

Kompetenzen in Lehrplänen – Eine hoffnungsfrohe Systemreform

Themenkonferenz der Aargauischen Kantonalen Lehrerinnen- und Lehrerkonferenz
Rudolf Künzli

Ich danke Ihnen für die freundliche Einladung, die mich ehrt. Ich habe sie nur mit grossem Respekt und entsprechendem Zögern angenommen. Mein Respekt gilt dem komplexen Thema, aber vor allem Ihnen. Ich werde gewiss nicht allen Erwartungen der hier versammelten schulpädagogischen und schulpolitischen Kompetenz genügen können. Ich werde mir Mühe geben.

Am besten ist, wenn ich Ihnen gleich sage, was ich Ihnen sagen werde. Dann behalten Sie es besser. Und wenn Sie aus irgendwelchen Gründen die Konzentration auf meinen Vortrag verlieren werden, und davon gehe ich aus, habe ich es Ihnen dann schon gesagt. Oder wenn ich mit meinem Vortrag in Zeitnot komme, kann ich dann die Sache auch gut abkürzen.

Gegliedert habe ich meinen Vortrag in 5 Fragen zu beantworten versuchen, wenn nicht befriedigend so doch die Richtung meiner Antwort anzeigen. Es sind eher Wegweiser als Wegbeschreibungen:

1. Wozu taugen Lehrpläne?
2. Wie und warum ist es zur Kompetenzorientierung in den Lehrplänen gekommen und was hat das für Folgen für das Schul- und Unterrichtsverständnis?
3. Wie ist das Kompetenzkonzept im Lehrplan 21 umgesetzt?
4. Weshalb stehen viele Fachleute trotz seiner grossen Popularität dem Kompetenzkonzept im Bereich der allgemeinbildenden Schulen skeptisch bis ablehnend gegenüber?
5. Welche Erfahrungen gibt es mit der neuen Schulsteuerung mit Hilfe von Standards und Kompetenzmessungen?

1. Wozu taugen Lehrpläne

a. Zyklus der Bildungs- und Schulreformen

Schul- und Bildungspolitik, meine Damen und Herren, verläuft in wiederkehrenden Phasen. Sie sehen sie hier. In einer ersten Phase wird geklärt, ob die Inhalte der Schule noch stimmen, und welche neuen Aufgaben diese übernehmen müsste. Obwohl die alten jeweils mehr vorgeben, als normale Schulen mit normalen Lehrpersonen bewältigen können, sind die neuen in der Regel noch überladener. Die Diskussionen darüber werden in der Geschichte der Pädagogik ‚Überbürdungsdebatten‘ genannt. Das System reagiert darauf aber meist nicht mit Kürzungen und Ziel- und Stoffabbau, sondern mit Massnahmen, welche die Effizienz des Unterrichts steigern sollen.

In einer nächsten Phase geht es deshalb um die Qualität des Unterrichts, die Lehr- und Lernformen, deren Effizienz. Weil auch diese in der Regel nur begrenzten Erfolg hat, weil in der Regel die dafür benötigten Ressourcen nicht oder nur in ungenügendem Umfang vorhanden sind, aber auch weil Unterricht seine eigene unbotmässige Logik hat, beginnt man in den Schulverwaltungen darüber nachzudenken, wie der Auftrag an die Schulen verbindlicher und präziser gestaltet werden könnte, wie die Wirkungen der Massnahmen und des Unterrichts geprüft und besser kontrolliert werden können. Es stellt sich dann die Frage: „Haben wir noch die richtigen Lehrpläne, die richtige Schulleitungen und die richtigen Inspektions- oder Kontrollmechanismen?“ Es geht hier um neue Formen der Steuerung der Schule. Weil sich auch bei diesen Verbesserungen bald zeigt, dass mit ihnen die eigentlich

brennenden Fragen nach dem, was in der Schule gelehrt werden soll, noch längst nicht beantworten sind, setzt eine neue Inhaltsdebatte ein, und das Reform-Karussell dreht sich weiter.

Wo stehen wir mit dem Lehrplan 21? Er ist erklärermassen ein Steuerungsprojekt zur Harmonisierung der Schulen. Er will keine grossen inhaltlichen Veränderungen und bringt sie auch nicht. Und er will kein Schulentwicklungsprojekt sein, er orientiert sich an dem, was bereits in den kantonalen Lehrplänen steht, wie uns immer wieder versichert wurde und wird. Es geht, wenn Sie so wollen, darum, wie die Schuladministration die Schulen in ihrer Arbeit besser unterstützen kann, oder etwas anders formuliert, wie sie diese besser unter Kontrolle bringen kann. Denn nicht nur im Bildungssystem kommt heute Kontrolle meist als Unterstützung und Hilfe daher und Unterstützungsmassnahmen erweisen sich dann meistens auch als Kontrollen.

Also, wir stehen in der dritten Phase und die nächste zeichnet sich schon ab. Warum die Reihenfolge beim LP 21 vermutlich etwas anders sein wird, erkläre ich später.

b. Lehrplanmissverständnisse

Um das Steuerungsinstrument Lehrplan gibt es viele Erwartungen. Lehrpläne haben viele Adressaten. Und sie alle haben unterschiedliche Erwartungen. Deshalb sind Lehrpläne immer erwartungsüberfrachtet. Deshalb kommt es auch zu einer Reihe von Missverständnissen. Zwar sollen Lehrpläne verbindlich angeben, „was im Unterricht gelten soll“, wie das Erich Weniger formuliert hat. Aber die Geltung und die Wirkung von Lehrplänen ist notwendigerweise indirekt. Lehrpläne müssen, um praktisch wirksam zu werden, interpretiert und umgesetzt werden in Lehrmittel und Lernaufgaben, in Unterrichtspläne, in Unterricht schliesslich. Dabei verändern sie sich. Helmut Fend hat diesen Prozess „Rekontextualisierung“ genannt. Dass Lehrpläne nicht eins zu eins im Unterricht umgesetzt werden, ist kein Mangel solcher Pläne, im Gegenteil, es ist ein Erfordernis eines situativen, kontext-, lehrer- und schülerbezogenen Unterrichts, weil ein guter Unterricht sowohl die Kinder, deren Lebens- und Schulumfeld ebenso wie das Können der Lehrpersonen in Rechnung stellen muss. Vernünftigerweise kann man daraus folgern, dass Lehrpläne solche Anpassungen nicht bloss ermöglichen, sondern auch einkalkulieren und fördern. Sie sollten deutungsoffen formuliert sein. Das kann den Erwartungen, dass sie verbindlich und klar in den Anforderungen sind, widersprechen. Das forderte der LCH ja auch vom Lehrplan21. In der Praxis heisst das dann wie im vorliegenden Fall vor allem detailgenau und überprüfbar. Indessen müssen verantwortungsvolle Lehrpersonen immer mal wieder die vorgegebenen Grenzen von Lehrplänen und Schulordnungen überschreiten. Lehren und Unterrichten ist Kommunikation mit Menschen, nicht ein Herstellen von Produktionszielen.

