

Auf die Inhalte kommt es an!

Vom Mantra des kompetenzorientierten Unterrichts

Von Michael Weiss



Wissen ist Macht, sagt das Sprichwort. Nichts wissen macht auch nichts, haben wir während unserer Schulzeit hinzugedichtet. Ernst gemeint war das nicht. Mittlerweile ist daraus aber Ernst geworden: Der Wert des Wissens ist im Sinkflug begriffen. Wissen könne man sich jederzeit gratis aus dem Internet beschaffen, heisst es heute. Wissen sei nach wenigen Jahren veraltet. Es gebe kaum (mehr) universal nützlich Wissen. Wissen allein sei unnützlich, wenn es nicht angewendet werden könne. So oder ähnlich wird versucht, den Wert des Wissens klein zu reden und stattdessen auf einen neuen Modebegriff zu setzen: die Kompetenz.

Der Kompetenzbegriff, wie er in die Welt kam

Wie die meisten Modeerscheinungen ist auch der Kompetenzbegriff in der Pädagogik nicht neu. Letztlich geht er auf die 1956 veröffentlichte Lernziel-taxonomie des amerikanischen Pädagogen Benjamin Bloom zurück. Bloom stellt folgende Lernziele in eine aufsteigende Reihe:

1. Wissen
2. Verstehen
3. Anwenden
4. Analysieren
5. Synthetisieren
6. Beurteilen

Bemerkenswert ist, dass das Wissen in der Lernzieltaxonomie von Bloom den ersten Platz einnimmt: Ohne zugrundeliegendes Wissen sind die weitergehenden Lernziele in keinem Fall erreichbar. Und da Wissen sich notwendigerweise auf einen Inhalt (den «Stoff») bezieht, ist dieser Inhalt auch für die in der Taxonomie nachfolgenden Lernziele von fundamentaler Bedeutung.

Die zunehmende Popularität der Lernzieltaxonomie nach Bloom führte dazu, dass man den angehenden Lehrerinnen und Lehrern beibrachte, Lernziele zu definieren und Prüfungsaufgaben zu entwickeln, mit denen das Erreichen der gesetzten Lernziele überprüft werden konnte (was man die Operationalisierung der Lernziele nannte). Rasch stellte sich jedoch heraus, dass dieses Mittel zu keinen sichtbaren Verbesserungen führte. Das Erreichen von Lernzielen jenseits der ersten oder zweiten Taxonomiestufe erwies sich häufig als illusorisch. Kritisiert wurde zudem das Festmachen der Lernziele an abstrakten und wenig lebensnahen Inhalten.

So wurde ab den 1990er Jahren der Begriff des Lernziels durch denjenigen der Kompetenz ersetzt. Eine Kompe-

tenz liegt gemäss Definition vor, wenn eine Person erfolgreich in der Lage ist, verschiedene Einzelfertigkeiten zur Lösung lebensnaher Probleme heranzuziehen.

Kompetenzorientierung ist denn auch das prägnanteste Kernelement des Lehrplans 21, der nun schon seit etlichen Jahren als nicht fassbares Gespenst in der Schweizer Bildungslandschaft umherspukt. Niemand, der in der Deutschschweiz mit Bildung zu tun hat, wird daher darum herumkommen, sich in Zukunft mit Kompetenzen auseinanderzusetzen.

Kompetenz und Bildung

Vergegenwärtigen wir uns daher noch einmal, was mit Kompetenz gemeint ist: Eine solche liege vor, wenn eine Person erfolgreich in der Lage sei, verschiedene Einzelfertigkeiten zur Lösung lebensnaher Probleme heranzuziehen. Das klingt zunächst bestechend. Umso deutlicher muss gesagt sein: Die Reduktion der Aufgaben der Schule auf derartige Kompetenzen würde einen radikalen Bruch mit allem darstellen, was wir heute in der Schweiz unter humanistischer Bildung verstehen.

Die Grundbildung, also das Sicherstellen der Grundfertigkeiten, die ein Mensch benötigt, um innerhalb unserer Gesellschaft ein eigenständiges Leben führen zu können, ist sicher das primäre Ziel der Schule. Bei etlichen Schülerinnen und Schülern können wir uns glücklich schätzen, wenn wir überhaupt nur soweit erfolgreich sind. Dieses erste Grundziel deckt sich auch weitgehend mit dem Kompetenzbegriff.

