ein Unternehmen von Springer Science+Business Media.
www.vs-verlag.de



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Krips b.v., Meppel

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Printed in the Netherlands

ISBN 978-3-531-15271-4

Vorbemerkung und Dank

Die aktuelle Standardbewegung hat auch die politische Bildung erreicht. Zwar wird unserem Fach bei groß angelegten Evaluationsstudien bislang relativ wenig Aufmerksamkeit geschenkt, aber die Erstellung einheitlicher Prüfungsanforderungen und neuer Curricula wird in Zukunft ohne die Ausrichtung auf konkrete Kompetenzen nicht mehr auskommen.

Ohne einem *teaching to the test* das Wort reden zu wollen – dies wäre ein Fehlverständnis der mit der Standardbewegung verbundenen Intentionen –, gehe ich davon aus, dass der Politikunterricht von der Standardbewegung in vielerlei Hinsicht profitieren kann: Die viel gerühmte Outputsteuerung muss in den Fachdidaktiken, mithin in der Politikdidaktik, zu einer erneuten Selbstvergewisserung über das anzustrebende Input führen; es muss Klarheit darüber herrschen, welche Ziele angestrebt werden sollen, die dann überprüft werden können. Durch die Einforderung evaluierbarer Kompetenzen besteht die Chance für die politische Bildung nun aber darin, von hoch abstrakten und komplexen Inputbeschreibungen zu solchen zu gelangen, die tatsächlich *Auswirkungen* auf die pädagogische Praxis haben. Meine Hoffnung ist, dass mit der Standardbewegung das Kernanliegen politischer Bildung deutlicher heraustritt und somit ein besserer Unterricht und eine bessere Überprüfung der Unterrichtsergebnisse möglich wird.

Die vorliegende Studie lässt sich angesichts dieser Hoffnung nicht auf die notwendige Diskussion über die Möglichkeiten und Grenzen eines kompetenzorientierten Politikunterrichts ein, sondern leistet einen Beitrag zum normativen Selbstverständnis politischer Bildung und schlägt ein konkretes, überschaubares sowie domänenspezifisches Kompetenzset vor. Der Anspruch des Buches liegt somit darin, die normativen und kompetenztheoretischen Grundlagen zu erarbeiten, von denen aus ein kompetenzorientierter Politikunterricht und eine kompetenzorientierte Evaluierung möglich werden.

Die vorliegende Studie wurde durch eine Beurlaubung vom Schuldienst und ein Graduiertenstipendium des Landes Sachsen-Anhalt ermöglicht. Das Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung (ZSL) der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg hat den Förderungsantrag unterstützt und mir optimale Arbeitsverhältnisse geboten. Besonders danke ich Oliver Böhm-Kasper, Georg Breidenstein, Michael Meier, Werner Helsper, Rolf-Torsten Kramer, Sibylle Reinhardt, Sabine Sandring, Hartmut Wenzel, Frank Werner-Bentke und Christine Wiezorek. Sie bildeten ein kritisches Publikum und haben den Entstehungs-

prozess der Studie auf Nachwuchskolloquien und Sommerschulen oder bei informellen Gesprächen begleitet und gefördert. Über die wissenschaftliche Unterstützung durch das ZSL hinaus ist auch das sehr angenehme und kollegiale Arbeitsklima zu erwähnen, das dem Vorankommen der Arbeit zuträglich war.

Auf den Jahrestagungen der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) konnte ich Ansatz und Ergebnisse meiner Studie vorstellen und so im Kreise von Politikdidaktikern diskutieren. Dafür bedanke ich mich, insbesondere für das Interesse bei Tilman Grammes, Gerhard Himmelmann, Peter Massing, Sibylle Reinhardt und Jessica Schattschneider.

Sabine Achour, Kerstin Pohl und Melanie Sommer haben Teile des Manuskriptes gelesen und wertvolle Rückmeldungen gegeben. Andreas Schlick half bei der Formatierung. Auf Jessica Schattschneider lag die Hauptlast der Korrektur und des Layouts.

Die Arbeit wurde vom Fachbereich Geschichte, Philosophie und Sozialwissenschaften der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg als Dissertationschrift angenommen und von Sibylle Reinhardt und Hartmut Wenzel begutachtet. Auch den Gutachtern sei nochmals mein herzlicher Dank ausgesprochen.

Ich widme das Buch meinen Eltern.

Michael May

Halle, Dezember 2006

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung.....	13
2 Kriterien der Kompetenzformulierung im didaktischen Diskurs.....	21
2.1 Qualifikationsformulierung im Kontext der Curriculum Diskussion.....	21
2.1.1 Die Curriculum Diskussion als Kontext von Qualifikations- formulierungen.....	21
2.1.2 Kriterien der Qualifikationsformulierung in der Curriculum- diskussion.....	26
2.1.2.1 Qualifikationen und Lernziele.....	26
2.1.2.2 Kriterien der Qualifikationsformulierung.....	28
2.2 Kompetenzformulierung im Kontext der aktuellen Bildungsreform.....	29
2.2.1 Bildungsreform und Curriculumreform am Maßstab von Bildungsstandards als Kontext.....	29
2.2.2 Kriterien der Standardformulierung im Kontext einer Curriculumrevision am Maßstab von Bildungsstandards.....	33
2.2.2.1 Standards und Kompetenzen.....	33
2.2.2.2 Kriterien der Kompetenzformulierung.....	39
2.3 Fazit und Programm – Konkretisierung und Modellbildung.....	39
3 Konkretisierung politisch-demokratischer Kompetenz.....	43
3.1 Methoden und methodologische Probleme der Kompetenz- konkretisierung.....	43
3.1.1 Kompetenzkonkretisierung – Wege in der Qualifikations- diskussion der 60er und 70er Jahre sowie der Standard- bewegung.....	43
3.1.1.1 Zur Curriculum Diskussion der 60er und 70er Jahre.....	43
3.1.1.2 Zur aktuellen Standardbewegung.....	48
3.1.2 Methodologische Probleme der Kompetenzkonkretisierung.....	54
3.1.2.1 Zur Möglichkeit eines domänenunspezifischen Kompetenzbegriffes – Diskussionslinien in der Qualifikationsdiskussion und der Standardbewegung.....	54
3.1.2.2 Zur „inhaltlichen Gültigkeit“ von Qualifikations- und Kompetenzkonkretisierungen.....	58
3.1.2.3 Sind alle Qualifikationen operationalisierbar?.....	69
3.1.3 Fazit für weiteres Vorgehen.....	71
3.1.3.1 Konsequenzen aus der Domänenspezifität von Kompetenzen.....	71

3.1.3.2 Konsequenzen aus dem Charakter der Konkretisierungen und Operationalisierungen als lebensweltlich geltende Definitionen.....	78
3.2 Konkretisierung der Domäne politisch-demokratischer Kompetenz.....	80
3.2.1 Die Diskussion um den Kern – Zum Beitrag der Politikdidaktik für die Beschreibung von demokratischer Politik als Domäne.....	80
3.2.1.1 Worum geht es in der Debatte ‚Demokratie oder Politik als Kern‘?	81
3.2.1.2 Ein Konsens – Demokratische Politik als Kern.....	86
3.2.1.3 Andauernder Dissens? – Demokratische Politik auf der Mikro- oder der Makroebene als Kern?.....	92
3.2.1.4 Ein Konsens – regulierende und zu regulierende Kerne..	96
3.2.1.5 Zusammenfassung und Defizite.....	99
3.2.2 Demokratische Politik als kooperatives Problemlösehandeln – Zum Beitrag der pragmatistischen Erkenntnistheorie für die Aufklärung demokratischer Politik.....	101
3.2.2.1 Vorbemerkung – Pragmatismus in der politischen Philosophie der Bundesrepublik.....	102
3.2.2.2 Erfahrung – Philosophische Grundlage	104
3.2.2.3 Erkenntnis – Zum pragmatistischen Konzept wahrer Ideen.....	109
3.2.2.4 Pragmatismus zwischen Metaphysik und Nachmetaphysik.....	123
3.2.2.5 Zwischenstand.....	130
3.2.2.6 Politikbegriff und Demokratiebegriff des Deweyschen Pragmatismus.....	131
3.2.2.7 Erkenntnistheoretische Aufklärung demokratischer Politik.....	135
3.2.3 Demokratische Politik in der Parallelisierungsfalle? – Zu einer Strategie der Kontextuierung kooperativen Problemlösehandels.....	138
3.2.3.1 Lebenswelt und System als Kriterien der Kontextuierung.....	138
3.2.3.2 Aggregationsgröße als Kriterium der Kontextuierung..	153
3.2.3.3 Strategie einer Kontextuierung demokratischer Politik.	160
3.2.4 Demokratische Politik und deliberative Demokratietheorie – Zum Beitrag der Demokratietheorie für die Aufklärung demokratischer Politik.....	162
3.2.4.1 Liberale und republikanische Theorien.....	163
3.2.4.2 Deliberative Demokratie (sensu Habermas).....	168