Vor nicht allzu langer Zeit hat eine schweizerische Bildungsdirektorin gefordert, Lehrpläne müssten nach Art eines Betty-Bossi-Kochbuches gestaltet sein, um wirklich wirksam zu sein. Aus der Sicht einer verantwortlichen Bildungspolitiklerin mag das ja eine verführerische Vorstellung sein, mit ihren Vorgaben so direkt in das Unterrichtsgeschehen durchgreifen zu können. Aber es ist ein ziemlich grobes Missverständnis. Anders als viele annehmen unterrichten Lehrer nicht mit dem Lehrplan. Die meisten kennen diesen – wenn überhaupt – nur sehr oberflächlich. Lehrpläne sind keine operativen Dokumente. Um es in der Sprache des Managements zu sagen, es sind strategische Texte. Sie geben die Richtung der erwarteten Schulleistungen und Schulentwicklungen der nächsten Jahre vor. Sie sind in erster Linie für die Politik wichtig, die Öffentlichkeit, für die Schuladministrationen und Schulleitungen, die Lehrmittelproduzenten und die Pädagogischen Hochschulen. Lehrerinnen und Lehrer

unterrichten mit Lehrmitteln, nicht mit den Lehrplänen. Dies sind deren operativen Unterlagen.

Es scheint, dass die Lehrplanverantwortlichen den Lehrplan 21 tatsächlich mehr als ein operatives Dokument, ein Arbeitsbuch für die Hand der Lehrpersonen verstanden haben und von der Vorstellung ausgingen, sie könnten oder müssten direkt Unterricht regulieren, sonst machte ja diese Präzision keinen Sinn.

c. Wirkung von Lehrplänen

Hinter solchen Absichten steht eine ziemlich verfehlte Vorstellung von der Wirkungsweise noch Lehrplänen.

Wo neue Lehrpläne Änderungen bringen, und die sind in aller Regel eng begrenzt, wurden diese meistens bereits an einzelnen Schulen schon praktiziert. Was so Eingang in die neuen Lehrpläne findet und bislang ausserhalb des von den alten Lehrplänen gesetzten Rahmens praktiziert wurde, wird so gleichsam nachträglich anerkannt und offiziell. Offizialisierung von innovativen Praxisbeispielen ist denn auch die hauptsächliche Wirkung von Lehrplänen. Der Offizialisierung steht eine mehr oder weniger deutliche Delegitimierung überkommener Praxis gegenüber. Solche Offizialisierung beziehungsweise Delegitimierung betrifft natürlich auch die Stellung und das Ansehen derjenigen Lehrpersonen, welche die neuen Formen schon praktizieren, und jener, die ihnen ablehnend gegenüberstehen. Das Ansehen der einen steigt, das der andern sinkt. Lehrplanreformen haben immer auch soziale Folgen. Dabei gibt es Verlierer und Gewinner, wie in allen Reformprozessen. Übrigens auch bei den Kindern gibt es Gewinner und Verlierer. Auch die noch so wohl überlegte didaktische Methode taugt nicht für alle Kinder gleichermaßen gut.

Vielleicht ist das einer der Gründe, weshalb Lehrpläne oft in geschlossenen Kreisen entwickelt werden. Man fürchtet die Störung der eigenen Arbeit und die der Praxis, wenn allzu früh sichtbar wird, wer gewinnt und wer verlieren wird. Je weitreichender die Absichten, umso stiller müssen sie nach dieser Logik vorbereitet werden, nicht nur im Bildungswesen.

Damit hängt auch zusammen, dass Lehrpläne vor allem in der Phase ihrer Entwicklung und Einführung wirksam sind, weil und insofern sie überkommene Formen des Lehrens stören und neuen ein neues Ansehen verleihen. Das geschieht auch dann, wenn neue Lehrpläne noch gar nicht bekannt sind und nicht zugänglich. Es genügt, dass bekannt ist, dass sich da etwas ändern soll, ja die Gerüchte um entstehende Lehrpläne sind mitunter die wirkungsmächtigsten Faktoren. Sind sie mal bekannt und leidlich eingeführt, verschwinden sie in den Regalen und es kehrt wieder Ruhe ein für die tägliche Arbeit. Sie haben dann eine stabilisierende Wirkung auf das Schulsystem, für eine begrenzte Zeit wenigstens, bis die nächste Lehrplanreform ansteht.

2. Kompetenzorientierung

Ich komme nun zur zweiten Frage nach den Kompetenzen, ihrer Herkunft und schul- und bildungspolitischen Bedeutung. Sie sind so etwas wie das Herzstück des neuen Lehrplans 21. Das wird uns auch von den Verantwortlichen so versichert.

Das ist aus zwei Gründen zunächst verwunderlich. Zum einen ist das primäre erklärte Ziel des Lehrplans 21 gerade nicht die Schulentwicklung, sondern die Harmonisierung der schweizerischen Schulsysteme. Aber die Kompetenzorientierung im Unterricht ist eigentlich mehr eine didaktisch-methodische Vorgabe und erst noch eine, wenn sie denn ernst

genommen werden soll, sehr anspruchsvolle. Sie kann ohne tiefgreifende Schulentwicklung und Lehreraus- und Weiterbildung kaum umgesetzt werden.

Das ist einer der Gründe, weshalb sich der Kreislauf der Schulreformen mit dem Lehrplan 21 vermutlich sich etwas ändern wird. Auf die Reform des Steuerungsinstrumentes Lehrplan wird dann gleich die Unterrichtsreform angesagt sein.

a. Kompetenzorientierung – eine pädagogische Bewegung

Kompetenz ist ein populäres Wort. Sie finden es in allen möglichen Zusammenhängen unseres Alltags: Google zeigt mir etwas über 2 Millionen Einträge an, wenn ich nach ‚Komptenzentrum‘ recherchiere und empfiehlt als spezifizierende Eingaben die folgenden Top ten: Kompetenzzentrumkastellaun, -fachkräftesicherung, -biberach, -definition, -wasser berlin, -demenz, -straubing, -arbeit -holz und -integration bern. Kürzlich fuhr ich hinter einem Transporter einer Firma für Kühlsysteme her, der auf seiner Plane auf seine Dienstleistungen und Produkte aufmerksam machte mit dem Logo und der Werbeformel: swiss competence in cooling. Kompetenz ist ein entscheidender Faktor im ökonomischen Wettbewerb der Marktwirtschaft.

Die Kompetenzen kommen bei einer grossen Mehrheit in der Öffentlichkeit insgesamt gut an. Natürlich ist zu vermuten, dass die Kompetenzorientierung eher in einer etwas trivialisierten Form gut ankommt. So haben sie auch einzelne Bildungsdirektoren erklärt: Das sei ja nichts grundsätzlich Neues gegenüber dem, was gute Lehrerinnen und Lehrer immer schon taten und getan hätten. Aber wenn es nicht neu ist, warum wird es dann so herausgestellt? Wenn das Neue bloss der interkantonale sprachregionale Lehrplan ist, warum werden dann die Schulen und die Lehrer damit belästigt? Tatsächlich aber will der neue Lehrplan 21 doch mehr, als es die werbenden und verharmlosenden Beteuerungen glauben machen wollen. Solche Trivialisierung und Verharmlosung des Konzeptes deuten aber auch darauf hin, dass wir es hier nicht mit einer x-beliebigen Reform zu tun haben. Kompetenz ist zurzeit wohl eines der meist gebrauchten Wörter im Bildungsbereich. Es ist ein pädagogischer Slogan.

