

Lösen „Basiskonzepte“ die Probleme mit dem „Stoff“?

Anmerkungen zu einem neuen didaktischen Diskurs

Von Günter C. Behrmann



Prof. Dr. Günter C. Behrmann ist Hochschullehrer für Didaktik der politischen Bildung/Sozialwissenschaften an der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Potsdam

Die Didaktische Werkstatt des letzten Heftes von POLIS enthält einen lesenswerten Beitrag von Wolfgang Sander. Darin wird die aktuelle Diskussion über „Kompetenzen“ und „Bildungsstandards“ auf alte, aber fortbestehende Probleme des Schulunterrichts, die Probleme mit dem „Stoff“, bezogen. Folgt man Sander, so ist ein Ausweg in Sicht. Er soll, wie bereits im Titel des Beitrags angezeigt wird, „Vom „Stoff“ zum „Konzept““ führen (Sander 2007).

Auf diesem Weg ist Sander nicht allein. Im Gegenteil, wie der neueste Band der von der Bundeszentrale herausgegebenen Schriftenreihe (Weißeno 2008) zeigt, hat sich fast die gesamte Politikdidaktik auf den Weg zu „Basiskonzepten“ gemacht. Wer Kompetenz, etwa „Politikkompetenz“ und „Bildungsstandard“ sagt, muss demnach auch „Basiskonzept“ sagen. Aber was ist damit gesagt?

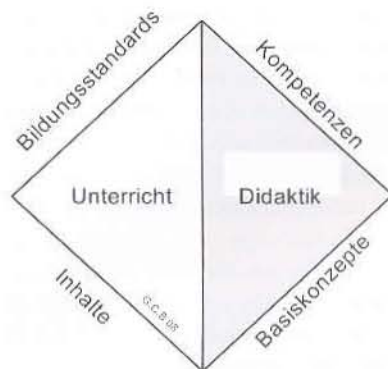
Kompetenz, Standard, Basiskonzept – und nicht zu vergessen – „Domäne“ sind die tunlichst im Plural zu verwen-

denden Schlüsselbegriffe der schulpädagogischen und schulpolitischen Post-PISA-Diskurse. Hier sei nur auf die Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ (Klieme u. a. 2003) verwiesen, wo die Schockwellen von PISA in die Bahnen der Bildungsverwaltung und Bildungsforschung geleitet wurden. Nach dem Rat der Experten sollten für die verschiedenen „Domänen“ der Schulbildung von den Fachdidaktiken „Kompetenzmodelle“ entwickelt und in deren Rahmen Kompetenzen sowie Bildungsstandards für eine kontinuierliche Beobachtung von Bildungsergebnissen („Bildungsmonitoring“) definiert werden.

Wie schon in der ersten PISA-Studie wurde Bildung hier als ein Produktionsprozess modelliert, dessen „Output“ und „Outcomes“ im Hinblick auf mögliche Verbesserungen gemessen werden können. Bei solchen Messungen stößt die Bildungsforschung allerdings auf „black boxes“: Beispielsweise lassen sich Aufwendungen für Schulen, Lehrer-Schülerrelationen, Stundenzahlen als „Inputs“, sprachliche oder mathematische Kenntnisse als „Outputs“ leichter als Effekte von Prozessvariablen, etwa von Unterrichtsmethoden, messen. Noch größer werden die Schwierigkeiten, wenn man herausfinden möchte, was bei der täglichen Bildungsproduktion in den Köpfen der Schüler/innen vorgeht.

Weil das für die Didaktik höchst unbefriedigend ist, kommen nun die „Basiskonzepte“ ins Spiel. Für Sander repräsentieren sie „auf einer sehr allgemeinen Ebene in abstrakten Begriffen die inhaltlichen Dimensionen der fachlichen Kompetenzen und definieren, auf welche Art von Wissen sich ein Fach bezieht“ (S. 21). Sie bilden, so Peter Masing (in: Weißeno S. 184) „die Grundlage eines systematischen Wissensaufbaus unter fachlicher und zugleich lebensweltlicher Perspektive.“ Durch Basiskonzepte soll hiernach sowohl eine „vertikale Vernetzung“ von Unter-

richtsinhalten und Lernprozessen innerhalb eines Fachs als auch deren „horizontale Vernetzung“ mit „anderen Sachverhalten und Fächern“ ermöglicht werden.



