Zur Begründung von Lernzielen in Konzepten der Kompetenzorientierung

Category: Blog
geschrieben von Gastautor | 23. Januar 2022

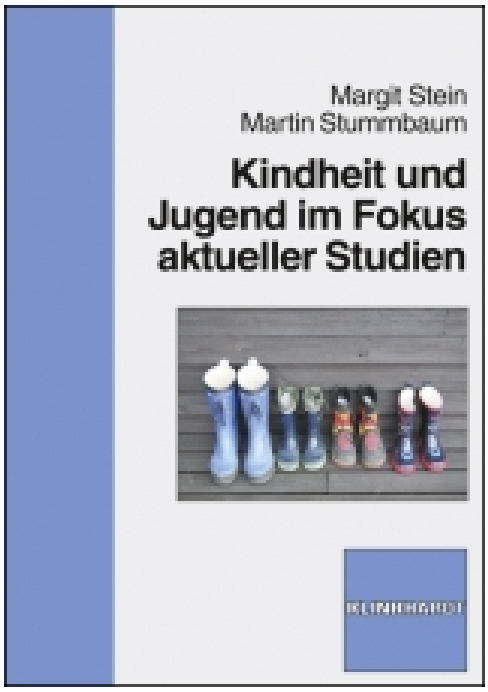
Prof. Volker Ladenthin: Es gibt keine allgemein anerkannte Kompetenztheorie.

Der Anspruch

Die Kompetenztheorien bestimmen als Ziel schulischer Prozesse die funktionale Qualifikation der nachfolgenden Generation für Zwecke, die die ältere Generation ihr setzt.

Trotz dieser gemeinsamen Zielvorgabe ist allerdings derzeit keine allgemein anerkannte Kompetenztheorie zu identifizieren, sondern nur eine unübersichtliche Vielfalt von Konzepten und sich gegeneinander abgrenzenden Vorschlägen (vgl. Weinert 1999 u. 2001), die sich bis ins Widersprüchliche ausdifferenzieren, wenn man die entsprechenden Texte aus den Lehrplänen der Kultusministerien der Bundesländer hinzunimmt (Zaiser 2018). Es ist daher sinnvoll, einzelne Konzepte in ihrer immanenten Logik zu betrachten. Zur genaueren Analyse greife ich auf einen im Netz leicht auffindbaren Beitrag von Margit Stein und Martin Stummbaum zurück.

> *Die Grundthese der Autoren lautet, dass das Ziel der Schule erreicht sei, wenn der Einzelne „die individuelle Möglichkeit (erworben habe), in einem Bereich erfolgreich agieren zu können.“*



Angesichts der zunehmend kurzen Halbwertszeit von Wissen umfassende und holistische Kompetenzen im Individuum entwickeln.

Die Grundthese der Autoren lautet, dass das Ziel der Schule erreicht sei, wenn der Einzelne „die individuelle Möglichkeit (erworben habe), in einem Bereich *erfolgreich agieren zu können.*“ (1, Hervorheb. v. mir, VL; wie hier künftig alle

Seitenangaben aus diesem Text direkt hinter dem Zitat) Diese Zielvorgabe ermögliche es, schulische Qualifikationsziele anders als bisher zu formulieren, „weil angesichts der zunehmend kurzen Halbwertszeit von Wissen, umfassende und holistische Kompetenzen im Individuum entwickelt werden müssen“. (6) Als das Neue an Kompetenztheorien gegenüber der Lernzielorientierung und einem kognitiv verengten Kompetenzbegriff wird ausgewiesen, dass der neue Kompetenzbegriff „weiter“ (1) gefasst sei:

„Häufig wird Kompetenz oftmals nur mit Fähigkeiten und Fertigkeiten oder gar Wissensbeständen gleichgesetzt. Eine solchermaßen kurz gefasste Kompetenz vernachlässigte nach Weinert (2001) die Rolle von Emotion, Motivation und der Einstellungen, die in entscheidendem Maße bestimmen, ob sich eine Person in einer Situation souverän, also kompetent verhalten kann.“ (3)

1. **„Halbwertzeit“ des Wissens?**

Auch dieser Text bemüht die These, dass das heutige Wissen schnell veralte und Schule daher vermeiden soll, lediglich Wissen zu vermitteln.

> *Modernes Wissen ist immer methodisch generiertes Wissen, deswegen kann es im bildenden Unterricht gar kein veraltendes Wissen geben – es sei denn, der Unterricht war nicht wissenschaftsorientiert.*

Geht man jedoch von einer *Wissenschaftsorientierung* jeglichen schulrelevanten Wissens aus, ist es unverständlich, wie man überhaupt erwarten könnte, dass es Aufgabe der Schule sei, isoliertes Wissen oder Können zu vermitteln. *Schulwissen* wird methodisch erarbeitet, setzt also *notwendig* methodische Kenntnisse zu seiner Generierung voraus: Wer einen Text lesen will, bedarf dazu reflektierter hermeneutischer Fähigkeiten; wer ein physikalisches Gesetz erkennen will, benötigt dazu einen Experimentaufbau, der ausgewertet wird usw. *Modernes Wissen ist immer methodisch generiertes Wissen*, deswegen *kann* es im bildenden Unterricht gar kein veraltendes Wissen geben – es sei denn, der Unterricht war nicht wissenschaftsorientiert. Wissen ist in der Moderne immer Wissen, das um seine methodische Generierung weiß – also weder nur material noch nur formal. Dies ist der Standard für curriculare Vorgaben – in Deutschland seit spätestens 1970, global eigentlich seit Comenius.