Wie die Etymologie des gälischen Wortes Slogan uns lehren kann, handelt es sich dabei um eine Art Schlachtruf, der Aufruf eines Clans sich zu versammeln. Oder wie es dann der britische Erziehungswissenschaftler Israel Scheffler formuliert hat:

„Slogans in der Pädagogik stellen Symbole dar, um die sich die wichtigsten Gedanken und Haltungen von pädagogischen Bewegungen gruppieren. Sie geben einer gemeinsamen Geisteshaltung Ausdruck und sie pflegen diese Geisteshaltung. Zugleich ziehen sie neue Anhänger an und geben den alten Anhängern Trost und Kraft.“ (Scheffler 1971, s.55)

Was ich damit sagen will, ich halte die Kompetenzorientierung in Lehrplänen und Unterricht allgemeinbildender Schule zunächst für eine pädagogische Bewegung, wie vor Jahren die Curriculumbewegung und die Antipädagogik oder früher die Reihe verschiedener reformpädagogischer Bewegungen, der Arbeitsschule, der Lebensgemeinschaften, der Kunsterzieher und viele andere. Daran, dass die Bewegung zurzeit sehr erfolgreich ist, kann kein Zweifel bestehen. Und sie ist auch eine höchst wirkungsmächtige schulpolitische Realität. Von den 27 EU-Ländern verwenden den Begriff Kompetenzen (und verwandte) als primäre Bezeichnung für die erwarteten Lernergebnisse, wenn auch nicht in einheitlicher Bedeutung 21. Sechs Länder verwenden dafür Skills (UK) und Goals and objectives (NL), aber auch ‘goals, main content of the various subjects & cross –curricular themes’(FI).

Praktisch alle laufenden schulpolitischen Initiativen und Reformen in Europa laufen unter der Flagge von Kompetenzen, von Schlüsselkompetenzen und Grundkompetenzen oder Bildungsstandards. Und sie betreffen die Strukturen und Steuerungssysteme gleichermaßen wie die Inhalte, die Lehr- und Lernformen ebenso wie Evaluations und Kontrollmechanismen.

b. Bedeutung des Slogans

Sie sehen hier eine massgebende Begründung für Kompetenzen und Kompetenzorientierung, wie sie die OECD mit dem Bericht über die Definition von Schlüsselkompetenzen verabschiedet hat.

Ich zitiere hier nicht von ungefähr ein internationales Dokument.

Kompetenzen sind etwas, worauf man sich auch bei noch unterschiedlichen inhaltlichen kulturellen Differenzen einigen kann. Das macht sie attraktiv für kulturell immer heterogener werdende Gesellschaften und für internationale gemeinsame Bildungsprojekte. Eine Einigung über konkrete kulturelle Inhalte, einen Kanon des Wissens etwa, wäre de facto ja kaum noch möglich. Und es macht nationale Bildungsdokumente anschlussfähig an internationale Entwicklungen. Vielleicht noch etwa in der Mathematik oder in einzelnen Bereichen der Biologie oder der Physik, aber bei Geschichte, bei Religion oder bei der Auswahl von Literatur in den Sprachen ist an einen inhaltlich bestimmten Lehrplan kaum noch zu denken.

Wie schwierig das selbst bei Kompetenzen ist, haben die unter Ihnen, die an der Entwicklung der Bildungsstandards in der Schweiz mitgewirkt haben, erleben können. Etwa dort, wo es um die Stellung der Orthographie in der Schulsprache ging. Während die deutschsprachigen Fachdidaktiker und Fachdidaktikerinnen einem formal korrekten Befolgen von Ausdrucks- und Schreibnormen nur eine untergeordnete Rolle zusprechen wollten und es bei Hörverstehen, Leseverstehen, Teilnahme an Gesprächen, zusammenhängendem Sprechen und Schreiben als zentrale Sprachhandlungen bewenden lassen wollten, haben ihre romanisch sprechenden Kollegen auf der Beibehaltung von Orthographie und Grammatik als inhaltlich auszuweisende Sachbereiche des Sprachunterrichts bestanden.

c. Kompetenz – eine internationale Bildungswährung

Der Lehrplan 21 steht in einem internationalen Zusammenhang. Er ist nicht einfach ein deutschweizerischer Lehrplan, nein, es ist ein von Schweizern gemachter international ausgerichteter Lehrplan für Deutschschweizer Schulen.

Es sind internationale Bildungsideen, -dokumente und Aktivitäten, die seine Entwicklung und Gestalt massgeblich bestimmten und prägen. Ich nenne im Folgenden nur sechs dieser Bestimmungsfaktoren.

1) 1996 erschien der sogenannte Delors-Bericht zu Händen der UNESCO: ‚Learning: Treasure within‘. Auf Deutsch ‚Lernen: der Schatz im Innern‘. Im Bericht wurde ein sogenanntes ‚Vier Säulen-Modell‘ des lebenslangen Lernens propagiert. Die vier Säulen des neuen Bildungskonzeptes heissen: Learning to know, Learning to do, learning to be, Learning to live together. Das Bildungskonzept war aber nicht primär für die Schule, schon gar nicht für Volksschule gedacht, sondern für das lebenslange Lernen. Es verteilte sich über verschiedene Lernorte und Bereiche: auf das schulische Lernen, das berufliches Lernen, das soziale Lernen und das persönliche Lernen.

2) Die OECD hat vor einigen Jahren ein Projekt lanciert, bei dem sogenannte Schlüsselkompetenzen formuliert wurden. ‚Welche Kompetenzen benötigen wir für ein erfolgreiches Leben und eine gut funktionierende Gesellschaft?‘ *Rychen & Salganick (2003,*

p. 43) war die zu beantwortende Frage. Es wurden drei Kompetenzbereiche formuliert und näher bestimmt:

„Interaktive Anwendung von Medien und Mitteln -
Interagieren in heterogenen Gruppen -
Eigenständiges Handeln“

Der Wert dieses DeSeCo (Definition and Selection of Competence) Kompetenzrahmens, schreiben die Projektautoren, „besteht insbesondere darin, dass er als Referenzpunkt für die weitere Entwicklung und umfassendere Messung von Schlüsselkompetenzen in allen drei Kategorien dienen kann.“

3) Der dritte internationale Bestimmungsfaktor für die Kompetenzorientierung waren die international vergleichenden Schülerleistungsmessungen, PISA u.a. Diese vergleichenden Messungen der Schülerleistungen in den drei Kompetenzfeldern Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften wollten nicht einfach messen, was in den Schulen tatsächlich vermittelt und gelernt wird, nicht mal das, was in den Lehrplänen der verschiedenen Länder steht, weil man das ja nur schwer vergleichen kann, sie wollten Kompetenzen von 15jährigen vergleichend messen, die zunächst von den Lehrplänen und ihren Lernzielen unabhängig definiert wurden, Kompetenzen, von denen man annahm, dass Jugendliche in einem bestimmten Alter über sie verfügen sollten. So wurden in manchen Ländern Kompetenzen gemessen, die dort überhaupt nicht unterrichtet wurden oder nur mit sehr geringen Anteilen.