Vielleicht lässt sich das durch ein einfaches Schema verdeutlichen: Kompetenzen und die sie konkretisierenden Bildungsstandards definieren die erwartete Qualität des Bildungsprodukts, aus der Perspektive der „Produzenten“ also das Zielfeld und die Produktionsziele. Mit den Kompetenzen sind andererseits Basiskonzepte korreliert, denen wiederum Unterrichtsinhalte entsprechen sollen. Dem Zielfeld steht so ein Inhaltsfeld gegenüber. Das operative Feld des Unterrichts wird durch Inhalte und Bildungsstandards abgesteckt. Kompetenzen und Basiskonzepte dienen auf der Gegenseite der didaktischen Fundierung, Strukturierung und Legitimation.

Probleme mit dem Stoff

Ich habe Sanders Beitrag auch deshalb mit besonderem Interesse gelesen, weil er nicht schlicht voraussetzt, dass die politische Bildung all das braucht, was in der bildungswissenschaftlichen Politikberatung und der Bildungspolitik gerade en vogue ist. Vielmehr umreißt er zunächst eine Problemlage, indem er mit dem Schweizer Schulkritiker Eggimann die Fixierung des schulischen Lehrens und Lernens auf Wissensstoff kritisiert. Diese Kritik bleibt zwar recht pauschal und allgemein. Gleichwohl lassen sich zumindest vier Probleme mit dem „Stoff“ identifizieren, die sich wechselseitig verstärken können, die aber nicht notwendig miteinander verbunden sind:

1. Das Mengenproblem, die „Stofffülle“; 2. Folgeprobleme der Transformation von Wissen in einen routinemäßig bearbeitbaren und abfragbaren Lehr- und Lernstoff; 3. Probleme der Qualität und Funktionalität des Stoffs: das Wissen wird verdünnt, bleibt „träge“, taugt nicht für die Lösung praktischer Probleme, ist also nicht „verwendbar“; 4. Probleme der kognitiven Verarbeitung des Unterrichtsstoffs: Es wird nicht für das Leben, sondern für die Schule, sprich: für Leistungskontrollen gelernt. Das Gelernte wird rasch vergessen, bleibt also nicht „nachhaltig“ präsent.

Solchen Problembeschreibungen folgen in pädagogischen Diskursen oftmals Diagnosen, die alsbald in Handlungsempfehlungen einmünden. Auch Sander legt den Weg von der Problematisierung der unterrichtlichen Konstruktion von „Stoff“ zu einem Plädoyer für Basiskonzepte in einem solchen Dreischritt zurück. Seine gesamte Argumentation läuft von Anbeginn an auf ein Verständnis von Wissen und Lernen zu, das der kritisierten Vermittlung von Stoff entgegengesetzt werden kann. Dieses Wissen ist für Sander das auf „Basiskonzepten“ gründende „konzeptuelle Deutungswissen“ (S. 20ff.). Ihm werden all jene Qualitäten zugesprochen, die dem „Stoff“ abgesprochen werden. Insofern ist die Argumentation logisch zirkulär.

Ob mit der so in Aussicht gestellten Verbesserung der politischen Bildung gerechnet werden kann, bleibt offen, denn der Weg vom „Stoff zum Konzept“ liegt ja noch vor uns. Daher lässt sich auch noch nicht genau sagen, wie das angestrebte Wissen beschaffen sein wird. Sander bietet zunächst nicht mehr – freilich auch nicht weniger – als einen „hypothetischen Entwurf“ in Gestalt eines „abstrakten Modells“. Zugleich räumt er ein, dass die von ihm geforderte Neuorientierung „erst noch genauer zu erforschen“ ist (S. 21).

Probleme mit den Basiskonzepten

Didaktische Werkstätten sind Bastelstuben, bestenfalls Ideenschmieden. Sie können keine Fertigprodukte liefern. Dass bislang nur „hypothetische Entwürfe“ von Basiskonzepten vorliegen,

sollte daher nicht kritisiert werden. Man kann sich aber fragen, ob sie die hochgesteckten Erwartungen rechtfertigen. Zweifel sind schon deshalb angebracht, weil nicht nur die bislang angebotenen Entwürfe, sondern bereits die Vorstellungen von den Funktionen der Basiskonzepte beträchtlich differieren.