Geeignet ist der Kompetenzbegriff im Weiteren für die Ausbildung, wie sie in Berufsschulen, Lehren, Fachhochschulen und teilweise auch an technischen Hochschulen erfolgt. Wer einen

Beruf ausübt, muss darin kompetent sein, und wenn die Interessensvertretungen der Wirtschaft Kompetenzen fordern, so aus diesem Grund. Es ist durchaus gerechtfertigt, ökonomischen Forderungen so weit entgegenzukommen. Nur ist es damit allein nicht getan.

Bildung ist nämlich weder Grundbildung noch Ausbildung allein, sondern – und hier kommt der Begriff der humanistischen Bildung ins Spiel – ganz wesentlich die Auseinandersetzung mit dem, was unsere Kultur ausmacht: Den bedeutendsten wissenschaftlichen Erkenntnissen aller Fachrichtungen, historischen Entwicklungen und Veränderungen, gesellschaftlichen und philosophischen Anschauungen, literarischen und künstlerischen Leistungen und damit verbundenen Einsichten, und schliesslich Wissen über die Welt, in der wir leben, und zwar in geographischer, wirtschaftlicher, ökologischer und politischer Sicht.

Bildung und Gesellschaft

Humanistische Bildung ist keineswegs nur ein teurer Luxus, den sich wohlhabende Länder wie die Schweiz leisten. Ohne das Bewusstsein für unsere Kul-

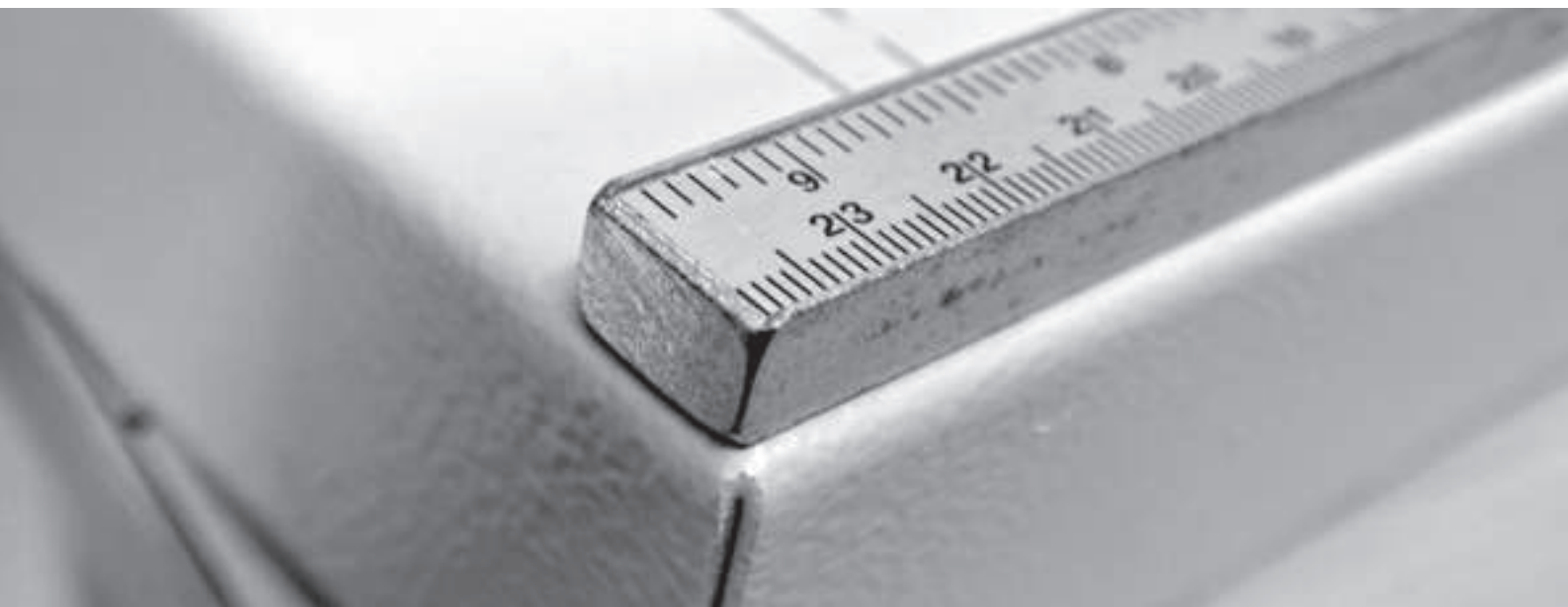
tur ist der gesellschaftliche Zusammenhalt akut bedroht. Wenn wir nicht mehr wissen, was die Grundlagen unseres Zusammenlebens und die Bedingungen für unseren Wohlstand sind, wenn wir kein Gefühl dafür entwickeln, wie grossartig und wertvoll die intellektuellen und kulturellen Errungenschaften unserer Gesellschaft sind, fehlen uns auch die Argumente dafür, warum wir uns für deren Erhalt einsetzen sollen. In der Folge nehmen Rücksichtslosigkeit, Ignoranz, Kompromissunfähigkeit und Egoismus zu, und die Menschen werden anfälliger für kurz-sichtige populistische Verführungen eigennütziger Demagogen, die ihre eigenen historischen, wissenschaftlichen und gesellschaftstheoretischen «Wahrheiten» verkaufen.