4) Eine Reaktion auf diese vergleichenden Messungen stellten dann die nationalen Bildungsstandards dar. Man kann sagen, dass diese den Versuch darstellen, die schulischen Anforderungen so zu präzisieren und zu formulieren, dass sie auch für eine vergleichende, auch international vergleichende und periodische Überprüfung der Leistungen der Schule geeignet sind. Bildungsstandards sind auch in der Schweiz in der Form von messbaren Schülerleistungen formuliert worden, als so genannte ‚performance standards‘. Das heisst, sie formulieren, was Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt können sollen, und durch welches Verhalten oder welche Problem- und Aufgabenlösungen sie auch zeigen, was sie können. Dafür genügen keine blossen Angaben über Themen und Unterrichtsziele, welche in der Schule behandelt oder bearbeitet werden sollen, sogenannte ‚content standard‘. Auch die Schweiz, wie auch Österreich, richtete ihr Harmosprojekt Bildungsstandards nach dem Referenzdokument, dem so genannten Klieme Bericht (Expertise: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. 2003) aus, der von einer Kommission der deutschen Kultusministerkonferenz erarbeitet wurde. Im dritten Kapitel werden die Kompetenzen und Kompetenzmodelle als Grundlage für die Standards eingeführt.

5) Auch das Europäische Sprachenportfolio ist Teil der internationalen neuen Bildungswährung. Es war als Rahmen entwickelt worden, um die Sprachkompetenzen von Absolventinnen und Absolventen im europäischen Stellenmarkt international einheitlich einschätzen und bestimmen zu können. Es wurde dann zum massgeblichen Ausbildungsprogramm für Sprachschulen. Es galt dann auch als Orientierungsmuster bei der Formulierung der schweizerischen Bildungsstandards.

6) Zum erhellenden Kontext der Erfolgsgeschichte der Kompetenzorientierung gehört auch die im Bereich Human Resource einflussreiche Literatur zur Kompetenzmessung. Sie geht zurück auf einen schulemachenden Aufsatz des amerikanischen Psychologen McClelland „Testing for competence rather than for "intelligence" (AMERICAN PSYCHOLOGIST, 1, 1973). McClelland schlug vor, sich von der immer noch stark an Vorstellungen a) einer genetisch vererbten Intelligenz und b) einer unabhängig von Sachbereichen und Aufgaben bestimmbaren allgemeinen Intelligenz zu lösen. Stattdessen sollte die Psychologie sich besser

auf die Erforschung fachlich- und aufgabenspezifischer und durch sozial- und beruflichen Erfahrungen erwerbbarer Problemlösungskompetenzen konzentrieren. „Es ist schwierig, wenn nicht unmöglich“, schreibt er, „eine menschliche Eigenschaft zu finden, die nicht durch Training oder Erfahrung verändert werden könnte.“ (McClelland 1973, S.8). McClellands Konzept der Kompetenzen konnte die leidige Diskussion um angeborene und erworbene oder lernbare Intelligenz überwinden oder zumindest entschärfen und sie bot auch einer Lösung für eine lebensnähere Interpretation von Intelligenz und Lebenstüchtigkeit. Beides war vor allem für die angewandte Psychologie im betrieblichen Personalwesen bei Auswahl und Beratung attraktiv. Auf der Grundlage breitete sich schnell eine eigentliche Psychotechnik der Qualifikationstests vor allem in den oberen Segmenten der Arbeitswelt aus. Das „Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis“, herausgegeben von John Erpenbeck und Lutz Rosenstiel (Schäffer-Poeschel; Auflage: 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. 2005/ 2007) gibt einen Überblick. Es gibt einen grossen und breit entwickelten Buch- und Weiterbildungsmarkt dazu. Titel wie: „Kompetenzen - Erwerb, Erfassung, Instrumente: Studentexte für Erwachsenenbildung“; „Kompetenztraining: Informations- und Trainingsprogramme“; „Kompetenzmanagement in der Praxis: Mitarbeiterkompetenzen systematisch identifizieren, nutzen und entwickeln Mit vielen Fallbeispielen“ zeugen davon. Die Kompetenzorientierung in Lehrplänen und Unterricht, wenn sie hier auch noch andern Quellen sich verdankt, muss doch auch in diesem Kontext gesehen und bewertet werden. Eine philosophisch anregende Kritik dieser Gegenwartskultur und ihres Zusammenhangs mit Prüfungs- und Kontrollpraxen der Gesellschaft kann man bei Andreas Gelhard, *Kritik der Kompetenz* (Zürich: diaphanes 2012) nachlesen. Kompetenzen, Kompetenzstufen und Kompetenzmessung im pädagogischen Bereich stehen also in der Tradition von den psychologischen Bestimmungen von Intelligenz und Intelligenzmessung. Wenn heute Kompetenzen in unseren Lehrplänen stehen, so ist das auch eine Anpassung des Bildungssystems an die Entwicklungen im Personalmanagement und im Stellenmarkt von Wirtschaft und Gesellschaft.

d. Akzentverschiebungen im Lern- und Schulverständnis

Der Import des Kompetenzkonzeptes aus ausserschulischen und beruflichen Feldern und dem Bereich der psychologischen Messpraktiken in den Bereich der öffentlichen Schulen führt zu markanten Akzentverschiebungen im Verständnis von Schule, Unterricht und Lernen. Von Akzentverschiebungen spricht dann auch der Lehrplan 21. Ich will hier vier Elemente dieser Verschiebung kurz charakterisieren. Es handelt sich zunächst um Verschiebungen in einem alten und elementaren Spannungsverhältnis jedweder Bildung.

Dazu gehört zunächst die wiederkehrende Frage nach dem Verhältnis gesellschaftlicher Nützlichkeit und nach der individuellen Selbstvervollkommnung. Es gibt dazu in der europäischen Bildungsgeschichte keine schönere und grundlegendere Debatte als die Auseinandersetzung des Sokrates mit den Sophisten um die Lehrbarkeit der Tugend. Die griechischen Sophisten verdienten viel Geld mit dem Anspruch, sie könnten die Politiker lehren, ihnen nützliche Techniken des öffentlichen Redens beibringen, wie man in allen Lebensfragen erfolgreich eine Sache vertreten könne, ohne sie selber zu fachlich zu beherrschen. Sokrates, der zunächst selbst ein Sophist war, hat ihnen das bestritten und auf das Selber-lernen gesetzt. Er hat historisch zunächst gewonnen.

Die Auseinandersetzung wiederholt sich in veränderter Weise im 18. und 19. Jahrhundert bei der Gründung der öffentlichen Staatsschulen. Es war ein Streit zwischen den Philanthropisten und den Neuhumanisten. Nach Meinung der ersten sollten die Schulen allgemein nützliches Wissen vermitteln, die Jugendlichen für viele verschiedene Aufgaben brauchbar machen. Sie sollten deshalb auch nicht einseitig nur ihre Begabungen

hochentwickeln, weil sie dadurch nur noch für Weniges brauchbar wären. Peter Villaume nannte das ‚Gemeinbrauchbarkeit‘. Die Neuhumanisten haben argumentiert, es komme nicht auf die Brauchbarkeit an, sondern auf eine möglichst umfassend Entwicklung der Anlagen der Menschen, eine solche Allgemeinbildung sei auch langfristig die für die Gesellschaft nützlichste Form von Bildung. Sie haben historisch zunächst auch gewonnen. Wir erleben auch heute wieder diese Auseinandersetzung zwischen denen, die auf die Entwicklung eines ökonomisch verwertbaren Humankapitals setzen, und jenen, die auf die Selbstvervollkommnung des Menschen setzen. Es sieht so aus, als hätten zurzeit die Verfechter brauchbarer und nützlicher Bildung Oberwasser.