Über den Zuschnitt der Domänen und die Definition der Basiskonzepte herrscht auch andernorts keine Klarheit. Was soll man sich beispielsweise unter der „strukturierten Vernetzung aufeinander bezogener Begriffe“ einer Fachsystematik in einer Definition aus der Chemiedidaktik vorstellen, die im Sammelband der Bundeszentrale mehrfach herangezogen wird (S. 156, S. 184)? Und was unterscheidet die aufeinander bezogenen „Begriffe, Theorien und erklärenden Modellvorstellungen, die sich aus der Systematik eines Fachs zur Beschreibung elementarer Prozesse und Phänomene historisch als relevant herausgebildet haben“, von dem, was der Wissenschaftshistoriker Thomas Kuhn als „Paradigma“ einer eingespielten wissenschaftlichen Disziplin („normal science“) bezeichnet hat (Kuhn 1973, S. 25ff.)? Sollen sich demnach die Basiskonzepte mit dem Paradigma oder den Paradigmen einer Disziplin decken? „Müssen“ sie gar – so Sander allen Ernstes – „in ihrem Gesamtzusammenhang den Gesamtbereich politischen Wissens repräsentieren“ (S. 21), der für ihn das Wissen von Gesellschaft, Wirtschaft und Recht einschließt? Und soll der Unterricht so von der Stoffüberlast befreit werden?

Sander spricht durchaus zu Recht von einer eigentümlichen schulischen „Wissensordnung“. Basiskonzepte sollen diese Wissensordnung verändern. Damit ist die Didaktik zwar wieder an ihrem beliebtesten Aufenthaltsort, nämlich auf der Inputseite des Bildungssystems angelangt, wo Anforderungen („content standards“) konstruiert werden. Das wäre ihr aber nicht anzukreiden, wenn sie dabei nicht selbst wieder die Probleme erzeugen würde, die sie zu lösen verspricht:

1. Das Mengenproblem: Elternproteste gegen die Überlastung der Schüler im „G8“ Gymnasium haben unlängst in Hessen die regierende Partei Wählerstimmen gekostet und die Kultusmini-

sterin zum Rücktritt gezwungen. Dass es sich um ein ernst zu nehmendes allgemeines Problem handelt, konnte man, wie Sanders Beitrag zeigt, schon wissen, bevor es die Medien von BILD („So machte die Schule unsere Kinder kaputt“) bis ZEIT („Kinderarbeit“) zu einem Hauptthema gemacht haben.

Kürzungen des Stundenvolumens und des „Stoffs“ sind unvermeidlich. Wahrscheinlich werden sie sogleich die Fachverbände, also wenn wir betroffen sein sollten, auch uns und unsere Verbände auf den Plan rufen. Wie wir in solchen Fällen argumentieren, lässt sich im Anschluss an Sanders POLIS-Beitrag in einer Resolution der politikwissenschaftlichen Fachgesellschaften zu „Politik & Wirtschaft“ in der Lehramtsbildung ebenso studieren wie in den Beiträgen zum Sammelband der Bundeszentrale. Summiert man, was dort mit jeweils überzeugenden Begründungen vom Schulunterricht erwartet wird, so ergibt das „Stoff“ für mehrere Schulfächer und Studiengänge. Wenn Basiskonzepte – das sei nochmals wiederholt – den „Gesamtbereich politischen Wissens repräsentieren“ sollen, tragen auch sie zwangsläufig zu solcher Stoffüberfrachtung bei.

2. Das Selektionsproblem: Alle oben aufgeführten Probleme mit dem „Stoff“ lassen sich nicht ohne Selektion von Wissen bearbeiten. Dabei können sich die Pädagogik und die Fachdidaktiken nicht mehr auf schulexterne Wissensordnungen, auch nicht auf die Wissensordnungen der Bezugswissenschaften, stützen. Die Wissensproduktion ist weit ausdifferenziert und folgt den Anforderungen sowie den Logiken der verschiedenen gesellschaftlichen Funktionssysteme und/oder der Nachfrage auf Märkten der alten und neuen Medien, nicht Bildungswerten. Die Schulen sind also gezwungen, eine eigene Wissensordnung aufzubauen und über Traditionen, d. h. eine Kanonbildung, zu stabilisieren.

Das heißt nicht, dass sich die Unterrichtsziele, -inhalte und -methoden nicht ändern respektive dass sie nicht geändert werden können. Wer glaubt, Ziele oder Inhalte oder Methoden in überschaubaren Zeiträumen von Grund auf verändern zu können, gerät jedoch in eine Innovationsfalle. Die Curriculumreformen der sechziger und siebziger Jah-

re des letzten Jahrhunderts, von denen wenig mehr übrig geblieben ist als eine Menge bedruckten Papiers, das in Bibliotheksmagazinen verstaubt, liefern dafür Beispiele zu Hauf (Behrmann 2004). Da sich dort schon Systeme von Basiskonzepten finden, lässt sich prognostizieren, dass die aktuellen didaktischen Diskurse die politische Bildung allenfalls dann voranbringen, wenn sie systematisch an fachdidaktische Traditionen (vgl. dazu Grammes 2005) anschließen. Einige der Beiträge zum neuen didaktischen Diskurs lesen sich aber so, als gelte es wieder einmal, die Fachdidaktik (oder vielleicht nur ihr Vokabular?) neu zu erfinden. Auch so generiert man „Stoff“.