3.2.4.3 Deliberative Demokratie (sensu Dewey).....	183
3.2.4.4 Demokratietheoretische Aufklärung des Konzeptes demokratischer Politik.....	195
3.3 Die Kompetenzen.....	199
3.3.1 Zum Beitrag der Politikdidaktik für die Konkretisierung von politisch-demokratischer Kompetenz.....	199
3.3.1.1 Kompetenzdidaktik ohne Kompetenzen.....	200
3.3.1.2 Kompetenzdidaktik durch formale Kategorisierung.....	203
3.3.1.3 Kompetenzdidaktik durch Angabe zu abstrakter Kompetenzformulierungen.....	205
3.3.1.4 Kompetenzdidaktik durch konkrete domänenspezifische Kompetenzen.....	207
3.3.2 Ein Kompetenzset – domänenspezifisch und kontextuiert.....	212
3.3.2.1 Politische Responsibilität.....	215
3.3.2.2 Sozialwissenschaftliches Analysieren.....	216
3.3.2.3 Politisch-wertendes Urteilen bezüglich der analysierten sozialen Probleme.....	217
3.3.2.4 Vermittlung konfligierender Urteile in sozialer Auseinandersetzung.....	218
3.3.2.5 Perspektivenübernahme.....	219
3.3.2.6 Bereitschaft zur Anwendung der einzelnen Kompetenzen.....	222
3.3.3 Zu einer Operationalisierungsstrategie.....	224
3.4 Zusammenfassung und Fazit.....	227
4 Modelle politisch-demokratischer Kompetenz.....	229
4.1 Modelltypen und Methoden der Modellbildung.....	229
4.1.1 Lernzieltaxonomierung – Benjamin S. Bloom und Mitarbeiter..	229
4.1.2 Kompetenzniveaus – PISA-Studie.....	233
4.1.3 Kompetenzstufen – Lawrence Kohlberg.....	238
4.1.4 Synopse.....	244
4.1.5 Fazit für weiteres Vorgehen.....	245
4.2 Modelle der Teilkompetenzen.....	247
4.2.1 Perspektivenübernahme.....	249
4.2.2 Politische Responsibilität.....	252
4.2.3 Sozialwissenschaftliches Analysieren	253
4.2.4 Politisch-wertendes Urteilen.....	259
4.2.5 Vermittlung konfligierender Urteile in sozialer Auseinandersetzung.....	278
4.2.6 Bereitschaft zur Anwendung der einzelnen Kompetenzen.....	282
4.3 Zusammenfassung und Fazit.....	283

5 Kompetenzdidaktik – Rückblick und Ausblick.....	285
Literatur.....	293

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Operationalisierung von Lesekompetenz bei PISA.....	52
Abbildung 2: Entwicklungsaufgaben (I).....	73
Abbildung 3: Entwicklungsaufgaben (II).....	74
Abbildung 4: Zielbezugssysteme und objektive Entwicklungsaufgaben	77
Abbildung 5: Politikzyklus.....	83
Abbildung 6: Erfahrung.....	108
Abbildung 7: Demokratische Politik als Problemlösehandeln.....	135
Abbildung 8: Sozial- und Systemintegration bei Habermas.....	144
Abbildung 9: Demokratische Politik als Problemlösehandeln (I).....	148
Abbildung 10: Gleichzeitige Sozial- und Systemintegration.....	158
Abbildung 11: Demokratische Politik als Problemlösehandeln (II).....	161
Abbildung 12: Demokratietheoretische Architektonik nach Habermas.....	183
Abbildung 13: Demokratietheoretische Architektonik nach Dewey.....	196
Abbildung 14: Das Kompetenzset der GPJE.....	208
Abbildung 15: Demokratische Politik und Kompetenzen.....	214
Abbildung 16: Itemcharakteristik des Rasch-Modells.....	236
Abbildung 17: Milieuspezifische Entwicklung des moralischen Urteils.....	263
Abbildung 18: Entwicklung des moralischen Urteils in sozialen Deutungs- räumen und differenten Kontexten.....	268

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Dimensionen des Politischen.....	83
Tabelle 2:	Pragmatistische Aufklärung demokratischer Politik.....	137
Tabelle 3:	Typen unbeabsichtigter Handlungsfolgen.....	156
Tabelle 4:	Demokratiekompetenz.....	206
Tabelle 5:	Konkretisierte Kompetenzen – kontextuiert.....	223
Tabelle 6:	Möglichkeiten von Modellbildungen.....	246
Tabelle 7:	Bestandsaufnahme.....	248
Tabelle 8:	Stufen politischer Responsibilität.....	254
Tabelle 9:	Entwicklung des moralischen Urteils in sozialen Deutungs- räumen.....	266
Tabelle 10:	Modellierung von politischer Urteilsfähigkeit.....	274
Tabelle 11:	Kontextunspezifische Stufung der Vermittlung konfligieren- der Urteile.....	281

1 Einleitung

Über jeden Begriff unseres Themas sind einige Bände geschrieben worden. Was ist Zivilisation? Was ist Philosophie? Aber die Zeit vergeht, und wir können Mehrdeutigkeiten und Komplexitäten nicht durch Definitionen aus der Welt schaffen; wir können sie nur dadurch umgehen, dass wir Antworten auf bestimmte Fragen einfach voraussetzen.
(John Dewey)

In den Ausführungen Friedrich Daniel Ernst Schleiermachers über Pädagogik aus dem Jahre 1826 bildet die grundlegende Beobachtung den Ausgangspunkt, dass Menschen ein Dasein auf der Erde durchlaufen und „dann wieder von derselben verschwinden“ (Schleiermacher 1994: 38). Völker, die durch die sich abwechselnden Menschen gebildet würden, unterlägen einem stetigen Entwicklungsprozess, einem „Steigen und Sinken in jeder Beziehung“ (ebd.: 38). Diesem Steigen und Sinken liegen nach Schleiermacher menschliche Tätigkeiten zugrunde: Da die Menschen, die eine bestimmte Zeit zusammen auf der Erde verbrächten, von einer jüngeren und einer älteren Generation gebildet würden, hänge das Steigen und Sinken eines Volkes von der Einwirkung der älteren auf die Fähigkeiten der jüngeren Generation ab (vgl. ebd.: 38 f.). Schleiermacher bestimmt entsprechend einen formalen Endpunkt dieser Einwirkung; er sei dann erreicht, wenn die *Selbsttätigkeit* des Menschen soweit ausgebildet sei, dass er *an die Gesellschaft abgeliefert* werden könne (vgl. ebd.: 45 f., 61).

Neunzig Jahre später legte John Dewey, aus einer ganz anderen philosophischen Schule kommend und ohne Bezugnahme auf Schleiermacher, eine philosophische Pädagogik vor, an deren Ausgangspunkt ganz ähnliche Überlegungen zu finden sind. Auch Dewey hebt an, dass „einige geboren werden, während andere sterben“ (Dewey 1993: 18) und dass der Fortbestand der Gesellschaft nur durch die Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere geleistet werden könne (vgl. ebd.: 21). Der Fortbestand der Gesellschaft fungiert als Ausgangspunkt der Einwirkung, doch Dewey erkennt wie Schleiermacher darin nur eine Wirkrichtung; die Sicherung des Fortbestandes der Gesellschaft kann nämlich nur gelingen, wenn Erziehung das „Wachstum“ (ebd.: 64 ff.) der jüngeren Generation anstrebe (vgl. ebd.: 26).

Wenn Schleiermacher einerseits den Zögling an die Gesellschaft „abliefern“ (Schleiermacher 1994: 61), andererseits dies nur durch die Entwicklung der Selbsttätigkeit des Individuums realisieren will, wenn Dewey einerseits um den Fortbestand der Gesellschaft bemüht ist und die jüngere Generation deshalb in die jeweiligen Kulturtechniken einführen will, andererseits dies zusammen denkt

mit einem Konzept individuellen Wachstums und der Reife, dann wird bei beiden Theoretikern ein analoges Bezugssystem pädagogischer Tätigkeit deutlich. Beide Autoren siedeln pädagogische Tätigkeit im Spannungsfeld von gesellschaftlicher Einwirkung und individueller Entwicklung an, von Vergesellschaftung und Individuierung, von sozialer Integration und individueller Verwirklichung, von Hineinbildung in das sittliche Leben und Ausbildung der personalen Natur, von System und Individuum.

Dass Sozialisations- (vgl. Habermas 1992a; Mead 1991) und damit auch Erziehungsprozesse als bewusst geplante und durchgeführte Sozialisation in diesem Spannungsfeld von Gesellschaft und Individuum zu verorten sind und entsprechend mindestens diese zwei Bezugspunkte aufweisen, war in der bundesdeutschen Politikdidaktik einige Zeit in Vergessenheit geraten. Nur unter Preisgabe dieser zentralen Erkenntnis soziologischen und pädagogischen Denkens sind die ideologiekritisch aufgeheizten Debatten besonders der 1970er Jahre aus heutiger Perspektive zu verstehen; nur unter Preisgabe dieser Erkenntnis war es möglich, den System-Bezug gegen den Individuum-Bezug auszuspielen, die Legitimationsbasis *tendenziell* entweder in der Reproduktion der Gesellschaft (vgl. z. B. Sutor 1984a, b¹) oder der Befreiung des Individuums (vgl. Roloff 1972) zu verorten (vgl. insgesamt Gagel 1979).