> *Da schulisches Wissen methodisch generiert ist, die Methoden aber*

> *denknotwendiger Teil des Bildungswissens sind, müssten schon die Methoden (Experiment, Lektüre, Berechnung) veralten, wenn das mit ihnen erarbeitete Wissen veralten sollte.*

Somit hat *schulisches*, also im bildenden Unterricht erworbenes Wissen auch keine „Halbwertzeit“ (6). Da schulisches Wissen methodisch generiert ist, die Methoden aber denknotwendiger Teil des Bildungswissens sind, müssten schon die Methoden (Experiment, Lektüre, Berechnung) veralten, wenn das mit ihnen erarbeitete Wissen veralten sollte: In den Naturwissenschaften gehören Experimente und deren Auswertung zur Basis *jeglichen* physikalischen Wissens – und daran wird sich auch nichts ändern. In den Textwissenschaften gehören hermeneutische Fähigkeiten *und* Reflexionen ebenfalls zur *denknotwendigen* Bedingung, um einen Text überhaupt angemessen verstehen zu können. Das weiß man seit der Entstehung der Hermeneutik (in der Spätantike) – und daran wird sich auch in Zukunft nichts ändern. Ganz unverständlich ist der Vorwurf der „Halbwertszeit des Wissens“ im Hinblick auf mathematische Fragestellungen, da es im mathematischen Paradigma nichts gibt, was überhaupt eine Halbwertszeit haben könnte, da alles Bewiesene gültig bleibt. Die Berechnung des Volumens einer Pyramide ist seit über 5000 Jahren bekannt – ohne dass am Berechnungsverfahren etwas „verfallen“ wäre.

Schulwissen wird immer methodisch erarbeitet.

2. **Das Dogma formaler Bildung**

Die Überlegung bei der Einführung der Kompetenzorientierung war, dass die Kompetenztheorie Dispositionen beschreibt, deren *inhaltliche* Füllung vor Ort von den Schulen übernommen werden soll. Damit würde die zentrale Administration die Standardisierung von Bildungsprozessen bundesweit sichern, den für die Bildungspolitik zuständigen Bundesländern, den einzelnen Schulen oder sogar dem Lehrer vor Ort aber die Entscheidung überlassen, an welchen *Beispielen* (Exempeln) diese Kompetenzen erworben werden. Entscheidend bleibt allerdings bei allem inhaltlichen Engagement für spezielle Themen (materiales Bildungskonzept), dass die für die bearbeiteten Themen erforderlichen Kompetenzen erworben und bereit gehalten werden.

> *Es werden gegenstandsneutrale Fähigkeiten als Kriterien für die Güte von Bildungsqualifikationen ausgewiesen.*

Das heißt aber, dass die Auflistung der von Schülern zu erwerbenden Kompetenzen (Lernziele) nicht aus der Bearbeitung konkreter oder exemplarischer wissenschaftsorientierter Themen abgeleitet werden *können*, denn diese *können* den Autoren der Standardvorgaben ja gar nicht bekannt sein. Also müssen die Vorgaben abstrakt (und d.h. gegenstandneutral) abgleitet werden: „Lesen können“. Es sind also formale Kompetenzen. Weder wird Fachwissen in den Kompetenztheorien (erkenntnistheoretisch korrekt) als Ergebnis von gegenstandbezogenen Fachmethoden verstanden, noch werden Fachmethoden angesichts des zu erstellenden Gegenstands geniert („Wissenschaftsorientierung“) – vielmehr werden *gegenstandsneutrale Fähigkeiten* als Kriterien für die Güte von Bildungsqualifikationen ausgewiesen. Damit ordnet sich die Kompetenztheorie dem Konzept der formalen Bildungstheorien ein und übernimmt als Altlast ihre bereits von Klafki herausgearbeiteten Legitimationsprobleme, die hier nicht noch einmal wiederholt werden müssen.

> *Die Forschergruppe lässt also von einzelnen Ausbildern jene Auszubildenden benennen, die diese Ausbilder als leistungsstark ansehen, und man untersucht dann, welche Kompetenzen diese Auszubildenden vorweisen können, um daraus zu schließen, was man lernen muss, um erfolgreich handeln zu können.*

3. **Praxisorientierung? Welche Praxis?**

Wenn die Kompetenzen nicht aus der Logik der Fachwissenschaften generiert werden können, wie aber dann? Die Antwort von Stein/Stummbaum: Die curricular relevanten Kompetenzen sollen dadurch gefunden werden, dass *empirisch* erhoben wird, welche Qualifikationen erfolgreiche Berufstätige ausweisen:

Die Forschergruppe lässt also von einzelnen Ausbildern jene Auszubildenden benennen, die *diese* Ausbilder als leistungsstark ansehen, und man untersucht dann, welche Kompetenzen *diese* Auszubildenden vorweisen können, um daraus zu schließen, was *man* lernen muss, um erfolgreich handeln zu können.