Der Kompetenzbegriff, der sich primär an der Nützlichkeit des Gelernten bei der Bewältigung lebensnaher Aufgaben (sprich: dem Funktionieren im Berufsleben) orientiert, lässt solche Bildungsziele als überflüssig erscheinen. Entsprechend forderte der amerikanische Politologieprofessor Andrew Hacker unlängst in einem Artikel der «New York Times» die Reduktion des Mathematikunterrichts auf das,

was für das Ausfüllen einer Steuererklärung nötig sei, mit der Begründung, dass Mathematik als Pflichtfach hinderlich sei, talentierten Nachwuchs zu entdecken und zu fördern¹. In Berlin forderte eine Schulbehörde ein Gymnasium auf, im Fach Englisch auf die Auseinandersetzung mit literarischen Texten grundsätzlich zu verzichten, «da diese für die meisten Schülerinnen und Schülern keinen unmittelbaren Nutzen für ihre Vorbereitung auf das Abitur und ihre zukünftige Ausbildung garantieren würde»². Wie viel man als junger Mensch für sein zukünftiges Leben – und nicht nur für seine zukünftige Ausbildung! – lernt, wenn man die Beweggründe und Motive literarischer Figuren einmal verstanden und durchschaut hat, scheint den Mitgliedern dieser Behörde tatsächlich nie aufgegangen zu sein ...

Kompetenzfixiertheit des Lehrplans 21

Nun kann es durchaus sein, dass die Verfasser des Lehrplans 21 es nicht wagen werden, sich öffentlich von der Idee des humanistischen Bildungsziels zu distanzieren. Der Versuch, humanistische Bildungsziele mit Kompetenzen auffangen zu wollen, endet



aber offenbar – trotz wahrscheinlich vorhandener grösster gegenteiliger Anstrengungen – in der Beliebigkeit.

Wie anders liesse sich erklären, dass der Lehrplan 21, in den uns die NZZ vor Kurzem erste Einblicke gewährte³, etwa als Kompetenzen für den Geschichtsunterricht festschreibt, dass die Schülerinnen und Schüler «die Entstehung und Entwicklung der Schweiz erklären» und «aufzeigen, wie Menschen in der Schweiz durch wirtschaftliche Veränderungen geprägt werden» können sollen? Derartige inhaltsleere und schauamschlägerische Formulierungen – keine Doktorarbeit würde ausreichen, um eine solche Aufgabe zufriedenstellend zu erfüllen! – bieten einen beklemmenden Blick auf die Verachtung der als veraltet geltenden Werte von Wissen und Inhalt, die den Verfechtern der Kompetenzorientierung offenbar eigen ist.