Es ist darauf hingewiesen worden, dass trotz dieser Tendenzen und bei näherer Analyse die angesprochenen (und auch andere) politikdidaktischen Konzeptionen mehr oder weniger auf die beiden Bezugspunkte System und Individuum ausgerichtet waren (vgl. Pohl 2004a: 317 f.) und damit „weniger weit auseinander liegen, als dies in der historischen Situation von damals erscheinen mochte“ (Massing 2005: 33 f.). Mindestens implizit gehen auch neuere konzeptionelle Veröffentlichungen (vgl. Juchler 2005; Scherb 2003, 2004) von beiden Wirkrichtungen politischer Bildung aus oder aber erklären explizit System und Individuum zu den „normativen Bezugspunkte[n]“ (Pohl 2004a: 318) politischer Bildung (vgl. Massing 2005).

Die Anerkennung der beiden Bezüge geht mit Bemühungen einher, diese näher zu bestimmen. Es geht darum, die behauptete Normativität zu reflektieren und zu fragen, welches *System* und welche damit korrespondierende *Individualität* angestrebt werden *soll*. Bei der Beantwortung dieser Frage sieht sich die Politikdidaktik an die Demokratietheorie verwiesen. Diese setzt sich nach Hubertus Buchstein (1995: 295 f.) sowohl mit systemischen Fragen wie institutionellen Arrangements und rechtlichen Bestimmungen als auch mit den korrespondierenden Bürgerleitbildern auseinander. Während sich die Fachdidaktiker² mit der Entscheidung für eine bestimmte Demokratietheorie noch schwer tun (vgl. Aus-

1 Vgl. auch May 2005: 75 f.; eine andere Interpretation Sutors bei Massing 2005: 32 f.

2 Aus Gründen der Lesefreundlichkeit werden in dieser Arbeit nur die maskulinen Formen verwendet.

nahmen: Juchler 2005; Scherb 2003, 2004), fokussiert die Diskussion der letzten Jahre besonders die Beschreibung eines angemessenen Bürgerleitbildes für die politische Bildung (vgl. Breit/Massing 2002; Massing 2005: 37 f.).

Diese Entwicklung in der Politikdidaktik, die Anerkennung der beiden Bezüge sowie die Bemühungen um eine normative Bestimmung dieser Bezüge, bündelt sich, so meine These, unter der Beeinflussung der neueren bildungspolitischen Diskussion um Standards und Kompetenzen (vgl. Klieme/Avenarius u. a. 2003) im Brennpunkt der Formulierung von spezifischen Zielvorstellungen für die politische Bildung. Die Anerkennung der beiden Bezüge sowie der neuerliche Rekurs auf die Demokratietheorie werden gleichsam in die fachdidaktische Terminologie übersetzt, indem nach einer *spezifischen Zielformulierung* für die politische Bildung gesucht wird. In unterschiedlichen Publikationen treten Zusätzungen auf wie:

- „der demokratiekompetente Bürger“ (Detjen 1999; Detjen 2000a: 11)
- „demokratische Kompetenzen“ (Österreich 2002: 34)
- der handlungsfähige politische Bürger (vgl. Darmstädter Appell 1995)
- „Bildung zur Demokratie als ‚Konfliktfähigkeit‘“ (Reinhardt 2001; Reinhardt/Tillmann 2002: 45)
- „Bürgerrolle in der Demokratie“ (Ackermann 2002: 56; vgl. Darmstädter Appell 1995)
- „Kompetenzen des Staatsbürgers“ (Massing 2002a: 109)
- „Demokratie-Lernen“ (Himmelmann 2001; Breit/Schiele 2002)
- „Demokratiekompetenz“ (Scherb 2003: 9)
- staatsbürgerliches Qualifikationsprofil (vgl. Buchstein 1995: 302)
- „Competencies for Civic and Political Life in Democracy“ (Frątczak-Rudnicka/Torney-Purta 2001)
- „demokratische Handlungskompetenz“ (Edelstein/Fauser 2001: 21)

Inwiefern kann hierbei die Rede davon sein, dass sich die Anerkennung der beiden Bezüge von System und Individuum sowie die Wiederentdeckung der Demokratietheorie in der politischen Bildung in den hier exemplarisch vorgestellten Zielformulierungen spiegeln?

Um diese Frage zu erhellen, ist *erstens* auf die vielfache, im Trend der aktuellen Standarddiskussion liegende Verwendung des Kompetenz- aber auch Qualifikationsbegriffes hinzuweisen. In einem Wörterbuch der Pädagogik wird Kompetenz definiert als die „Fähigkeit einer Person, Anforderungen in bestimmten Bereichen zu entsprechen“ (Stichwort „Kompetenz“ in: Schaub/Zenke 2000), Qualifikation als die „Gesamtheit der Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für die Bewältigung bestimmter Anforderungen in Alltag und Beruf erforderlich sind“ (Stichwort „Qualifikation“ in: ebd.). In diesen vorläufigen Definitionen zeigt sich ein wesentliches Merkmal sowohl des Kompetenz- als auch

des Qualifikationsbegriffes: Die Begriffe *vereinigen* einerseits den Bezug zu bestimmten, auch gesellschaftlichen, Anforderungen und andererseits den Bezug zu den Dispositionen des Individuums, sie vereinigen System- und Individuum-Bezug. Versucht man nun *zweitens*, die allgemeinen Formulierungen im Sinne von, wie ich es im Anschluss an die zitierten Wendungen nennen möchte, *politisch-demokratischer Kompetenz* zu substantiieren, kann man diese definieren als *das komplexe Gefüge von Dispositionen, das zur Bewältigung der Anforderungen demokratischer Gesellschaften notwendig ist*.

An dieser Stelle ist offensichtlich, inwiefern die Besinnung der Politikdidaktik auf die Bezugsdyade System und Individuum sowie auf die Demokratietheorie einhergeht mit der aktuellen Formulierung von spezifischen Bildungszielen. Die Anerkennung, dass erzieherische Tätigkeit sowohl auf das gesellschaftliche System als auch auf die Individuen gerichtet ist, und die Substantiierung dieser Bezüge mithilfe von demokratietheoretisch gespeisten Aussagen über die Demokratie als System sowie die Fähigkeiten der in Demokratien lebenden Bürger münden in der aktuellen politikdidaktischen Diskussion in die Forderung nach der Ausbildung einer politisch-demokratischen Kompetenz. Diese kann definiert werden als eine für die Bewältigungen der Anforderungen des demokratischen Systems notwendige individuelle Disposition.

Wenngleich die didaktische Konsequenz des dyadischen Bezuges in der Formulierung einer solchen *spezifischen Zielvorstellung* gesehen werden muss und damit ein Arbeitsfeld didaktischer Theoriebildung abgedeckt wird, muss man doch herausstellen, dass weiterführende didaktische Überlegungen zu inputorientierten³ theoretischen Konzeptionen (Unterrichtsinhalte, -methoden und -bedingungen) ebenso wenig vorliegen wie outputorientierte⁴ didaktisch-empirische Forschungen darüber, ob und inwiefern politisch-demokratische Kompetenz aus-

3 Auch hier sind die Ausnahmen Scherb (2004), der besonders Prinzipien, Verfahren und schulische Rahmenbedingungen einer demokratischen Bildung untersucht, und Juchler (2005), der um einen Inhaltskatalog für politische-demokratische Urteilsbildung auf dem Lernfeld der Internationalen Beziehungen bemüht ist.

4 Aus dem nationalen Forschungskontext ist lediglich eine Studie bekannt, die Demokratiekompetenz als erkenntnisleitendes Interesse angibt (vgl. Krüger/Reinhardt u. a. 2002); im internationalen Forschungskontext ist besonders die *Civic Education* Studie im Rahmen der Arbeit der *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* zu nennen (vgl. den Abschlussbericht Torney-Purta/Lehmann u. a. 2001 und die deutsche Teilstudie Österreich 2002). Abgesehen von diesen Studien ist man auf die Jugendforschung (vgl. z. B. Hoffmann-Lange 1995; Gille/Krüger 2000) und die Forschungen zur politischen Sozialisation (vgl. z. B. Hopf/Hopf 1997; Kuhn 2000; Kuhn/Uhlendorff u. a. 2000; Reinders 2001) angewiesen. Die Grenzen zwischen politischer Bildungsforschung einerseits und politischer Sozialisations- und Jugendforschung andererseits sind fließend, gerade weil auch die empirische politische Bildungsforschung es bislang nicht vermochte, sich zu profilieren. Dazu müsste eines ihrer genuinen Forschungsinteressen, nämlich der Zusammenhang zwischen didaktischen Arrangements und den Bildungsergebnissen, konsequent angegangen werden (Ausnahmen sind z. B.: Becker/Herkommer u. a. 1967; Rothe 1993; Pfaff/Schmidt u. a. 2002; Kötters-König 2002).

gebildet wird und werden kann. Diese Diagnose kann man in der Formel zusammenfassen, dass *bislang noch keine empirisch fundierte kompetenztheoretische Fachdidaktik politischer Bildung oder zumindest einzelne Bausteine* vorliegen.