Was das Lehr- und Lernverständnis anbetrifft, so verschiebt sich heute der Akzent vom Lehren auf das Lernen. Diese Verschiebung ist nicht zuletzt einer Verschiebung der Grenzen zwischen dem außerschulischen Lernen und schulischen Lernen geschuldet. Schulisches Lernen ist organisiertes und gemeinsames Lernen, und es ist primär an die Lehrbarkeit des Zu-Lernenden gebunden. Nicht alles, was im Leben gelernt werden kann und muss, kann deshalb auch sinnvollerweise institutionell organisiert, inszeniert und gelehrt werden. Zum Beispiel deshalb nicht, weil es dazu ernsthafte Lebens- oder Berufserfahrung oder andere kaum planbare Erfahrungen braucht. So kann manches Praktikum zur Kompetenzentwicklung in manchen Bereichen erheblich mehr beitragen als ein halbes Jahr Unterricht. Wenn nun aber die Frage der Lehrbarkeit zugunsten der Lernbarkeit zurücktritt, dann kommt es auch zu einer Entgrenzung des schulischen Lernens und auch zu einer Verschiebung bei den erforderlichen Kompetenzen von Lehrpersonen.

Diese Entgrenzung wird gefördert und geht zusammen mit der Orientierung an außerschulischen Ausbildungsanforderungen. Das schulische Lernen verliert seinen Eigensinn zugunsten eines lebenslangen Lernens. Das ist sicher auch ein Grund für die Attraktivität des Kompetenzkonzeptes.

Damit rückt ein weiterer Aspekt ins Blickfeld. Die Vergleichbarkeit der Lernergebnisse bekommt unter dem Gesichtspunkt der Chancengleichheit oder –gerechtigkeit einen neuen Stellenwert. Schule und Lehrerschaft werden verantwortlich nicht bloss für das Lehrangebot, das sie den Kindern machen, sondern auch für die Lernfortschritte und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler. An diesen soll auch die Arbeit der Lehrpersonen und auch der Bildungsadministration gemessen werden. Sie werden in einem neuen Sinne rechenschaftspflichtig. Was sie tun oder lassen, bedarf dann einer methodisch gesicherten Basis. Blosser Überzeugungen und individuelle Erfahrungen genügen nicht mehr. Es braucht überprüfbare Daten. Data based educational Policy wird das genannt.

In der Kompetenzorientierung bündeln sich all diese Verschiebungen wie in einem Prisma. Kompetenzorientierung trägt zu diesen Akzentverschiebungen bei und wird durch sie ermöglicht und gefördert. Die Ausrichtung auf nützliche Bildung und eine im Interesse der Chancengleichheit auf Vereinheitlichung und Vergleichbarkeit der Anforderungen wie der Ergebnisse setzende Schulpolitik braucht überprüfbare und das heisst messbare Leistungsvorgaben.

3. Kompetenzkonzeption im Lehrplan 21

a. Grundlagen

Die Schule ist in diese Prozesse der Verschiebung nicht blindlings hineingestolpert. Die Nähe der Bedeutungen von Kompetenz, Tüchtigkeit und Tugend, auch die pädagogisch längst vertrauten Begriffen wie Sprachkompetenz oder kommunikative Kompetenz waren für die

neue Kompetenzorientierung gute Anschlussmöglichkeiten. Das gilt auch für die breit akzeptierten pädagogisch anthropologischen Analysen des Erziehungsziels Mündigkeit als Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz, die Heinrich Roth für den deutschen Bildungsrat Anfang der 70er Jahre vorgelegt hat.

In den Lehrplan 21 sind denn auch zwei Elemente dieses Konzept als eigenständiger Lernbereich eingegangen: Er heisst dort ‚überfachliche Kompetenzen‘. Die drei Kompetenzbereiche von Roth wurden um die methodischen Kompetenzen erweitert und Selbstkompetenzen in ‚personale Kompetenzen‘ umbenannt. Sie sind etwas ausdifferenziert in je drei Kompetenzgruppen, während die Sachkompetenzen nach Roth nun den ganzen übrigen Lehrplanbereich ausmachen.

Konzeptionell orientierte sich der Lehrplan 21 an einer Definition, welche der Lernpsychologie Weinert 2001 so definierte:

„Kompetenzen sind die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“

Nun gut, Sie brauchen das nicht auswendig zu lernen. Sie sehen es ist kompliziert. Schwierigkeiten macht hier vor allem der zweite Satzteil: „sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten“. Es sind die nicht-kognitiven Dimensionen von Kompetenzen. Was sollen wir darunter verstehen? Interesse zeigen und Engagement entwickeln, Berücksichtigung moralischer Aspekte beim Wissen, Gewissensbildung und Bereitschaft, Verantwortung übernehmen, sind durchaus wünschenswerte Elemente einer persönlichen Entwicklung. Man kann das auch die erziehende Komponente des Unterrichts nennen. Bei Herbart hiess solche Interessen- und Urteilsbildung bekanntlich „erziehender Unterricht“.

Theoretisch wie praktisch ist Dimension integraler Bestandteil jeder Kompetenz, die zu Recht so genannt werden kann.

Theoretisch hält auch der Lehrplan 21 an diesem integralen Konzept fest. Es wird dort etwas vereinfacht im Einleitungstext formuliert. Sie sehen in der Formulierung auch die Akzentverschiebung, die ich vorhin ansprach, auf das nutzbare Wissen. Und sie sehen hier die erzieherischen, nicht kognitiven, sondern die verhaltensmodulierenden Intentionen, die Bereitschaften, Haltungen und Einstellungen. In weniger moralisch skrupulösen und verschämten Zeiten nannte man das auch Gesinnungsunterricht.

b. Ein Beispiel aus dem Lernbereich Sprache

Wie sieht nun die praktische Umsetzung aus? Ich greife ein beliebiges Beispiel heraus. Ein Beispiel aus dem Lernbereich Schulsprache:

„Die Schülerinnen und Schüler können Zielvorstellungen entwickeln und beschreiben, worüber sie schreiben möchten.“

Das Beispiel ist eine von 142 Teilkompetenzen oder Kompetenzstufen für die übergeordnete Kompetenzstufe.

„Die Schülerinnen und Schüler können ein Repertoire an angemessenen Vorgehensweisen zum Ideenfinden und Planen aufbauen und dieses im Schreibprozess zielführend einsetzen.“

Diese ist wiederum eine von sieben Kompetenzen der zu erwerbenden Schreibkompetenz, die ihrerseits eine der sechs Bereichskompetenzen der zu erwerbenden Sprachkompetenz ist.

Auch die 5 anderen Bereichskompetenzen der Sprachkompetenz werden gleichermassen in je 93-115 Teilkompetenzen oder Könnensanforderungen ausdifferenziert. Insgesamt ist das, was man früher Deutschunterricht nannte, so in 687 Teile der geforderten Sprachkompetenz in Deutsch zerlegt. Alle Teilkompetenzen sind nochmals auf die drei Zyklen verteilt und einige als Mindestanforderungen markiert. Man kann sich fragen, warum gerade 687, könnten es auch 851 sein, oder 499, oder einfach nur pro Zyklus 10?