Die Gefahr von Beliebigkeit und Anspruchslosigkeit

Beispiele aus Deutschland zeigen, dass man, um nur ja nicht gelerntes Wissen, sondern eben Kompetenzen zu überprüfen, dazu übergeht, Aufgaben so zu formulieren, dass alle Informationen, die zur korrekten Lösung erforderlich sind, bereits in der Aufgabenstellung enthalten sind, und es für die Lernenden lediglich noch darum geht, diese Informationen herauszulesen und für die Antwort aufzubereiten².

Diese Leistung lässt sich dann zwar mit dem Kompetenzbegriff in Einklang bringen und steht in der Taxonomie nach Bloom auf einer höheren Stufe als die reine Reproduktion von Wissen, bezieht sich aber auf einen anderen Gegenstand: Es ist anspruchsvoller, detailliertes Wissen über einen konkreten Sachverhalt (z.B. die Abläufe bei der Zellteilung) einfach nur korrekt wiederzugeben, als einen banalen Text zu analysieren und neue Schlüsse

aus den gemachten Aussagen zu ziehen, obwohl ersteres der Taxonomiestufe 1 und letzteres den Taxonomiestufen 4 und 5 entspricht.

Die Taxonomiestufe allein ist also kein Mass dafür, ob eine Aufgabe anspruchsvoll ist oder nicht. Das Bestehen auf Kompetenzen ist das Bestehen auf dem Erreichen der Taxonomiestufen 5 und 6 – unter Preisgabe des inhaltlichen Anspruchs.

Ein Plädoyer für das Wissen

Wenn wir alles daran setzen, anspruchsvolle Inhalte auf eine Weise an Schülerinnen und Schüler heranzutragen, dass diese sie aufnehmen, mehrheitlich verstehen und wenigstens teilweise auch anwenden können, so wird es uns viel eher gelingen, Wertschätzung für die mit unserer Kultur verbundenen Leistungen zu entwickeln, als wenn wir Schülerinnen und Schüler anhand beliebiger oder gar nicht definierter Inhalte zum Analysieren, Synthetisieren und Beurteilen drängen. Letzteres ist nur eine Ermüdung dazu, sich privat in Online-Foren und Leserbriefen oder pseudoprofessionell in den Medien oder in der Politik über alles und jedes auf dümmste und intoleranteste Weise zu äussern – man hat ja Beurteilungskompetenz! – ohne von der betreffenden Sache auch nur die geringste Ahnung zu haben.

Auch weiterhin müssen wir an den Schulen zuallererst Wissen vermitteln. Dazu brauchen wir auch in Zukunft einen Wissenskanon, sprich Stoffpläne, die sich neben der unmittelbar überlebensnotwendigen Grundbildung an dem orientieren, was wir für das wertvollste Wissen unserer Kultur und der Menschheit allgemein halten. Ein solcher Kanon kann nicht wie eine religiöse Schrift auf ewig unveränderlich sein. Dennoch muss jede Veränderung daran wohlüberlegt sein.

Keine angelsächsischen Verhältnisse!

Der uns mit den kompetenzorientierten Lehrplänen drohende Verzicht auf einen Kanon an Wissen, den wir zum Erhalt unserer Kultur an nachfolgende Generationen weitergeben, wäre in höchstem Grade unverantwortlich. Eltern, die selbst eine humanistische Bildung genossen haben, würden einer öffentlichen Schule, die sich nur noch am vermeintlich praktisch Nützlichen orientiert, den Rücken kehren, sofern sie sich dies leisten können. In den angelsächsischen Ländern, deren öffentliche Schulen sich in ihrer Wirkung auf das Überprüfen messbarer Kompetenzen reduziert haben, ist dies längst Realität. Wie wir heute sehen, sind die gesellschaftlichen Folgen verheerend. Widerstehen wir dem Druck, die gleichen Fehler auch bei uns zu machen!

¹ Online auf <http://www.nytimes.com/2012/07/29/opinion/sunday/is-algebra-necessary.html>

² Beat Kissling und Hans Peter Klein, „Irrwege der Unterrichtsreform“, PROFIL, Magazin des Deutschen Philologenverbands 09/2012

³ NZZ vom 5.12.2012, S. 15