Die Ursache für die diagnostizierte Lage bildet den defizitären Ausgangspunkt für die vorliegende Studie. Die These lautet, dass die Politikdidaktik bislang keine dichte Beschreibung dessen geliefert hat, was unter politisch-demokratischer Kompetenz zu verstehen sei. Politisch-demokratische Kompetenz in den verschiedensten Formulierungsvarianten bildet nach wie vor eine Leerformel, die keine Konsequenzen für konzeptionelle und empirische fachdidaktische Forschung hat. Doch wenn nicht gewusst wird, welche konkreten Dispositionen zur Bewältigung welcher konkreten systemischen Anforderungen in Frage stehen, dann ist weder eine kompetenzorientierte, fachdidaktisch begründete Lehr-Lern-Planung (auf verschiedenen Ebenen: von der fachdidaktischen Konzeption über die curriculare bis zur Unterrichtsplanung) noch eine Operationalisierung und empirische Erforschung von politisch-demokratischer Kompetenz möglich. In diesem Sinne fordert z. B. auch Jürgen Oelkers: „Was gelernt werden soll, muss möglichst klar und eindeutig bestimmt sein (...)“ (2003: 137); und in der KMK-Expertise, die stärker den Output-Bezug der Kompetenzen fokussiert, ist zu lesen: „Die Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von *Testverfahren* erfasst werden können“ (Klieme/Avenarius u. a. 2003: 13; vgl. auch Böttcher 2003: 153 f.).

Wenn nun, wie behauptet, eine dichte Beschreibung von politisch-demokratischer Kompetenz die Voraussetzung von (inputorientierter) didaktisch-konzeptioneller und (outputorientierter) didaktisch-empirischer Forschung ist, jene aber noch nicht vorliegt, muss die Aufgabe darin bestehen, eine solche dichte Beschreibung zu leisten und in die fachdidaktische Diskussion einzubringen; das ist Aufgabe und Ziel dieser Studie.

Vor dem Hintergrund der dargelegten Motive und Ziele handelt es sich somit um eine *normative politikdidaktische Arbeit in sowohl didaktisch-konzeptioneller als auch didaktisch-empirischer Absicht*. Den Leser erwartet am Ende weder eine kompetenztheoretische Didaktik noch eine Reihe von in Tests umsetzbare Kompetenzoperationalisierungen. Die Bestimmung von politisch-demokratischer Kompetenz soll jedoch soweit geführt werden, dass sich *erstens* weitere konzeptionelle Überlegungen für eine Kompetenzdidaktik anschließen können und dass sich *zweitens* eine Strategie der Operationalisierung zum Zwecke empirischer Erhebungen abzeichnet.

An dieser Stelle muss jedoch auf ein spezifisches und schwer wiegendes Problem des vorgestellten Ansatzes hingewiesen werden. Dazu ist ein Rekurs auf die schon eingangs aufgegriffenen Autoren nötig. Schleiermacher und auch Dewey hatten die zwei Bezugsgrößen System und Individuum zunächst in einem rein deskriptiv-empirischen Sinne gemeint, nicht in einem normativen. Sie hatten

nur darauf hingewiesen, was der Fall ist; Erziehung ‚wirkt‘ auf die Gesellschaft ebenso wie auf den Zögling und zwar unabhängig davon, welche normativ-theoretischen Vorstellungen die Beteiligten damit verbinden. Schleiermacher: „Die Dignität der Praxis ist unabhängig von der Theorie; die Praxis wird nur mit der Theorie eine bewußtere“ (Schleiermacher 1994: 40). Dewey: „(...) aller Verkehr (und darum alles echte soziale Leben) ist erziehend“ (Dewey 1993: 20). Unabhängig davon, so die gleich lautende Botschaft, ob Menschen bewusst erzogen werden und welche normativen Prämissen damit einhergehen, muss man konstatieren, dass Erziehung einfach ‚passiert‘ und dass damit sowohl gesellschaftliche Reproduktion als auch individuelles „Wachstum“ vonstatten geht.

Wenn nun die Politikdidaktik von normativen Bezugspunkten spricht, geht sie, ohne es zu merken, über diese Einsicht von Schleiermacher und Dewey hinaus. Der Politikdidaktik ist offensichtlich an einer spezifischen, normativ deduzierten Substantiierung der Bezugsgrößen gelegen. Es geht ihr nicht einfach um den System-Bezug und den Individuum-Bezug, sondern um den Bezug zu einem politisch-demokratischen System und zu politisch-demokratischen Dispositionen des Individuums, eben um politisch-demokratische Kompetenz. Zwar gingen auch Schleiermacher und Dewey über ihren zunächst rein deskriptiven Ansatz hinaus – Schleiermacher dachte Pädagogik als eine „sich an die Ethik anschließende Kunstlehre“ (Schleiermacher 1994: 39 ff.) und Dewey war an einer demokratisch orientierten Erziehung gelegen (vgl. Dewey 1993: 113 ff.) –, aber dieser normative Ausbau ist nichtsdestotrotz mit den Problemen jeglicher normativen Pädagogik behaftet.

Normative Didaktik geht von der Existenz höchster Normen aus und unternimmt den Versuch, alle die Erziehung betreffenden Entscheidungen aus diesen Normen logisch-konsistent zu deduzieren. Die Vorstellung ist, dass Zielnormen alle Entscheidungen implizieren, die für die erzieherische Tätigkeit notwendig sind, und dass man durch intensives Nachdenken diese impliziten Informationen explizieren kann (vgl. Blankertz 1973; Meyer 1974) – von den konkretisierten Lernzielen bis zu den methodischen und inhaltlichen Entscheidungen des Unterrichts und der sonstigen Lebensführung.

Die Möglichkeit einer solchen Didaktik wird vielfach kritisiert (vgl. z. B. Meyer 1974; Lenzen 2002). Die Kritiker machen darauf aufmerksam, dass oberste Normen nicht zwingend bestimmte pädagogische Entscheidungen nach sich ziehen, sondern dass aus ihnen viele verschiedene Maßnahmen abgeleitet werden können – ohne der obersten Zielnorm damit Gewalt anzutun. So wies Herwig Blankertz Anfang der 70er Jahre darauf hin, dass sich ganz ähnliche industriestaatliche Ausrichtungen des Unterrichts sowohl im Ostblock als auch in der westlichen Welt bei unterschiedlichen weltanschaulich-normativen Prämissen feststellen ließen – eine Tatsache, die es nach den Vorstellungen der normativen Didaktik gar nicht geben dürfte (vgl. Blankertz 1973: 20). Des Weiteren

würde in die zu treffenden pädagogischen Entscheidungen eine Vielzahl von anderen gesellschaftlichen und situativen Faktoren hinein wirken, die normative Ansätze ignorierten. So sei etwa die Vorbereitung auf die Arbeits- und Berufswelt durch die pietistische Pädagogik August Hermann Franckes nicht nur mit der Theorie des Tatchristentums zu erklären, sondern auch mit den Notwendigkeiten des merkantilistischen Wirtschaftssystems der Zeit (vgl. ebd.: 22). Und niemand, so könnte man die Argumentation weiterführen, wird ernstlich behaupten, dass die Entscheidungen eines Lehrers ausschließlich von dessen normativer Ausrichtung abhängen und Fragen z. B. der Belastung und Beanspruchung, der gegebenen Räumlichkeiten oder der vorhandenen Lehrmaterialien keine Rolle spielten.

Es erscheint, als befindet sich der vorgeschlagene Ansatz, die dichte Beschreibung einer abstrakten Norm (politisch-demokratische Kompetenz) mit der Absicht der Vorbereitung weiterer didaktischer Entscheidungen, im Dunstkreis der normativen Pädagogik und der damit einhergehenden Probleme. Die Kritik an einer normativen Didaktik muss und kann jedoch nicht zur Aufgabe normativer Elemente in didaktischen Ansätzen führen. Eine Leugnung normativer Implikationen führt nämlich nicht dazu, dass diese nicht relevant für didaktische Entscheidungen wären, sondern nur dazu, dass sie unreflektiert ‚mitlaufen‘; Normen sind in allen didaktischen Entwürfen zu finden (vgl. ebd.: 20).

Allerdings macht die Kritik an der normativen Didaktik darauf aufmerksam, dass der Prozess der Konkretisierung von abstrakten Bildungszielen und darüber hinaus der weiteren didaktisch-konzeptionellen und didaktisch-empirischen Forschung methodologisch und inhaltlich äußerst reflektiert zu erfolgen hat und für Ideologiekritik immer offen bleiben muss. Der methodologische Status der angestrebten Konkretisierung von politisch-demokratischer Kompetenz und ein an diesem ausgerichteter Prozess der inhaltlichen Bestimmung der in Frage stehenden Kompetenz werden deshalb das zentrale Anliegen dieser Arbeit sein.