Die zentrale Kategorie der Kompetenzkonstruktion liegt im Konzept des „erfolgreich agieren Könnens“ (1). Daraus folgt dreierlei:

1. Die Qualität des Denkens zeigt sich nur im Agieren.
2. Derjenige, der nicht agiert, ist inkompetent.
3. Der Erfolglose ist inkompetent.

> *Ein Gedanke ist nur dann richtig und bedeutsam, wenn er sich in die Tat umsetzen lässt, wenn sich an der aus ihm folgenden Tat ein Erfolg ablesen lässt.*

Wir sehen hier eine Adaption des amerikanischen Pragmatismus: Ein Gedanke ist *nur dann* richtig und bedeutsam, wenn er sich in die Tat umsetzen lässt, wenn sich an der aus ihm folgenden Tat ein Erfolg ablesen lässt. Nicht die Logik des Gedankens, sondern (1) die erfolgte und (2) erfolgreiche *Umsetzung* desselben („erfolgreiches Agieren“) entscheidet über seine Güte, seine Qualität. *Wahr ist, was sich bewährt*. Wenn ein Gedanke nicht erfolgreich umsetzbar ist, ist er auch nicht notwendig. In der Schule soll also nur gelernt werden, was sich umsetzen lässt. *Wichtig ist, was sich bewährt hat.*

Die Fragen, die sich stellen, lauten: *Wann* soll sich zeigen, dass sich ein Gedanke bewährt hat? In der Vergangenheit? Denn die Zukunft steht ja für die Evaluation noch nicht zur Verfügung. In der Gegenwart können aber nur solche Kompetenzen erhoben werden, die in der Vergangenheit bedeutsam waren. Ein an gegenwärtigen Kompetenzen orientierter Kompetenzlehrplan ist demnach strukturell rückwärtsgewandt. Und welche Praxis wählt man – z.B. die der Kapitaleigner oder der Arbeiter? Der Europäer oder der Afrikaner? Der

Querdenker oder der Nichtquerdenker? Es ist doch naiv, von einer konsensualen Praxis auszugehen. Unterschiedliche Praxen verlangen aber nach unterschiedlichen Kompetenzen.

4. **Ungebremster Pragmatismus**

Orientiert man die Inhalte des Lehrplans an der aktuellen Berufspraxis oder der Lebenswelt, könnten zudem keine Gedanken gedacht (und damit zu lernen aufgegeben) werden, die sich *noch nicht* umsetzen lassen oder die *nie* in Handlungen umgesetzt werden können. Das gilt z. B. für *alle* Prinzipien und damit prinzipienwissenschaftlichen Bezugsfächer (Mathematik, Philosophie) sowie ethische und erkenntnistheoretische Fragestellungen. Nach Auffassung der Kompetenztheorie sollten sie in der Schule daher nicht zum Lerngegenstand werden. In kontemplativen Fächern kann das „Agieren", vom Selbstverständnis des Faches her betrachtet, gar kein Lernziel sein: Etwa in der Kunstbetrachtung des Literaturunterrichts („Gedichtanalyse"), im Fach Musik und in der Kunstgeschichte. Hier wird nicht „agiert", sondern es werden Urteile gefällt. Es gibt auch keinen „Erfolg" in der Kunst; es gibt ausschließlich ästhetische Urteile – die zu nichts weiter Nutze sind, als gefällt zu werden. Mathematische Konzepte (z. B. „xte-Dimension"), religiöse Fragestellungen, Konzepte der theoretischen Physik, historische Sachverhalte insgesamt, um weitere Beispiele zu nennen, lassen sich nicht im *Agieren* der Menschen nachweisen, bzw. der Nachweis würde eine verzerrte Darstellung des theoretischen Systems ergeben. (Man kann aus dem tatsächlichen historischen Wissen erfolgreicher Handwerker nicht schließen, was an Geschichtswissen zu haben *systematisch* notwendig ist, um von angemessenem Geschichtsbewusstsein zu sprechen.) Würde die Schule nur das Wissen thematisieren, dessen Bedeutung sich dadurch erweist, dass man mit diesem Lernstoff agieren kann, würde das Weltwissen auf Anwendungswissen begrenzt. Das gesamte theoretischen Wissen der Menschheit (soweit es nicht angewendet wird, Koch 2012), aber auch Alternativen oder Utopien wären von nun an kein möglicher Lerngegenstand für das schulische Curriculum mehr.

Empirisch erhobene Handlungen („Agieren") können also nicht als letztes Kriterium für die Auswahl schulischer Lehrinhalte angesehen werden, weil sich Lerngegenstände denken lassen, die *noch nicht* oder *gar nicht* Handlungen zuzuordnen sind oder nicht allein durch ihre Anwendung bestimmt werden *sollen*.

Ende des 1. Teils