Wohl verstanden, bei allen oder doch den meisten dieser Zielangaben handelt es sich um durchaus plausible und vernünftige Lernziele. Aber was ist der Zweck solcher Ausdifferenzierung? Liebe Kolleginnen und Kollegen, ich weiss es auch nicht genau. Ich kann nur vermuten, dass es darum geht, die Schülerleistungen besser vergleichen und überprüfen zu können. Vermutlich ist damit auch die Erwartung verbunden, dass die Anforderungen für die Schülerinnen und Schüler dadurch einheitlicher werden. Verähnlichen der Leistungsanforderungen, Vermessen von Schülerleistungen und Vergleichen der Ergebnisse stehen aber offenkundig im Hintergrund dieser Differenzierung. Ich frage mich, was ein solcher Ausdifferenzierungsgrad ihres Auftrages bei Ihnen auslöst. Sind Sie froh, nun endlich genau zu wissen, was Sie zu tun haben und woran Sie und ihre Schüler gemessen werden? Oder fühlen Sie sich gegängelt, in Ihrer Professionalität missachtet, gar demotiviert? Der Lehrplan 21 scheint mir jedenfalls auch in dieser Hinsicht ein Experiment mit offenem Ausgang. Die Kompetenzorientierung ist zwar eine internationale Entwicklung, die Art ihrer Umsetzung und Differenzierung in einen Lehrplan ist eine schweizerische Erfindung. Die gibt es in dieser – ich muss sagen – Übertreibung eines Modells sonst nirgendwo. Da scheint sich etwas verselbständigt zu haben, was eigentlich niemand so ernsthaft gewollt hat oder auch nur ernsthaft hat wollen können. Gegen eine didaktische Stärkung der Könnensdimension im schulischen Lehren und Lernen ist nichts einzuwenden, auch nicht der Versuch einer systematischen Ausdifferenzierung zu Forschungszwecken. Aber gehört eine solche in einen Verordnungstext?

Beim Lesen dieser Listen erinnerte ich mich an einen hübschen Vergleich zu den EU Richtlinien. Da hatte man gezählt, dass der Text des ‚Vater Unfers‘ 56 Wörter enthält, die 10 Gebote 297, die amerikanische Unabhängigkeitserklärung 300, aber die EU-Richtlinie zum Import von Karamell und Karamellprodukten benötigte 26‘911 Wörter! Und das in Englisch. Sie können in der elektronischen Fassung des Lehrplans die Wortanzahl selber leicht eruieren.

Bemerkenswert an dem Beispiel ist, das liesse sich an vielen andern auch zeigen, dass sich der Lehrplan 21 zwar auf die Formulierung der Weinert-Kompetenzen beruft, aber die nicht kognitiven Dimensionen kaum auftauchen, allenfalls in einzelnen Teilkompetenzen, aber auch da nur vereinzelt. Das zeigt sich noch deutlicher bei den Kompetenzstufen.

c. Kompetenzstufen

Lehrpläne enthalten immer auch eine zeitliche Anordnung der Stoffe, der Lernziele und Kompetenzen. Im Lehrplan 21 heisst diese Anordnung Kompetenzstufen.

„Die Stufenabfolge kann sich aus der fachlichen Logik ergeben. Das bedeutet, dass die Themen/Kenntnisse und Fähigkeiten/Fertigkeiten der vorgängig erworbenen

Kompetenzstufe zwingend die Grundlage für die nachfolgenden Kompetenzstufen bilden.“

Bemerkenswert ist diese Aussage deshalb, weil in dieser Sequenzierung der Kompetenzen alle nicht kognitiven Aspekte der Kompetenzen ausgeblendet werden, so als ob es in diesen Dimensionen keinen Kompetenzaufbau gäbe. Symptomatischer Weise werden die „überfachlichen Kompetenzen“ selber auch nicht in einem Stufenaufbau dargestellt, jedenfalls nicht explizit, obwohl es gerade hier aus der Entwicklungs- und Kognitionspsychologie einige Grundlagen dazu gäbe.

Der Lehrplan 21 präsentiert eine deutlich abgeschwächte Form jener Kompetenzmodelle, die bei den Bildungsstandards entwickelt und angestrebt wurden. Abgeschwächt deshalb, weil der Anspruch, dass diese Stufen auch empirisch begründet sein sollten, wenn sie denn nicht bloss logisch, sondern auch psychologisch einen Kompetenzaufbau modellieren sollten. Die Beschränkung auf allein sachlogische Kriterien für den Kompetenzaufbau muss als ein gravierender Mangel in diesem Lehrplan eingestuft werden. Für John Dewey wie für Jerome Bruner gehörte die Verknüpfung von Sachlogik und Psychologik zu den Grundprinzipien im Aufbau eines Curriculum. Trotzdem wird im Lehrplan 21 an der Vorstellung festgehalten, dass diese Stufen auch einen individuellen Kompetenzaufbaus widerspiegeln. Dass diese Stufen auch realen Lernprozessen entsprechen, darf mit Fug bezweifelt werden. Denn gerade bei Kompetenzen, deren Aufbau und Entwicklung auf Erfahrungen angewiesen sind, gestalten sich die Lernprozesse eher sprunghaft, diskontinuierlich und sehr oft zirkulär. Scheinbare Rückschritte sind da die Regel, ebenso unkalkulierbare spätere Aha-Erlebnisse und Einsichten. Das Lernen der Kinder und Jugendlichen findet ja nicht bloss im Unterricht statt. Es ist vielfach verlinkt mit ausserschulischen Begegnungen, Erfahrungen und Informationen, so dass den kalkulierten Lernschritten immer etwas Künstliches anhaftet.

Nun ist die Vorstellung von Kontinuität ein Modell, eine Konstruktion, die unsere Deutungen von Fortschritten und Entwicklungen beherrscht. Hinter diesen Vorstellungen steckt eine elementare, aber deshalb nicht schon gesicherte Grundannahme, dass alle Kompetenzen aus früher erworbenen Kompetenzen allmählich linear oder stufenweise hervorgehen. Der amerikanische Entwicklungspsychologe Jerome Kagan hat in seinem Buch „Die Natur des Kindes“ (1984/dt. 1987) die dominanten Kontinuitätsvorstellungen der Kognitions- und Entwicklungspsychologen kritisch hinterfragt.

„... die meisten Theoretiker glauben, dass jede der universalen Entwicklungsetappen aus früher erworbenen Kompetenzen hervorgeht. Doch man kann die Veränderungen, die mit der psychologischen Entwicklung einhergehen, auch anders sehen. Auch wenn alle Kinder die gleiche Folge von Entwicklungsetappen durchlaufen – zum Beispiel erst Lallen, dann Aussprechen einzelner Wörter und schliesslich das vielschichtige Gespräch –, so kann man doch behaupten, dass es zwischen aufeinander folgenden Fähigkeiten kein Abhängigkeitsbeziehung gibt, dass also die Fähigkeit, die dem Aussprechen von Sätzen zugrundeliegt, nicht eine früherer Fähigkeit zum Aussprechen einzelner Wörter voraussetzt. Alle Kinder krabbeln, bevor sie stehen können, aber mit einem Jahr würde ein Kind auch dann stehen, wenn man es am Krabbeln gehindert hätte. In einem klassischen Experiment wurden Salamanderlarven betäubt und daran gehindert, Schwimmbewegungen auszuführen. Als man die Larven ohne die Betäubungsmitteln in frisches Wasser setzte, schwammen sie genauso gut wie diejenigen, die nicht betäubt worden waren. (S. 111) .