An dieser Stelle ist es möglich, die schon zu lange Einleitung zu schließen, weil sich das Programm der Studie erst aus dem nächsten Teil der Arbeit ergibt. Erst wenn geklärt ist, in welchen Kontexten die Formulierung und Beschreibung von Kompetenzen und Qualifikationen zu verorten ist, was solche Zielformulierungen überhaupt erfassen, wie sie strukturiert und welche Kriterien bei deren Formulierung und Beschreibung zu bearbeiten sind, zeichnet sich das weitere Vorgehen zur Bestimmung von politisch-demokratischer Kompetenz ab. Diese Fragen werden im *zweiten Kapitel* durch die Analyse sowohl der Curriculumsdiskussion der 60er und 70er Jahre des letzten Jahrhunderts (Kap. 2.1) als auch der aktuellen Standardbewegung (Kap. 2.2) angegangen.

2 Kriterien der Kompetenzformulierung im didaktischen Diskurs

2.1 Qualifikationsformulierung im Kontext der Curriculumsdiskussion

2.1.1 *Die Curriculumsdiskussion als Kontext von Qualifikationsformulierungen*

In der Bundesrepublik Deutschland wurde das Thema der Curriculumrevision 1967 durch das Buch *Bildungsreform als Reform des Curriculum und Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung* von Saul Benjamin Robinsohn populär (vgl. Robinsohn 1973). Robinsohn stellt die Frage, ob die damals aktuellen Lehrpläne – um Heinrich Roth (1971) zu paraphrasieren – noch stimmen, ob sie die Grundlage der Bildung der jungen Generation sein sollen.

Eine Beantwortung dieser Frage verlangt zunächst die Klärung des von Robinsohn verwendeten Bildungsbegriffs. Unter Bildung versteht Robinsohn allgemein die Fähigkeit, sich in der Welt verhalten zu können. Die Konturen von Bildung hängen so in erster Linie von den ‚Anforderungen von Welt‘ ab. Diese sieht der Autor in permanentem Wandel begriffen. Bildung müsse deshalb notwendig die Vorbereitung der jungen Generation auf ein Verhalten im Wandel anstreben (vgl. Robinsohn 1973: 13 ff.). Roths Frage, ob die deutschen Lehrpläne noch stimmen, wird so zu der konkreteren Frage, ob die deutschen Lehrpläne eine Bildung im Sinne der Vorbereitung auf eine sich im Wandel befindliche Welt ermöglichen.

Antworten sucht Robinsohn durch die knappe Diskussion der didaktisch-theoretischen Wurzeln von Lehrplänen. In der damaligen deutschen didaktischen Diskurslandschaft verortet er drei Richtungen der Theoriebildung: die organologische, die dialektische und die kulturtraditionelle. Die *organologische* Richtung finde Curricula lediglich in der Gesellschaft vor. Die Aufgabe curricularer Forschung werde hier als eine hermeneutische Rekonstruktion gesehen. Gegenstand der Rekonstruktion sei der „Kampf der geistigen Mächte“ (Erich Weniger), aus dem der kulturelle Fundus der jeweiligen Gesellschaft erwachsen sei. Es geht also um das Verstehen des Werdens gegebener Curricula, die nicht hinterfragt werden. Die zweite Richtung sei die *dialektische* Version der Didaktik. Hier werde nicht nur der gesellschaftliche Entstehensprozess von Lehrplänen rekonstruiert, vielmehr sehe dieser Ansatz seine Hauptaufgabe in der Sinn erschließenden Durchleuchtung gegebener curricularer Inhalte. Gefragt wird z. B., in-

wiefern die Inhalte der Lehrpläne exemplarisch, gegenwarts- und zukunftsbedeutsam sowie inhaltlich strukturiert sind und welche Fälle für einen bestimmten Inhalt als typisch gelten können. Gemeinsam mit dem organologischen kennzeichnet diesen Ansatz, dass bestehende Curricula nicht in Frage gestellt, sondern als gegeben hingenommen werden. Schließlich sieht Robinsohn die Wurzeln (damals) gegenwärtiger Curricula in einer *kulturtraditionellen*, an klassischen Inhalten orientierten Curriculumtheorie. Diese gewinne curriculare Entscheidungen durch die Analyse der Kulturtradition und das Aufspüren klassischer, als wertvoll erachteter Inhalte. Es handele sich hier um eine Theorie, die in klassischen Inhalten einen Wert an sich erblicke, ohne diese Inhalte in Bezug zu gegenwärtig notwendigen Zielen zu setzen. Auf diese Weise versuche sie das Mensch-sein in inhumaner Zeit zu bewahren (vgl. ebd.: 23 ff.).

Robinsohn zieht das Fazit, dass Curricula, die auf solchen theoretischen Grundlagen beruhten und sich letztlich immer an Gewordenem und Gegebenem und nicht an Zukünftigem und gegenwärtig Notwendigem orientierten, nicht mehr in der Lage seien, auf die moderne, sich stets wandelnde Welt vorzubereiten. Insofern könnten sie nicht mehr bildend wirken (vgl. ebd.: 31). Entsprechend hält er die (damals) aktuellen deutschen Curricula für revisionsbedürftig. *Die Diagnose, dass das durch die Curricula vermittelte Input nicht mehr stimmt, motivierte die Revision der Curricula in den 60er und 70er Jahren.*

An dieser Stelle ergibt sich zunächst die Frage, was der ‚Gegenstand Curriculum‘ ist, den es zu reformieren galt. Dazu lassen sich im Rückgriff auf die Diskussion der 60er und 70er Jahre formal ein engerer und ein weiterer Curriculumbegriff unterscheiden. Der *engere Curriculumbegriff* bezeichnet die Kodifikation, die Beschreibung oder Darstellung einer beabsichtigten Lehr-Lern-Handlung. Solche Kodifikationen können realisiert werden als Unterrichtsvorbereitung, Lehrplan u. ä. (vgl. Hameyer/Frey u. a. 1983: 21). „Unter Curriculum wird in diesem Zusammenhang verstanden eine Beschreibung der Aufgaben der Schule in Form einer organisierten Sequenz von Lernerfahrungen, die auf beabsichtigte Verhaltensdispositionen gerichtet sind“ (Knab 1971: 159).

Der *weitere Curriculumbegriff* integriert zwar auch, wie der engere, Aussagen über die Kodifizierung der beabsichtigten Lehr-Lern-Handlung, geht aber darüber hinaus. *Erstens* umfasst er zusätzlich Aussagen über Bereiche wie Implementierung und Evaluation des Outputs (vgl. Hameyer/Frey u. a. 1983: 21 f.). Karl Frey (1972: 56) beschreibt in diesem Sinne Curricula als Aussagesysteme, die vier Aussagebereiche fokussieren. Diese Aussagebereiche könnten im curricularen Prozess nur nacheinander bearbeitet werden: (a) die Qualifikationen oder Lernziele, (b) der beabsichtigte Unterricht, (c) das Curriculumdokument, also die Kodifikation des beabsichtigten Lehr-Lern-Prozesses (Curriculum im engeren Sinne) und (d) das unterrichtliche Output.

Zweitens behandle das weitere Curriculumverständnis explizit das Problem, wie solche Aussagen generiert werden können. „Im Vergleich zu traditionellen didaktischen Fragestellungen wird in der Curriculumtheorie der Bildungsgegenstand um diejenigen Aspekte erweitert, welche die Prozesse der Hervorbringung und Umsetzung curricularer Innovationen thematisieren“ (Hameyer/Frey u. a. 1983: 21). Das Zustandekommen der curricularen Entscheidungen wird hier thematisiert, „während in didaktischen Theorien solche Überlegungen oft ausgespart bleiben zugunsten einer Erörterung der Lernbedeutsamkeit der Bildungsinhalte von Lerngegenständen“ (ebd.: 22).