3. Das Abstraktionsproblem: Bei der Bearbeitung des Selektionsproblems operiert die Politikdidaktik auf einer im Vergleich zu den konkreten Unterrichtsthemen sehr viel höheren Abstraktionsebene. Zumindest das hat Tradition: Mit Einsichten, Optionen, Kategorien, Qualifikationen, Schlüsselproblemen wurde, mit Kompetenzen und Basiskonzepten wird auf dieser Ebene die Bildungsaufgabe des Unterrichts sach- und wertbezogen umschrieben.

Weil die Zahl der Einsichten, Optionen etc. jeweils gering und überschaubar ist, kann es so scheinen, als seien alle Probleme mit dem Stoff überwunden. Wer dies glaubt, steckt schon in der Abstraktionsfalle. Denn tatsächlich haben wir nur hochabstrakte Begriffe, vielfältig ausdeutbare Leerformeln wie Politikkompetenz, allgemeine Bestimmungsmerkmale sozialer Verhältnisse wie Macht, oberste Werte wie Menschenwürde, Ziele wie Frieden und Oberbegriffe für Institutionensysteme wie Recht vor uns. Wer sich damit nicht zufrieden gibt, gerät schon beim Versuch einer näheren Bestimmung etwa der Kompetenzen (wie z. B. Henkenborg in Weißeno S. 214ff.) in ein weites, unterrichtlich nur zu einem geringen Teil erschließbares Feld.

„Konzept“ ist nicht das Gegenteil von „Stoff“, sondern ein Ergebnis begrifflicher Abstraktion. So bleibt beispielsweise jedes denkbare Basiskonzept ‚Wahl‘ informationsarm, wenn es sich nicht mit Stoffwissen von Wahlverfahren, Wahlverhalten, Wahlkampfstrategien etc. verbindet. Wissenschaftliche

Spezialisten besitzen auf ihren Arbeitsgebieten dieses Stoffwissen. Und sie haben das Hantieren mit abstrakten Begriffen gelernt. Schüler/innen, auch noch viele Studierende, tun sich damit aber noch schwer.

Die Entwicklung „konzeptuellen Deutungswissens“ ist mithin ein schwieriger Prozess. Zur Frage, wie er sich im engen Rahmen des Unterrichts fördern lässt, ist allein mit didaktischen Kategoriensystemen, Kompetenzmodellen und Basiskonzepten noch wenig, ja im Grunde nichts gesagt. Solange es Basiskonzepte nur als neue Variante „abstrakter Modelle“ der Didaktik gibt, sollten sich Lehrerinnen und Lehrer bei der Arbeit am Unterrichtsstoff, zu der auch immer die Arbeit an und mit Begriffen und ‚Kategorien‘ gehört, (Juchler in Weißeno, S. 169ff.; Grzesik 1992) nicht durch den neuesten didaktischen Diskurs beirren lassen. ●

Literatur

- Behrmann, Günter: Können Kerncurricula und Bildungsstandards der politischen Bildung dienen? Bildungsgeschichtliche Betrachtungen zur gegenwärtigen Reformdiskussion In: GPJE (Hrsg.): Politische Bildung zwischen individualisiertem Lernen und Bildungsstandards, Schwalbach 2004, S. 69-83.
- Grammes, Tilman: Das sachlogische Kerncurriculum, In: Eberhard Jung (Hrsg.): Standards für die politische Bildung, Wiesbaden 2005, S. 41-61.
- Grzesik, Jürgen: Begriffe lehren und lernen, Stuttgart 1992
- Klieme, Eckhard u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, 2. Auflage, Bonn Berlin 2007, hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, im Internet unter: http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf.
- Kuhn, Thomas: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen, Frankfurt/M. 1973.
- Sander, Wolfgang: Vom „Stoff“ zum „Konzept“ – Wissen in der politischen Bildung, In: POLIS 4/2007, S. 19-24.
- Weißeno, Georg (Hrsg.): Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat, Bonn 2008 (Bundeszentrale für politische Bildung, Schriftenreihe Band 645).