Vom amerikanischen Biologen und Verteidiger von Darwin Thomas H. Huxley stammt der schöne Satz:

„Die grösste Tragödie der Wissenschaft – die Ermordung einer schönen Hypothese durch eine hässliche Tatsache“

Meine Damen und Herren, im Unterricht haben Sie es leider meistens mit solch hässlichen Tatsachen zu tun, mit lauter Einzelfällen und Einzelereignissen, die ständig Hypothesen morden, die der Wissenschaft und auch ihre eigenen, wenn sie aufmerksam genug sind.

4. Skepsis gegenüber dem Konzept

Ich möchte Sie hier zunächst auf eine wichtige Differenz aufmerksam machen, die zwischen dem, was wir in der Schule Kompetenzen nennen und dem, was wir im Leben so bezeichnen. Wir haben schon gesehen, dass das Konzept nicht aus dem Schulbereich kommt, sondern primär aus ausserschulischen Lernbereichen, aus beruflichen Lernfeldern. Cathleen Grunert, eine der versierten Forscherinnen in dem Bereich, hat deshalb auch die Ansicht vertreten, dass der Begriff nicht recht geeignet sei für die Beschreibung schulischer Lernziele.

Das wird einsichtig, wenn wir uns klar machen, aus welchen Elementen Kompetenzen zusammengesetzt sind. Es sind vier Elemente: Kenntnisse, Fertigkeiten, Interessen/Bereitschaften/Haltungen und Erfahrung. Kompetenz sprechen wir jemandem zu, der nicht nur etwas kann und etwas von der Sache versteht, sondern jemandem, der dieses sein Wissen und Können in vielfältigen Situationen unter Beweis gestellt hat. Zu Kompetenz in diesem Sinne gehört zwingend Erfahrung, Erfahrung in der Beurteilung einer Anwendungssituation, in der Anwendung und Ausübung des Wissens und Könnens auch in ganz unerwarteten und unerwartbaren Situationen. Auch ist der Aufbau stabiler Bereitschaften und Haltungen letztlich nur in Ernstsituationen möglich, kaum in schulisch simulierten Übungssituationen, deren ernsthafte Folgen allenfalls Noten sind. Die ersten zwei Dimensionen sind in den schulischen Kontexten gut entwickelbar. Die Möglichkeiten des Lernraums Schule für ernsthafte Erfahrungen aber ist recht begrenzt. Die didaktisch arrangierten Lerngelegenheiten sind lediglich eine Simulation, deren Bewältigung allenfalls Folgen im Notenzugnis hat. Die Institution soll ja gerade ermöglichen, dass wir etwas lernen können, ohne in der Sache selber Erfahrungen machen zu müssen und sich den Folgen unseres Tuns unmittelbar aussetzen zu müssen. Aber ohne solche Erfahrung wird man kaum in einem Bereich sachkompetent. Das ist ja einer der Gründe für die Kritik am schulischen Lernen, dass es eben nicht das Leben sei und man darin keine Erfahrungen machen könne.

In zwei Feldern allerdings können in der Schule originäre und ernsthafte Erfahrungen gemacht werden, im Bereich des Lernens und im Bereich der sozialen Interaktion. Darin kann man dann auch in der Schule kompetent werden, im Lernen und im Zusammenleben. In andern Sachbereichen können wir nur in einem sehr begrenzten oder übertragenen Sinne von Kompetenzen sprechen, besser eigentlich von Voraussetzungen für den Erwerb von Kompetenzen. Solche schulisch erwerbbaaren Kompetenzen sind propädeutisch. Das ist etwa beim beruflichen Lernen in einer Lehre und generell im ausserschulischen Lernen anders. Nur mit der Umbenennung der schulisch erreichbaren Lernziele kann man die strukturellen Beschränkungen der Institution Schule nicht verändern.

a. Fragilität des theoretischen Konzepts

Ein Blick in die Forschungslage zeigt schnell, wie fragil das Konzept als Ganzes noch ist.

Am deutschen Institut für internationale pädagogische Forschung läuft zurzeit ein Schwerpunktprogramm der Deutschen Forschungsgemeinschaft DFG mit dem Titel

„Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen.“ Sieben Forschungsfragen werden da bearbeitet. Drei sehen Sie auf der Folie, die anderen drei lauten:

„In welcher Beziehung stehen Modelle zueinander, die Kompetenz in einer Domäne mit unterschiedlichem Auflösungsgrad beschreiben?“

„Wie robust sind Struktur und Niveaumodelle? Wie zeitlich stabil und über Situationen hinweg konstant sind Kompetenzen?“

„Welche Rolle spielt Kompetenzdiagnostik im Rahmen von Lehr- Lernprozessen?“

„Wer hat einen Nutzen von Kompetenzmodellen? *ZfE Sonderheft 18 / 2013*

Um diese Fragen überhaupt sinnvoll und mit Aussicht auf Erfolg bearbeiten zu können, hat man das Konzept der Kompetenzen auf die rein kognitiven Dimensionen begrenzt, so erklären uns die Forscher. Man fragt sich, was hat das dann noch mit dem hier im Anschluss an Weinert's Definition verwendetem Konzept zu tun? Wie beantworten denn die Lehrplanmacher des Lehrplans 21 solche Fragen und auf welche Grundlagen stützten Sie sich dabei?

b. Aktuelle Diskussionen

In einem Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft stellen die Forscher ihre aktuellen Diskussionen zum Thema vor.

Wenn das alles erst noch erforscht werden muss und auf so elementarer Ebene diskussionsbedürftig ist, muss man sich die Frage stellen, ob das Konzept der Kompetenzen für seine schulpolitische und schulpraktische Nutzung, seine Verwendung gar in einem rechtlich verbindlichen Dokument zur Bestimmung des gesellschaftlichen Auftrages an die Schulen und die Lehrerschaft nicht doch etwas verfrüht und der gemeinten Sache angemessen ist.

Eines kann man aber sicher jetzt schon sagen, eine gezielte Individualdiagnostik der Lernfortschritte der Kinder und Jugendlichen ist auf der Basis der vorliegenden Beschreibung der Kompetenzen und Kompetenzstufen nicht machbar und auch nicht sinnvoll, eine Leistungsbilanzierung des gesamten Schulsystems vielleicht schon.

5. Kompetenzorientierte Lehrpläne als Instrumente einer neuen Schulsteuerung

Der Lehrplan, so haben wir gehört, soll in seiner neuen Gestalt an der Stelle von politisch viel schwierigeren Strukturreformen für Harmonisierung im schweizerischen Bildungssystem sorgen. Wie soll das funktionieren?

Wie gesagt, eines der zentralen Motive für die neue Struktur des Lehrplans ist eine verbesserte Steuerung von Schule, für die man bessere und genauere Daten braucht. Daten über Erfolg und Misserfolg pädagogischer wie schulpolitischer Anstrengungen, Massnahmen, Strukturen und Reformen. Erstens kann man dann die weiteren Massnahmen besser begründen und auch gezielter planen und zweitens kann man dann solche Daten an die Schulen und die Lehrer direkt zurückmelden. Solche Rückmeldungen sollen es den Schulen und der Lehrerschaft erlauben ihrerseits gezieltere Entwicklungsschritte zu planen und durchzuführen.

Bei dieser evidenzbasierten Schulsteuerung oder Governance handelt es sich um eine Weiterentwicklung dessen, was mit internationalen Schulleistungsvergleichen angefangen hat und mit den OECD Länderberichten und dann den nationalen Bildungsberichten, der

Einführung eines so genannten Bildungsmonitorings sich fortsetzte. Es wäre naiv anzunehmen, dass man die Kompetenzorientierung im Lehrplan 21 ohne die externen vergleichenden Leistungsmessung haben kann.

Einen solchen nationalen Bildungsbericht hat man auch wie in der Schweiz in Österreich erstellt. Dort hat man auch wissen wollen, ob und wie diese Art Schulsteuerung denn tatsächlich wirkt und ob die damit verbundenen Ziele erreicht werden.

a. Wirkungsmodellannahmen

Zur Untersuchung dieser Fragen haben die Forscher ein Modell entwickelt, das die Ziele und die erwarteten Wirkungsmechanismen abbildet. Durch eine möglichst klare Vorgabe der zu erreichenden Ziele sollen sich die Leistungserwartungen der Lehrer an die Schüler angleichen, also verähnlichen. Erwartet wird dabei, dass diese sie auch wirklich bei ihren Planungen des Unterrichts berücksichtigen und sie auch zur Feststellung des Leistungsstandes nutzen. Die Ergebnisse von periodischen externen Messungen der erreichten Kompetenzen werden an die Schulen zurückgegeben. Diese sollen sie studieren und allfällige Defizite erkennen und zu deren Behebung gezielte Entwicklungen einleiten. Der Erfolg dieser Entwicklungen soll erhoben werden, und darauf aufbauend noch vorhandene Chancenungleichheiten entdeckt und durch gezielte Förderung von benachteiligten Schülerinnen und Schülern behoben werden.

Soweit die Wirkungsvorstellungen über die Verbesserung der Qualität von Unterricht an den österreichischen Schulen. Das Ziel einer Verähnlichung können wir getrost auch Harmonisierung nennen.

b. Forschungsergebnisse

Was waren nun die Ergebnisse dieser Studie?

Sie sehen hier ein paar zentrale Aussagen der Forscher. Eine nennenswerte Angleichung der Lehrererwartungen an die Schüler konnte nicht nachgewiesen werden. Die Rückmeldungen der Ergebnisse an die Schulen haben kaum Entwicklungen an den Schulen ausgelöst. Die häufige Verwendung von Tests hat hingegen dazu geführt, dass die Lehrerurteile weniger vorurteilsgesteuert sind. Es bestehe allerdings die Gefahr, dass die Lernziele auf wenige gemessene Bereiche sich konzentrierten. „Insgesamt“, so schreiben die Autoren, „entstehe der Eindruck, dass in den deutschsprachigen Schulsystemen gelegentlich überzogene Erwartungen an diese Steuerungsinstrumente vorliegen.“ (378)

Auch weil das hier praktizierte Steuerungssystem offenbar Zweifel bei den Lehrerinnen und Lehrern an ihrer Selbstwirksamkeit auslöse und weniger die Schulen, sondern mehr die Administration der Schule stärke, empfehlen die Autoren ein grundlegendes Überdenken der mit Standards und externen Leistungsmessungen evidenz-basierten Schulsteuerungen.

Das sind nun eigentlich vernichtende Befunde zu dieser Form von Harmonisierung und Qualitätsentwicklung. Sie stehen so im offiziellen nationalen Bildungsbericht. Es gibt aber auch eine Kurzfassung des insgesamt 642seitigen Textes. Darin wird diese Studie auch referiert, allerdings in einer wesentlich freundlicheren Form. Die neue Fassung ist mit der Anmerkung versehen:

Die Kurzfassung dieses Kapitels wurde unter Mitwirkung der Herausgeberin verfasst und enthält eine andere Schwerpunktsetzung als die Langfassung.

Ja, sie sehen, so ist das manchmal mit der Wissenschaft im Schulbereich!

Aber was heisst das nun für die Schweiz, auch für den Lehrplan 21? Ich kann den Verantwortlichen nur empfehlen den österreichischen nationalen Bildungsbericht zu studieren.

Fazit

Ich möchte die wesentlichen Elemente der Kompetenzorientierung hier zusammenfassend festhalten und zwar so, dass auch der Unterschied zu den bisherigen Formen von Lehrplanvorgaben deutlich wird.

Die lebenspraktische Nützlichkeit des zu lernenden Wissens und Könnens wird betont. Der Akzent verschiebt sich von Tradierung hin zur Qualifizierung, von der Bildung zur Ausbildung.

Das Können wird gegenüber dem Wissen stärker gewichtet. Der Akzent verschiebt sich von Wissensinhalten auf die Methoden des Problemlösens

Die Lehrfunktion der Schule wird zugunsten Lernbegleitung und dem Lerncouching zurückgeführt.

Der Akzent verschiebt sich von der Vermittlung auf die Selbstorganisation

Die Überprüfung und die externen Vergleich der Lernergebnisse sind eng verknüpft mit der Kompetenzorientierung.

Der Akzent verschiebt sich von der internen individuellen qualitativen pädagogischen Diagnose und Beurteilung auf die externe quantitativ vergleichende Diagnose und das Systemmonitoring.

Mit dieser Verschiebung der Akzente wird sich Schule verändern. Mit jeder der vier genannten Verschiebungen sind Gewinne und Verluste verbunden, werden Gewinner und Verlierer generiert. Es wäre naiv zu glauben, dass es hier nur Gewinner gäbe. Wir wissen noch nicht genau, ob die Veränderungen insgesamt eine Veränderung der Schule zum Besseren bedeuten. Im Moment können wir lediglich festhalten, dass damit eine Anpassung an Entwicklungen ausserhalb von Schule versucht wird.

Wenn sie mich nun fragen, was ich von dem neuen Lehrplan 21 denn halte, so würde ich das gerne etwa so formulieren: Es ist zweifellos ein bedeutsames Dokument schweizerischer Schulpolitik und setzt in Anspruch und Ausführung Marken. Zu den Kompetenzen und Kompetenzstufen im allgemeinbildenden Schulbereich kann ich nur mit einem Sprichwort antworten: „Jede Zeit hat ihre Mythen und bezeichnet sie als höhere Wahrheiten.“ Aber es ist eben wie im Fussball, da können Tore auch durch ein löchriges und schlecht geknüpftes Tornetz eingeköpft werden. Wenn der Schiedsrichter Tor gibt, dann ist das dann eben eine Tatsachenentscheidung. So wird es auch sein, wenn die Bildungsdirektionen mit ihren politischen Anspruchsgruppen und EDK-Assistenten als Linienrichter auf Tor entscheiden, ist das auch eine Tatsachenentscheidung.

Aarau, 20. 11. 2013 Rudolf Künzli