Entsprechend dieses weiten Curriculumverständnisses schaltet Frey den Aussagen zu den verschiedenen Bereichen jeweils *Handlungsräume* vor, in denen die angestrebten Aussagen vorbereitet, d. h. problematisiert und reflektiert werden. Indem der Autor die Problematisierung in den Handlungsräumen eigens thematisiert, weist er darauf hin, dass die Curriculumsentscheidungen mit Methodenproblemen behaftet sind. Die Frage nach dem ‚Was‘, nach dem Gegenstand der Aussagen in den vier Bereichen, zieht so die Frage nach dem ‚Wie‘, nach den Methoden und Kriterien der einzelnen Aussagen, nach sich. „Probleme in den Handlungsräumen“ (Frey 1972: 55) und daraus resultierende Aussagen zu den vier Bereichen sind demnach folgende:

- Welche Kriterien sind für die Formulierung von legitimen Lernzielen geeignet? Die Lösung dieses Problems mündet in die Formulierung von Lernzielen (vgl. ebd.: 56 f.).
- Welcher Unterricht führt zu den formulierten Lernzielen bzw. welcher Lernprozess führt zu dem beabsichtigten Lernobjekt? Die Beantwortung dieser Frage mündet in die Darstellung eines an den Lernzielen ausgerichteten Lehr-Lern-Vorgangs (vgl. ebd.: 59).
- Welche Form soll das Curriculumsdokument annehmen, um den Unterricht optimal steuern zu können? Sollte das Curriculumsdokument detaillierte Lektionen enthalten oder lediglich Lernzielkataloge? Inwiefern sollte der Lehrer mit eigenen Entscheidungsräumen ausgestattet werden etc.? Die Beantwortung dieser Fragen mündet in ein Curriculumsdokument und schließlich in Unterricht (vgl. ebd.: 59 f.).
- Was soll zum Zwecke der Evaluation erfasst werden? Die Beantwortung dieser Frage führt – obwohl bei Frey nicht eigens aufgeführt – zu Evaluation (sei es als Test am Stundenende oder als Schulleistungsstudie) (vgl. ebd.: 60).

Nach Frey hängt die Reflexion und Vorbereitung der einzelnen Aussagen in den vorgeschalteten Handlungsräumen auch von den jeweiligen vorangegangenen Aussagen ab. Jede Aussage über einen bestimmten Bereich beeinflusst die Aussagen über den jeweils folgenden. „Wenn man einige Handlungen, die im Curri-

culumprozeß häufig vorkommen, [wie oben geschehen; M. M.] in eine Reihe bringt, wird deutlich, daß die vorausgehenden Handlungen die nachfolgenden bestimmen“ (ebd.: 55).

Die Revision des Curriculums, so meine These, folgte damit einer generellen Logik pädagogisch-theoretischer Argumentation. Pädagogische Theoriebildung reagiert traditionell auf Defizitbestimmungen. Während der historischen Genese pädagogischer Theoriebildung sind eine Reihe solcher Defizitbestimmungen aufgetreten – sei es das moralische Unvermögen des Menschen gemessen am Maßstab Gottes, die gesellschaftlich-moralische Verderbtheit des Menschen, die seine Natürlichkeit und damit sein eigentliches Wesen behindert (Rousseau) oder seien es die Stabilitätsprobleme des demokratischen Systems. Pädagogische und didaktische Theorien werden dann konstruiert als durch Defizitbestimmungen motivierte *Zielbestimmungen* (Input) sowie *eine am Ziel ausgerichtete Mittelwahl und -begründung* (Mittel). Oelkers spricht in diesem Zusammenhang von Erziehungstheorie als „Wirkungsbehauptung“ (2001: 23). Diese unterstelle insofern eine Wirkungshypothese (vgl. Oelkers 2001: 33), d. h. die Annahme, dass die wie immer gefassten Ziele durch einen entsprechenden Unterricht in einem gewünschten *Ergebnis* münden und, so kann man hinzufügen, prinzipiell als Output evaluiert werden können. In einem solchen Theoriegebilde beeinflussen die Entscheidungen über Ziele die Entscheidung über die Mittel und somit schließlich die Ergebnisse; nur *bestimmte* Mittel erziehen im Sinne des Ziels, ja nur bestimmte Mittel können überhaupt als Erziehung angesprochen werden (vgl. ebd.: 30).

An anderer Stelle kritisiert Oelkers diese normative Argumentationsstruktur pädagogischer Theorien, indem er die hohen Ansprüche mit dem Technologie-defizit der tatsächlichen Lehr-Lern-Prozesse konfrontiert. Eine noch so überzeugende Auswahl und Begründung von Zielen versorge zwar die Theoriediskussion mit Legitimation, aber die Wirklichkeit nicht mit Wirkung (vgl. Oelkers 1992: 54). Diese bleibe höchst unsicher. Führt man dieses Argument weiter, könnte man zu dem Ergebnis gelangen, dass die vorgestellte curriculare Argumentationsstruktur gänzlich aufzugeben wäre. Unter den praktischen Anforderungen von Unterricht, Curriculumrevision oder Schulreform ist eine solche pragmatische Argumentationsstruktur aber vermutlich unerlässlich, da die Öffentlichkeit ja die Effekte (Outputs) solcher Vorhaben einfordert. Außerdem muss man von Technologiedefiziten normativer Ansätze nicht darauf schließen, dass sich intentional geplante pädagogische Tätigkeit prinzipiell nicht auswirkt. Wenn alles mögliche außer der Intention erzieht, wie von den Kritikern behauptet (vgl. ebd.: 57), so lässt sich rhetorisch fragen: Warum nicht auch intentionale Bildungsbemühungen (vgl. Schattschneider/May 2006)?

Freilich wird man von der Vorstellung Freys abgehen müssen, dass die vorausgehenden normativen Entscheidungen über Bildungsziele alle weiteren päd-

agogischen Entscheidungen im curricularen Prozess bestimmen. Dennoch kann man davon ausgehen, dass auch die normativen Intentionen ihren Teil zur Konstruktion didaktischer Arrangements beitragen werden. Wenngleich auch andere Faktoren eine Rolle spielen und die Normen in verschiedene Entscheidungsrichtungen wirken können, so schließen sie doch zumindest bestimmte Entscheidungen aus. Bildungsziele determinieren andere Entscheidungen nicht, aber sie haben Implikationen, die andere didaktische Entscheidungen berücksichtigen müssen (wie auch andere Entscheidungen Implikationen aufweisen, die auf die Bildungsziele wirken). Blankertz belegt diesen Tatbestand mit der Formulierung des „Implikationszusammenhangs“ (Blankertz 1973: 93 f.; vgl. auch Schulz 1997: 56 f.).

„Die didaktischen Gesichtspunkte, nach denen sich bildende Lehre richtet (also Weltauslegung, Erziehungsformen und Disponibilität der Schüler), als auch jene Sachnotwendigkeiten, an denen sich die Reduktion in der bildenden Lehre orientiert (also die Ansprüche, die in den Lehrgehalten selbst liegen und von den jeweiligen Fachdidaktikern erschlossen werden), haben ihre Bedingungsfaktoren in der Erziehungswirklichkeit. Diese ist immer auch *mitbestimmt* durch pädagogische Implikationen der vorherrschenden Sinn- und Lebensnorm“ (Blankertz 1973: 26; kursiv: M. M.).

Es ist abschließend zu konstatieren, dass die Curriculumrevision zwar durch die Diagnose des Ungenügens des Inputs geltender Curricula motiviert wurde, sich aber auf das Curriculum als Ganzes richtet. Schließlich standen im Kontext der Curriculumrevision (im Sinne eines weiten Curriculumbegriffs) der 60er und 70er Jahre, wie gesehen, auch Fragen des Inputs (Setzung und Legitimation), der Mittel (Kodifikation, Implementation, Umsetzung und deren Legitimation) als auch des Outputs (Evaluation der Ergebnisse und dessen Legitimation) zur Diskussion. So formuliert Jürgen Ziechmann lapidar: „Input kann zu Wandel innerhalb des (curricularen; M. M.) Systems selbst, das sich dann anders strukturiert, und zu Wandel von Output führen“ (1973: 17).

Zusammenfassend: Der hier vorgestellte Kontext der Qualifikationsformulierung ist eine Curriculumreform. Der Anstoß für die Revision ist eine Kritik der Angemessenheit des durch die gegebenen Curricula geleisteten Inputs. Der Gegenstand dieser Reform, das Curriculum, kann mit Frey verstanden werden als ein Aussagesystem über Qualifikationen und Lernziele, Unterricht, Curriculumdokument und Output, wobei die jeweils vorangegangenen Entscheidungen die jeweils nachfolgenden beeinflussen. Insofern ist die Revision zwar von einer Kritik der Angemessenheit des Inputs ausgegangen, bezieht sich dann jedoch auf *alle vier* Aussagebereiche.

Vor dem Hintergrund des komplexen ‚Gegenstandes Curriculum‘ und der Aufgabe dieser Studie, eine Beschreibung von politisch-demokratischer Kompetenz als Ziel politischer Bildung zu leisten, sollen im Folgenden die Kriterien von Qualifikationsformulierungen im Mittelpunkt stehen. Es wird entsprechend

der *Aussagebereich der Qualifikationen und Lernziele* (im Sinne Freys) zu fokussieren sein. Dabei wird allgemein geklärt, welche *Kriterien* für eine weitere Elaborierung von Qualifikationen im Kontext der Curriculumreform der 60er und 70er Jahre bearbeitet werden mussten – mithin für eine heutige Elaborierung von politisch-demokratischer Kompetenz zu bearbeiten wären.

2.1.2 Kriterien der Qualifikationsformulierung in der Curriculumsdiskussion

In diesem Kapitel wird zunächst der in der Curriculumsdiskussion verwendete Qualifikationsbegriff untersucht und besonders in Bezug zum Lernzielbegriff weiter spezifiziert (Kap. 2.1.2.1). Sodann wird die Frage aufgegriffen, nach welchen Kriterien Qualifikationen formuliert werden müssen bzw. in der Curriculumsdiskussion des letzten Jahrhunderts formuliert wurden (Kap. 2.1.2.2).

2.1.2.1 Qualifikationen und Lernziele

Im vorangegangenen Kapitel wurde der Qualifikationsbegriff unreflektiert verwendet. Da es nun aber um die Kriterien der Formulierung von Qualifikationen geht, empfiehlt es sich, den Qualifikationsbegriff weiter zu spezifizieren: Spätestens seit der Veröffentlichung von Robinsohn (1973) wurden die angestrebten Lernergebnisse weithin als Voraussetzungen zur erfolgreichen Bewältigung von Lebens- oder Verwendungssituationen interpretiert.

Die erwähnten Voraussetzungen wurden im Kontext der Curriculumrevision auf verschiedene Weise spezifiziert. Einerseits ging man davon aus, dass Schüler im Laufe des Lernprozesses bestimmte *Dispositionen*, Fähigkeiten, Kenntnisse, Einsichten und Haltungen erwerben sollten (vgl. ebd.: 45). Diese Begriffe, besonders der Dispositionsbegriff, verweisen auf bestimmte *psychische* Prozesse oder Operationen (vgl. z. B. Glöckel 1975: 306), die die *mentale Voraussetzung* zur Hervorbringung eines bestimmten Handelns darstellen. In einschlägiger Literatur ist in diesem Sinne davon die Rede, dass die Schüler etwa die Fähigkeit der Analyse, der Synthese von spezifischen Inhalten etc. erwerben sollten (vgl. z. B. Bloom 1972: 31). Andererseits wurde in der Curriculumsdiskussion davon ausgegangen, dass die Schüler sich ein bestimmtes *Verhalten oder Handeln* aneignen sollten. In diesem Sinne versteht etwa Christine Möller ihr Beispiel des angestrebten Lernergebnisses der Teilnahme am Wirtschafts- und Sozialleben des Staates (vgl. Möller 1976: 25). Hilbert Meyer hat auf diese oft übersehene Differenzierung zwischen Dispositionen und Handlungen hingewiesen (vgl. Meyer 1975a: 31).

In der Curriculumdiskussion wurde allerdings von vielen Autoren zur Beschreibung der Lernergebnisse, seien es psychische Dispositionen oder Verhaltensweisen, nicht der Qualifikations-, sondern der Lernzielbegriff verwendet. Hierzu ist anzumerken, dass man ‚Qualifikation‘ und ‚Lernziel‘ synonym verwenden kann, sofern der Lernzielbegriff im Sinne eines relativ abstrakten Richtziels gebraucht wird. Dies wird deutlich, wenn z. B. Christine Möller, die den Lernzielbegriff bevorzugt, als Richtziel die erwähnte Fähigkeit zur Teilnahme am Wirtschafts- und Sozialleben angibt (vgl. Möller 1976: 76), hingegen Saul B. Robinsohn, der den Qualifikationsbegriff geprägt hat, diesen als funktionale Notwendigkeit „zur Bewältigung von Lebenssituationen“ (Robinsohn 1973: 45) fasst. Qualifikationen und Lernziele scheinen in dieser Diskussion gleichermaßen abstrakte Formulierungen von Lernergebnissen darzustellen, die auf die Partizipation am gesellschaftlichen Leben abheben. Entsprechend schreibt Hilbert Meyer:

„Verwirrung stiftet oft die Tatsache, daß in manchen Curricula statt von Lernzielen von Qualifikationen gesprochen wird. Aber in den wenigsten Fällen wird der Qualifikationsbegriff in Entgegensetzung oder Abgrenzung zum Lernzielbegriff verwandt. In der Regel sollten Sie davon ausgehen, daß mit Qualifikationen abstrakt formulierte Lernziele gemeint sind“ (Meyer 1975a: 22).

Hingewiesen sei noch auf einen Lernzielbegriff, der nicht mit dem Qualifikationsbegriff harmoniert. Zuweilen ist von Lernzielen im Sinne von Robert F. Mager (1974) die Rede, der Lernziele prinzipiell als operationalisierte, also sehr konkrete Lernergebnisse versteht, deren Beschreibung immer eine eindeutige Bestimmung des erwünschten Endverhaltens enthält. Ein solcher Lernzielbegriff erlaubt keine synonyme Verwendung mit dem Qualifikationsbegriff. Wenn im Folgenden der Lernzielbegriff Verwendung findet, so geschieht dies, wenn nicht anders ausgezeichnet, ausdrücklich *nicht* im Magerschen Sinne.

Beide Begrifflichkeiten, Qualifikation und Lernziel (= Richtziel), sollen in dieser Arbeit verstanden werden als die *Beschreibung von allgemeinen Dispositionen oder Verhaltensweisen der Schüler, die im Lehr-Lern-Prozess angestrebt werden und den Schülern die erfolgreiche Bewältigung von Lebens- oder Verwendungssituationen ermöglichen*. Insofern ist der hier gebrauchte Lernziel- bzw. Qualifikationsbegriff,

- an das Individuum gebunden,
- funktional in Richtung der Bewältigung externer Anforderungen sowie
- in Abgrenzung zu isoliertem Inhaltswissen gedacht.

2.1.2.2 Kriterien der Qualifikationsformulierung

Nach welchen Kriterien müssen Qualifikationen formuliert werden? Zur Beantwortung dieser Frage ist es unerlässlich, sich nochmals den Kontext der Qualifikationsformulierung zu vergegenwärtigen. Die Qualifikationsformulierung ist ein Teil der Curriculumrevision, also Teil der als notwendig empfundenen Änderung von Qualifikationen und Lernzielen (Input), Unterricht und Curriculumdokument (Mittel) sowie von Lernergebnissen (Output). Dies hat für die Qualifikationsformulierung mindestens zwei Konsequenzen.

Legitimationskriterium: Wenn es vor dem Hintergrund eines als ungenügend empfundenen Curriculums darum geht, *angemessene* Qualifikationen zu formulieren, stellt sich die Frage, *welche* Qualifikationen als angemessen angesprochen werden können. Qualifikationen werden im Rahmen der Curriculumrevision *gesetzt*, den Lernenden gewissermaßen aufgetragen (vgl. Peterßen 1978: 23). Dabei müssen sie dem Anspruch der Legitimität genügen; es muss begründet werden, weshalb gerade diese Qualifikationen anzustreben sind. Wenn man sich die hitzige Debatte um die Legitimität der hessischen Rahmenrichtlinien (vgl. Köhler/Reuter 1973) in Erinnerung ruft, wird die Relevanz von Legitimität deutlich. Bei Frey und Oelkers (siehe Kap. 2.1.1) wird gleichermaßen erkennbar, dass die Entscheidung für bestimmte Lernziele die Kriterien der Entscheidung offen legen und plausibilisieren muss (z. B. spezifische Defizitdiagnose). Damit stößt die Qualifikationsformulierung auf das methodische Problem, wie eine Setzung legitimer Qualifikationen gewährleistet werden kann (vgl. auch Knab 1971: 170). *Die Qualifikationsformulierung erfordert somit die Bearbeitung des Legitimationskriteriums.*

Vermittlungskriterium: Wenn Qualifikationen nicht nur vor dem Hintergrund einer als notwendig empfundenen Curriculumrevision legitimiert werden müssen, sondern als *einflussreicher* Teil eines Aussagesystems über verschiedene Bereiche (Lernziele, Unterricht, Curriculumdokument, Lernergebnisse) fungieren, müssen sie ein weiteres Kriterium erfüllen. Aussagen zu *prinzipiell* nicht direkt beobachtbaren Dispositionen oder abstrakt formulierten Qualifikationen können keine Wirkung im curricularen Prozess entfalten. Die Aussagen über die Qualifikationen müssen so erfolgen, dass sie in den weiteren Schritten der Curriculumkonstruktion verarbeitet werden können. Qualifikationsformulierung als erster Schritt in Freys Curriculumprozess erfüllt die Funktion der quasi technischen Vorbereitung der darauf folgenden Aussagen. In dieser vorbereitenden Funktion stößt die Qualifikationsformulierung auf das Problem, wie man legitime Qualifikationen *so formulieren* kann, dass die in ihnen enthaltenen Informationen an die weiteren Aussagebereiche gewissermaßen *vermittelt* werden können bzw. wie z. B. die hoch abstrakte Formulierung „Teilnahme am Wirtschafts- und Sozialleben“ auch Eingang in die anderen Aussagebereiche des Curriculums

finden kann. *Die Qualifikationsformulierung erfordert somit die Bearbeitung des Vermittlungskriteriums.*

2.2 Kompetenzformulierung im Kontext der aktuellen Bildungsreform

2.2.1 Bildungsreform und Curriculumreform am Maßstab von Bildungsstandards als Kontext

Der Auslöser der aktuellen Diskussion um eine Bildungsreform war das mittelmäßige bis schlechte Abschneiden der deutschen Schüler bei den international vergleichenden Studien wie TIMSS (vgl. Baumert/Lehmann 1997) und PISA (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001). Der maßgeblich durch diese Studien entstandene gesellschaftliche Schock führte vermehrt zu Forderungen nach einer Bildungsreform. Dass solche Schockerlebnisse Bildungsreformen motivieren, ist nicht neu und war z. B. Anfang der 80er Jahre in den Vereinigten Staaten zu beobachten. Dort war es die durch Ergebnisse empirischer Schulleistungsstudien angestoßene Veröffentlichung *A Nation at Risk*, die zu einer bis heute anhaltenden und kontrovers diskutierten Bildungsreform führte (vgl. Fuhrman 2001). Auch in Deutschland hat die Konstatierung von schockierenden Bildungskatastrophen (vgl. Picht 1964) und die daraus abgeleitete Forderung nach Bildungsreformen Tradition (vgl. Oelkers 2003: 26). *Anders als bei der Curriculumrevision ist heute also nicht die Diagnose eines für moderne Bildungsprozesse unangemessenen Inputs ausschlaggebend für die Forderung nach einer Reform, sondern das im Vergleich zu anderen Ländern als zu schlecht empfundene Output.*

Der Vergleich mit anderen Nationen ist gerade am Anfang des 21. Jahrhunderts bildungspolitisch brisant, weil das schlechte Abschneiden der deutschen Schüler ein besonderes Licht auf den Wirtschaftsstandort Deutschland (in einer globalisierenden Wirtschaft) wirft. Mittelmäßige und mangelhafte Kompetenzen der Schüler sind heute insofern relevant und problematisch, als wirtschaftlicher Wettbewerb sich global und wesentlich auch am Maßstab der Generierung und Verarbeitung von Wissen vollzieht (vgl. Beck 1998). Durch den Kontext der Globalisierung ist vermutlich auch das enorme Interesse an den Ergebnissen der Vergleichsstudien zu erklären.

Nach dem PISA-Schock sind in letzter Zeit verschiedene Publikationen erschienen, die eine Bildungsreform am Maßstab von Bildungsstandards einfordern und als spezifische Reaktion auf eben diesen Schock gelesen werden können (vgl. stellvertretend für viele: Klieme/Avenarius u. a. 2003; Klieme 2003; Klieme 2004a; Oelkers 2003; Reiss 2003; Reiss 2004). Auch die bildungspoliti-

schen Aktivitäten richten sich im Ausgang des PISA-Schocks auf die Einführung von Bildungsstandards (vgl. z. B. Kultusministerkonferenz 2005).

Im Anschluss an das schlechte Abschneiden der deutschen Schüler ist bei Jürgen Oelkers (2003) die Qualität von schulischen Bildungsprozessen das entscheidende Anliegen der Reform. Qualität wird, wenn nicht identifiziert, so doch eng gekoppelt mit den an Standards gemessenen Leistungen der Schüler (Output), die gleichzeitig hoch und auf diesem Niveau breit verteilt sein sollten.

„Versucht man, ‚Qualität‘ näher zu erfassen, dann muss zunächst in Rechnung gestellt werden, was die Bildungsprozesse von Schülerinnen und Schülern nachhaltig beeinflusst, nämlich, (...) der Unterricht und seine Qualität, die sich niederschlägt in objektiven und messbaren Leistungen. Die Leistungen verweisen auf Kompetenzen, wie sie etwa der PISA-Studie zugrunde liegen. Der Unterricht ist gegenüber diesen Kompetenzen nicht frei, vielmehr ist er gehalten, bei möglichst vielen Schülern möglichst hohe Kompetenzen zu erreichen“ (ebd.: 70 f.).

Auch hier stellt sich die Frage nach dem Gegenstand der Reform. Zur Disposition steht nichts Geringeres als das deutsche Bildungssystem *in toto*. Dies wird deutlich, wenn man den Forderungskatalog Oelkers betrachtet:

- die Umstellung der Curricula von „Wunschprosa“ (ebd.: 53) auf verbindliche, überprüfbare, transparente und lernbare Standards;
- die Ausrichtung der Lehrer, Schüler und Eltern auf die Erreichung von Standards (vgl. ebd.: 120 ff. und 140);
- die Ausrichtung des Unterrichts auf Standards (z. B. internes Controlling, Qualifizierung der Lehrkräfte, empirische Kontrolle der Lehrmittel, Vergleich mit anderen Lerngruppen) (vgl. ebd.: 68 ff.);
- eine entsprechende Schulorganisation (Leistungsmessung der Schule am Resultat, Bildungsfinanzierung durch Bildungsgutscheine, Freigabe der Schulpflicht, Individualisierung der Lernzeit, Einsatz neuer Medien) (vgl. ebd.: 37 ff.) sowie
- eine veränderte Rolle der Schulverwaltung (Schulentwicklung statt Schulaufsicht) (vgl. ebd.: 54; vgl. auch Kiper 2003).

Dass eine Bildungsreform, die sich an Standards ausrichtet, den gewünschten Erfolg, nämlich die Leistungssteigerung der Schüler, auch tatsächlich erbringt, wird mit theoretischen und empirischen Argumenten gestützt. Auf *theoretischer Ebene* wird argumentiert

- dass die Orientierung an transparenten und überprüfbaren Standards einerseits eine realistischere Einschätzung der eigenen Leistung, andererseits die Setzung höherer Standards ermöglicht;
- dass somit leistungsschwache Schüler gezielter gefördert werden können;
- dass die realistische Einschätzung der Leistung vor dem Hintergrund transparenter Standards eine konsequentere Ausrichtung der Bemühungen von Lehrern und Schülern ermöglicht;

- dass Lehrer durch das Nebeneinander von eigener Leistungsbeurteilung und externer Evaluation ihre diagnostischen Fähigkeiten verbessern und so gezielter auf die Erreichung von Standards hinarbeiten können;
- dass Lehrer auf schulischer Ebene mit den Standards über ein Medium der Kooperation verfügen und somit die Chancen des Erreichens der Standards erhöht werden (vgl. die Argumentationen bei Klieme 2003: 12; auch: Klieme/Avenarius u. a. 2003: 38 ff.; Herrmann 2003: 63).

Des Weiteren wird auf *empirische Befunde* hingewiesen, die einen Erfolg einer an Standards orientierten Reform zu beweisen scheinen. Besonders seien die curricularen Anforderungen verbindlicher geworden; aber auch die Leistungen, das eigentliche Ziel der Reformen, seien bei denen, die früh auf Standards gesetzt hätten, gestiegen – im Gegensatz zu denen, die dies versäumt hätten (vgl. Oelkers 2003: 144; vgl. auch Fuhrman 2001: 7 f.).

Die aktuell angestrebte Bildungsreform verfügt damit noch nicht über eine umfassende Theorie solcher Reformen, die verschiedene Aussagebereiche, deren Aufgaben und Beziehungen untereinander benennt, wie dies z. B. in den USA diskutiert wird (vgl. Clune 2001). Auch Oelkers (2003) Ausführungen lassen in dieser Hinsicht eine umfassende theoretische Perspektive nicht erkennen.

Außerdem muss man anmerken, dass einzelne von Oelkers genannte Bereiche ihrerseits wiederum einen komplexen Gegenstand der Reform bilden. So ist die angesprochene Curriculumrevision im Kontext der Bildungsreform für sich genommen ein äußerst umfangreiches und mit theoretischen sowie praktischen Problemen behaftetes Unterfangen – wie die Ausführungen zur Curriculumrevision der 60er und 70er Jahre zeigten. Die Curriculumrevision am Maßstab von Bildungsstandards verfügt bislang noch nicht über eine Theorie, die z. B. mit der Freys (1972) vergleichbar wäre. Das bleibt auch wahr, wenn man die erschienenen Versuche zur Konstruktion eines Kerncurriculums am Maßstab von Bildungsstandards für verschiedene Fächer und Schulformen in Rechnung stellt (vgl. z. B. Moschner/Kiper u. a. 2003; Tenorth 2001; Tenorth 2004a).

Dennoch kann man annehmen, dass auch eine solche Theorie der Curriculumrevision sich der allgemeinen Logik pädagogischer Theorieargumentation im Sinne Oelkers (siehe Kap. 2.1.1) beugen wird. D. h. eine Theorie zur Curriculumreform am Maßstab von Bildungsstandards wird *sowohl Aussagebereiche bezüglich des Inputs, der geeigneten Mittel (Unterricht, Curriculumdokument) als auch des Outputs in das Konzept integrieren; und auch hier werden die Aussagebereiche als interdependent angesehen werden müssen*. Solcherart Theorie-logik der Curriculumkonstruktion scheint auch in Äußerungen Tenorths (2001) auf, der die Konstruktion beschreibt als den Versuch, das Curriculum zu charakterisieren „und zwar von den Zielen und Erwartungen über die Themen und Inhalte bis zu den Lernformen und Rahmenbedingungen der Realisierung“ (ebd.: