

Der Inhalt der Kompetenz ist ihre Form: administrative Kontrolle versus historisch gewachsene Schulfächer als Werkzeuge der Lehrpersonen

Bernard Schneuwly

Aus meiner Warte eines in französischsprachiger Fachdidaktik beheimateten Fachdidaktikers bin ich erstaunt über den quasi unwidersprochenen Siegeszug des Kompetenzbegriffes in den meisten Diskursen meiner deutschsprachigen Kollegen, der sich unter anderem im Lehrplan 21 materialisiert. Zwar ist der *Plan d'études romand* auch zum Teil kompetenzorientiert. Aber Schulfächer („disciplines scolaires“) bleiben klar dominant; und der Kompetenzbegriff ist ein Organisator des *plan d'études*¹ unter anderen. Die Grundbegriffe sind zum Beispiel „objectifs d'apprentissage“, die dann, eher unpräzise, als „compétences globales visées“ expliziert werden; oder „progression des apprentissage“, umschrieben als „les compétences et connaissances spécifiques à un domaine, à une discipline“ Wie man hier bereits sieht: das Fach und seine Art Wissen – „savoirs“ im Plural – zu organisieren bleiben explizit wirksam und grundlegend.

Ideologische Randbemerkungen

Die quasi exklusive Dominanz des Kompetenzbegriffs erstaunt zuerst deshalb, weil man doch weiss, dass der Begriff nicht aus dem Kontext seiner ursprünglichen und immer noch stark wirkenden gesellschaftlich bestimmten Bedeutung herausgenommen, sozusagen isoliert, ja sterilisiert werden kann, nämlich dem des auf hauptsächlich ökonomischen Gewinn ausgerichteten Messens von Fähigkeiten, Dispositionen und Einstellungen. Diese Ausrichtung hat eine klare Konsequenz: Kompetenz ist utilitaristisch ausgerichtet. Es geht um „Problemlösen“ in Situationen: Alltagssituationen, konkrete Situationen, professionellen Situationen, wie auch immer. Ich brauche ja wohl hier nicht die rituell zitierte Weinert-Definition zu bemühen. Man findet sie, in anderem Kontext, auch bei Erpenbeck & von Rosenstiel, die vom „Kompetenzkapital eines Unternehmens oder gar eines Landes“ sprechen, die über ihre „Wettbewerbsfähigkeit im europäischen und globalen Massstab“ entscheidet (2007, S. XIV)

Es scheint, dass in deutschsprachigen Ländern das Konzept der Kompetenz andere Konnotationen hat. Es wird in der Tat bereits sehr früh gebraucht, vor der grossen Welle, und ist stark mit Emanzipation und Solidarität verbunden, im Zusammenhang vor allem mit kommunikativer Kompetenz (Schneuwly, 2014). Im französischsprachigen Gebiet aber wird „compétence“ von Anfang kritisiert und als Ausrichtung der Schule auf Markt und Ökonomie verstanden. Del Rey (2010; siehe auch Crahay, 2006) zum Beispiel analysiert den internationalen Triumph des Begriffes als aus drei Prozessen erklärbar: Vermarktung der Schule, Entwicklung der Psychometrie und neue Arten von Management. Wie es ein anonymes Mitglied der Lehrgewerkschaft ausdrückt: „Deshalb sollte man die Rolle der Kompetenzen nicht unterschätzen – ein Element der *novlang*, des *newspeak* im Orwellschen Sinn – und des utilitaristischen Systems, das sie nach sich ziehen: sie waren ein modernes trojanisches Pferd in der Schule. Man soll die Schwierigkeit des Kampfes gegen falsche Evidenzen des *story tellings* über Kompetenzen nicht unterschätzen („die Schule soll kompetente

¹ Man beachte den Unterschied: im Französischen spricht man von „Studienplänen“ auch für die Primarschule. Die dahinterliegende Idee: Schule schafft Zeit und Raum zu schulischem Lernen, das ja kaum besser umschrieben kann als durch das französische « études », « étudier“, das sich keineswegs auf Studium beschränkt, sondern bedeutet sich durch intensive Beschäftigung mit einem Wissen oder Können, dieses sich anzueignen. Studienpläne bezeichnen das von Schülern zu Lernende, im Gegensatz zu Lehrplänen, die das zu Lehrende bestimmen.

Individuen ausbilden, die eine Arbeit finden müssen“): einen ultradominanten und unförmigen Diskurs bekämpfen kann Sisyphusarbeit sein. Aber eben genau, wegen seiner zentralen Stellung im Schulsystem ist ‚Kompetenz‘ ein entscheidender Eintrittsort für jeden, der den herrschenden Diskurs aufräufeln [détricoter] will.“² Letztlich geht es um die Möglichkeit des Messens des *outputs* des Schulsystems, das durch den Kompetenzbegriff ermöglicht und verstärkt werden soll. Es ist „penetration of technocratic logic into the educational field through rationalizing schooling“ wie es Mehta (2013) überzeugend für die USA beschreibt, um die Kontrolle des Lehrerhandelns von aussen, und deshalb letztlich um eine Schwächung der Lehrer-innen-Profession.

Die Autoren der äusserst einflussreichen Bildungsstandardstudie (Klieme *et al*, 2003) grenzen sich entschieden von „Konzepten der Sach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz“ ab und verstehen sie „als Leistungsdispositionen in bestimmten Fächern oder ‚Domänen‘“. Lassen wir deshalb ideologische Bedenken und folgen wir Reusser, der für eine getrennte Betrachtung der Probleme plädiert, nämlich des ideologischen Kontexts einerseits und des konkret im pädagogischen und didaktischen Diskurs gebrauchten Kompetenzbegriffs andererseits (zusammengefasst in Joachim, 2014, S. 43). Ich möchte hier einige Gedanken entwickeln, um den Begriff der Kompetenz und der Kompetenzmodelle, ausgehend von der Analyse konkreter Beispiele, etwas zu „détricoter“, „aufzuräufeln“.

Das dreidimensionale Gerüst von Kompetenzen in Naturwissenschaft und Mathematik: Wissen wird beliebig

Kompetenzmodelle, unter anderem in Naturwissenschaft (Konsortium Naturwissenschaften+, 2009) und Mathematik (Linneweber-Lammerrskitten & Wälti, 2008) herzustellen besteht oft darin, drei Dimensionen zu unterscheiden: Handlungsaspekte, Inhaltsaspekte und Niveaus. Schauen wir uns die Handlungsaspekte an.

Naturwissenschaft	Mathematik
1. Interesse entwickeln	1. Wissen, Erkennen und Beschreiben
2. Fragen und untersuchen	2. Operieren und Berechnen
3. Informationen erschließen	3. Instrumente und Werkzeuge verwenden
4. Ordnen und strukturieren	4. Darstellen und Formalisieren
5. Einschätzen und beurteilen	5. Mathematisieren und Modellieren
6. Entwickeln und umsetzen	6. Argumentieren und Begründen
7. Mitteilen und austauschen	7. Interpretieren und Reflektieren der Resultate
8. Eigenständig arbeiten	8. Erforschen und Explorieren

Zwei Beobachtungen drängen sich auf:

1. Die meisten dieser Handlungsaspekte könnten ohne Weiteres von einem Fach ins andere übertragen werden: sie sind also inhaltsunspezifisch; ebenso ist ihre Anzahl beliebig. Wohl kein einziger dieser Handlungsaspekte könnte nicht auch im anderen Fach erscheinen: ich überlasse es dem Leser das Spiel zu spielen.
2. Das Modell ist *top-down* organisiert: man geht von allgemeinen, psychologischen Prozessen aus (es handelt sich praktisch in allen Fällen um kognitive Prozesse; man kann kaum von „Handlungen“ im üblichen Sinne sprechen), die man dann mit Inhalten spezifiziert.

² <http://www.questionsdeclasses.org/?A-l-ecole-des-competences-De-l>

Diese *top-down*-Definition stellt im Grunde genommen das ganze Gerüst auf eine hauptsächlich allgemeinpsychologische Grundlage. Darauf aufbauend werden natürlich konkretere Prozesse definiert, immer im top-down-Verfahren. Wissen wird quasi beliebig in das Raster eingefüllt. Das sieht dann so aus: „Wie lässt sich die Handlungskompetenz ‚Fragen, Untersuchen, Interpretieren‘ fördern und diagnostizieren?“ wird zum Beispiel gefragt (Labudde, o.D., S. 16). Da wird deutlich, dass der Ausgangspunkt die allgemeine „Handlungskompetenz“ ist, und dass dazu, quasi beliebig, ein „Wissen/Können“ (ich komme auf diese Frage weiter unten noch zurück) mobilisiert wird, welches dazu dienen könnte, diesen Aspekt des Kompetenzmodells sowohl zu „fördern“ als auch zu „diagnostizieren“. Das ist eine andere interessante Formulierung, auf die ich noch zurückkommen werde.

Daraus kann man zwei Schlüsse ziehen:

1. „Wissen/Können“ ist relativ beliebig. Derselbe Handlungsaspekt könnte mit anderen Gegenständen erreicht werden. Der Aufbau von Kompetenzen geschieht nicht ausgehend von den Inhalten des Faches; die Inhalte des Faches sind beliebige Objekte, um allgemeine kognitive Kompetenz aufzubauen, zum Beispiel eben „Fragen, Untersuchen, Interpretieren“. Eine solche könnte man *by the way* auch ausgehend von der Lektüre Morgenstern's „Der Mond“ bewerkstelligen und dabei sogar interkulturelle Kompetenzen aufbauen ...
2. Dieselben Aufgaben dienen beidem, dem Fördern und Diagnostizieren: Unterricht vermengt sich mit Diagnose; „gefördert“ wird durch das Diagnosemittel selbst. Schule wird zum fortwährenden Eignungstest: mal als Unterricht verstanden, dann als Test des Unterrichts in formalen Situationen.

Die Vermischung von „fördern“ und „diagnostizieren“ ist ein zentrales Merkmal des Kompetenzbegriffes, den Gelhard (2011) besonders scharf herausgearbeitet hat: „Jede Handlung [kann] als Training für künftige Handlungen genutzt werden und [...] jede beliebige Alltagssituation potentiell ein Test auf die eigene Berufs- und folglich Lebenstauglichkeit“ (p. 116) wird.

Schule: unterrichten und/oder erziehen?

Der erste Handlungsaspekt in Naturwissenschaft (siehe Kasten weiter oben) – man findet ihn auch in anderen Kompetenzmodellen – verdient einen zusätzlichen Kommentar: „Interesse entwickeln“. Ganz gemäss Weinert's Definition geht es hier offensichtlich um die mit Fähigkeiten und Fertigkeiten «verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten». Der Mensch wird hier in seiner Totalität begriffen und zum Objekt unterrichtlichen Handelns. Der Schüler soll „Interesse entwickeln“. Kann und soll die Schule dies verlangen? Condorcet (1791) hat in seinen *Cinq mémoires sur l'instruction publique* eine klare Grenze gezogen: „L'éducation publique doit se borner à l'instruction“. Er gibt unter anderem zwei Gründe dafür: „Une éducation commune ne peut pas se graduer comme l'instruction. Il faut qu'elle soit complète, sinon elle est nulle et même nuisible.“ Erziehung zielt auf das Ganze, auf den Menschen als solchem; „instruction“, Unterricht ist progressiv, graduiert, geht von Element zu Element; erzieht natürlich dadurch, aber nicht den Menschen als ganze, als solchen, „parce qu'une éducation publique deviendrait contraire à l'indépendance des opinions“ Der Schüler soll wissenschaftliche

Tatsachen und Denkweisen kennen; ob er dafür Interesse haben soll, bleibt seine Sache; er kann darüber denken, was er will.

Man findet sich mit dem Auftrag an den Schüler „interesse zu entwickeln“, trotz gegenteiliger Bemerkungen, in begrifflicher Nähe der DeSeCO-Ideen zu Schlüsselkompetenzen, die auch von der Schweizerischen Akademie (2009) übernommenen wurden. „La plupart des pays de l’OCDE accordent une grande importance à la flexibilité, à l’esprit d’entreprise et à la *responsabilité personnelle*. On attend non seulement des individus qu’ils aient des facultés d’adaptation, mais également qu’ils soient novateurs, créatifs, autonomes et *capables de se motiver eux-mêmes*.“ (DeSeCo, 2005, S. 10 ; unsere Hervorhebung) Man kann hier nicht umhin, an die fächerübergreifenden Kompetenzen im Lehrplan 21 zu denken, die, der Absage Klieme’s *et al* zum Trotz, eine eigenartige Liste von Kompetenzen darstellt, von denen man weder weiss, wie sie konkret aufgebaut werden können und noch weniger, wie sie beurteilt, ja gemessen werden könnten : eine Art «liste à la Prévert», wie man französisch sagt, etwas beliebig und deshalb unverbindlich. Das heisst keineswegs, dass schulischer Unterricht nichts beitragen kann, um solche «Kompetenzen» zu entwickeln, aber sozusagen als *byproduct*. Die Verwendung desselben Begriffs der Kompetenz schafft hier Verwirrung, schlimmer noch, beauftragt die Schule mit Aufgaben, die nicht zu ihrem Hauptgeschäft gehören: sie hat dafür keine systematischen Techniken .

Die Dominanz der Fachwissenschaft in Literaturunterricht

Der Mechanismus, wie und warum sich das Kompetenzmodell so allgemein durchsetzt, kann man bei Federking *et al.* (2011, 2012) gut ablesen. Wenn Literatur sich halten und durchsetzen will, muss sie sich als „evaluierbar“ zeigen; sie versinkt sonst ins Unbedeutende sagen Federking *et al.* Jegliches Fach muss sein Kompetenzmodell schaffen, will es überleben. Die Autoren machen das für den Literaturunterricht. Wie gehen sie vor?

Ihr dreidimensionales Kompetenzmodell wird ausschliesslich aus Umberto Eco’s semiotischer Theorie abgeleitet. Drei Dimensionen literarischer Urteils- und Verstehenskompetenz werden unterschieden: semantisches, idiolektales und kontextuelles literaturästhetisches Urteil. Diese Kompetenz kann anhand beliebiger literarisches Texte geprüft werden: Rilke’s *Malte Laurids Brigge* ebenso wie Texte der eher zeitgenössischen Lotte Paepcke.

Es wird hier, vom Schulfach abstrahierend, ein Kompetenzmodell erstellt, dessen Ausgangspunkt ausschliesslich fachwissenschaftlich ist: Eco’s semiotisches Modell literarischen Interpretierens. Literarische Inhalte werden dann sozusagen ins Modell hineingebracht. Die jahrhundertalte, sich ständig verändernde Diskussion darüber, welche Literatur, warum und wie behandelt werden soll, wird sorgfältig umgangen. Es ist als ob Literaturunterricht nicht existieren würde; und noch weniger das Fach Literatur, in dem sich Lehrpersonen seit mehr als einem Jahrhundert mit dieser Frage beschäftigen. Da kommt das ganz Neue, das Moderne; man muss sich dem allgemeinen Trend anpassen, Kompetenzmodelle erstellen und empirisch prüfen, wobei dies Letztere eng und ausschliesslich als quantitatives Messen verstanden wird.

Der Inhalt des Kompetenzbegriffs ist seine Form

Klieme *et al* (2003), die theoretischen Hauptreferenzen des ganzen Harmos-Bildungsstandards-Unternehmens, grenzen Kompetenzen zuerst negativ ab: „Mit dem

Begriff „Kompetenzen“ ist ausgedrückt, dass die Bildungsstandards – anders als Lehrpläne und Rahmenrichtlinien – nicht auf Listen von Lehrstoffen und Lerninhalten zurückgreifen, um Bildungsziele zu konkretisieren.“ Weiter im Text stellen sie fest: « Kompetenz kann nur leistungsbezogen erfasst und gemessen werden. Kompetenz stellt die Verbindung zwischen Wissen und Können (siehe unten) her und ist als Befähigung zur Bewältigung von Situationen bzw. von Aufgaben zu sehen. Jede Illustration oder Operationalisierung einer Kompetenz muss sich daher auf konkrete Anforderungssituationen beziehen. » (S. 73). Hier wird ganz besonders die Ausrichtung auf Messbarkeit deutlich, was, wie ich zu zeigen versuche, entscheidende Auswirkungen auf die zu definierenden Inhalte hat. Schauen wir uns konkret an, was das bedeutet.

Ich nehme das „Fach“ (?) „Deutsch“³. Dieses wird in sechs Bereiche unterteilt, die, ohne jede Hierarchie, aufgezählt werden. Dies ist bereits ein Problem: für den Leser wird der Status der Bereiche und ihr eventuelles Verhältnis zueinander aus der Aufzählung überhaupt nicht klar. Sicher ist das Verhältnis von Hören zu Sprechen nicht dasselbe wie dasjenige zwischen Hören und Schreiben; und ihr Verhältnis nicht dasselbe wie zum Beispiel zu „Sprache im Fokus“ oder „Literatur im Fokus“. Reflexion über die Geschichte des Faches hätte hier sicher helfen können, um eine platte Aneinanderreihung zu vermeiden (das Fach als „Triptychon“ zum Beispiel; Schneuwly, 2007; eine Konzeption, die sich in den allgemeinen Richtlinien der CIIP, 2006, zur Erstsprache findet, aber leider im PER nicht lesbar ist, was sicher eine Folge des Kompetenzmodells ist). Offensichtlich wirkt sich hier das Denken in linearen Kompetenzmodellen aus: die Form bestimmt den Inhalt.

Gehen wir eine Stufe tiefer und sehen uns kurz „Lesen“ und „Sprache(n) im Fokus“ an. Woher kommt die völlig unterschiedlichen Art, die beiden Bereiche zu benennen: als Verb, eine Handlung bezeichnend einerseits, als Nomen, einen „Stoff“ bezeichnend andererseits: Rückfall in Stofflehrpläne? In „Sprache(n) im Fokus“ findet man in der Tat „Kompetenzen“ wie die Schüler „kennen den Begriff Partikel“

„Lesen“ ist seinerseits, wie übrigens „Hören“ und „Sprechen“⁴, in vier Teile gegliedert: Grundfertigkeiten, Verstehen von Sachtexten, Verstehen von literarischen Texten, Reflexion über Leseverhalten. Es gäbe dazu vieles zu sagen: Warum Grundfertigkeiten, auch auf Stufe 3, gesondert behandeln? Warum die sehr grobe Unterscheidung von Sachtexten und literarischen Texte, zumal Literatur ein eigener Bereich ist? Warum Grundfertigkeiten von Reflexion über Leseverhalten unterscheiden? Die Grundlagen dieser Entscheide sind relativ undurchsichtig. Aber Entscheide müssen getroffen werden. Warum also nicht diese...

Entscheidender ist das nächste Niveau, das wahrscheinlich als dasjenige der „Kompetenzen“ verstanden werden muss. Da auf der allgemeinen Ebene des „Kompetenzmodells“ sehr grob nur zwischen „Sachtexten“ und „literarischen Texten“ unterschieden wird, giebt der „Stoff“, Sachtexte und literarische Texte, wenig her, um genauer und subtiler, mehr von der Sache her, genauere Ziele, „Kompetenzen“ zu bestimmen. Diese stellen sich denn auch als eine lange Liste von „Problemsituationen“, dar, deren allgemeine Logik, ausser der Reihung in Funktion von drei Stufen, schwer ersichtlich ist. Man hat den Eindruck einer gewissen Beliebigkeit. Nehmen wir drei Beispiele:

³ <http://vorlage.lehrplan.ch/index.php?nav=110|111&code=b|1|1&la=yes>

⁴ Aber nicht « Schreiben », das eigenartigerweise, aus nicht klar ersichtlichen Gründen viel detaillierter, mehr prozessorientiert dargestellt wird.

- „können mit Unterstützung die Bedeutung von unbekanntem Wörtern aus dem Kontext oder mit geeigneten Hilfsmitteln (z.B. Wörterbuch, Sachbuch, Internet) erschliessen und differenzieren damit ihren rezeptiven Wortschatz aus.“: warum ist dies mit Sachtexten und nicht mit literarischen Texten verbunden (hier werden keine Hilfsmittel gebraucht)? Warum ist dies nicht eine „Grundfertigkeit“? Warum „mit Unterstützung“?
- ähnliche Fragen stellen sich bei „können das Angebot einer Bibliothek nutzen und bei Bedarf selbstständig Unterstützung anfordern“; diese Kompetenz ist auf einer ganz anderen Ebene angesiedelt als die vorhergehende, steht aber in genau derselben Liste auf gleicher Hierarchiestufe;
- „können Sachtexte aus dem Internet auf ihre Vertrauenswürdigkeit kritisch hinterfragen“: warum nur Sachtexte aus dem Internet? Warum nur für „Sachtexte“ und nicht zum Beispiel „argumentative Texte“ (oder sind dies vielleicht auch Sachtexte).

Man könnte noch ein anderes Spiel spielen und „Kompetenzen“ aufzählen, die fehlen, zum Beispiel: „können die Funktion unterschiedlicher Arten von Sachtexten unterscheiden“; „können Sachtexte finden, die ihren Fragen und Bedürfnissen am besten entsprechen“, usw.

Dies ist ein zu leichtes Spiel, das der riesigen geleisteten Arbeit nicht gerecht wird: also lassen wir es. Das Entscheidende ist ganz anderswo: die Form, die Art der Formulierung der Kompetenzen prägt den Inhalt, macht ihn beliebig. Das listenförmige Aneinanderreihen von „Kompetenzen“ erlaubt es nicht, Zusammenhänge zu erfassen. Der Grund für diese Form der Formulierung ist bekannt: sie garantiert die Möglichkeit des Messens und Überprüfens, wie aus obigem Klieme-Zitat ersichtlich wurde, nicht nur der erreichten Kompetenzen, sondern letztlich des Lehrer-innen-handelns selbst. Lehrpersonen werden hier gemäss einer „technical rationality“ gegängelt. Die Ebene der „Kompetenzen“ ist in ihrer Form auswuchernd und unübersichtlich. Die Lehrpersonen haben dann nur noch die Wahl, diese Liste der Kompetenzen abzuhacken. Der Inhalt des Kompetenzbegriffs besteht nicht so sehr, wie gesagt wird, in der Verbindung von Wissen und Fertigkeiten; sein Inhalt ist seine Form.

Die Lehrer werden aber glücklicherweise solche Listen von Kompetenzen nicht „abhacken“: auswuchernde Lehrpläne sind nutzlos, und das ist gut so. Aber Lehrpläne als Leitlinien wären notwendig: aus der Geschichte der Fächer entstandene, Richtlinien gebende „plan d'études“ wären hilfreich. Das bedeutet ein nicht technokratisches Verhältnis zu Bildung und ein Vertrauen in die Lehrer-innen-schaft als kollektiver Akteur, den man ohne weiteres als den wichtigsten Gestalter der Schulfächer betrachten kann.

„Wisdom of practice“

Natürlich sind die hier sehr verkürzt vorgebrachten kritischen Bemerkungen stark vereinfachend. Immense Arbeit wurde geleistet. Aber es fragt sich doch, ob sie in die richtige Richtung zielte, ob nicht übers Ziel hinausgeschossen wurde. Irgendwie ist man, wie so oft im pädagogischen Diskurs, dichotomisch vorgegangen. Das heisst so ungefähr: bisher waren die Lehrpläne reine Stoffansammlungen; jetzt muss das ganz anders gemacht werden: es müssen Kompetenzen definiert werden. Das ganz Andere: abstrakte Negation, wie man das auf Hegel sich berufend nennen könnte⁵. Die Frage ist nicht so sehr, ob Wissen und

⁵ Wir haben diese Art des Vorgehens in Claparède's Vorstellungen von Schulreform gezeigt; und vorgeführt wie Vygotskij bestimmte Negation praktizierte (Hofstetter & Schneuwly, 2009)

Fertigkeiten in Kompetenzmodellen und –beschreibungen vorkommt: das tun sie ganz bestimmt. Ich bezweifle aber dass Reusser's Aussage „Der *Kern* des Kompetenzaufbaus ist anspruchsvolles Wissen“ den wirklichen Kern trifft: der Inhalt der Begriffs ist, wie gesagt, die Form, die er den Inhalten auf aufzwingt. Wie so oft geht es um Humpty Dumpty's Bemerkung: „'Die Frage ist doch', sagte Alice, 'ob du den Worten einfach so viele verschiedene Bedeutungen geben kannst'. 'Die Frage ist', sagte Humpty Dumpty, 'wer die Macht hat – und das ist alles.'“ Und die Macht haben die allgemeinspsychologischen top-down Kompetenzmodelle, die technokratische Kontrolle der Lernziele in Form von Kompetenzdefinitionen nach sich ziehen.

Statt das ganz Andere zu suchen, das auch oft weit entfernt ist von den Praktikern, die sich in eine neue Art zu denken und zu sprechen („newspeak“) einfügen müssen, wäre es sicher von Vorteil, mehr, um mit Shulman (2004) zu sprechen „to treat the wisdom of practice with respect, with deference, albeit with careful skepticism.“ (S. 265). Man wird dann sehen, dass Lehrer sich bei Weitem nicht mit dem Abfragen von Wissen begnügen, das einem Verständnis von einfachem Auswendiglernen oder „restitution“ entspricht, wie man es allenthalben ausgehend von der Kritik an Lehrplänen, die nur Stoffe aufzählen, heraushören kann. Sogar sogenannte „Stoffpläne“ sind extreme komplex aufgebaute Gebilde, die die Funktion haben, im langwierigem Aufbau, Wissen und Fertigkeiten zu konstruieren, im Fach, Fähigkeiten und Netzwerke von Begriffen zu gebrauchen und in Gang zu setzen. Dazu sind Lehrer fähig. Sie sind deshalb im Allgemeinen seit Langem in den meisten Situationen weit über die „logique de restitution“, das reinen Widergebens hinausgegangen in Richtung einer „logique de la compréhension“⁶, um ein anderes Vokabular zu gebrauchen, das gewissen Ansprüchen, die die Kompetenzdiskussion zu Recht stellt, gleicht.

Wissen und Fertigkeiten – Wissen und Können

Seit jeher geht es in der Schule um Wissen *und* Fertigkeiten: dies liegt ganz auf der Linie von Comenius. Es ist hier wichtig zu bemerken, dass es beim schulischen Lernen um eine spezifisch Art des Lernens geht: um „études“. Das *docere*, das Unterrichten⁷ und *discere*, das schulische Lernen haben als ihr gemeinsames Objekt das *scire*, welches Comenius ausdrücklich als Wissen und als Können definiert. Die Inhalte des Unterrichtens und schulischen Lernens sind also Wissen und Fertigkeiten, Wissen und Können. Darin sind sich alle einig.

Eine andere Unterscheidung muss noch getroffen werden um etwas Klarheit zu schaffen: Wissen ist nicht Information. Man trifft oft Sätze an – in Diskursen unter anderem, die Kompetenz als Lösung vorschlagen –, „Wissen“ sei all überall leicht zugänglich, auf Knopfdruck sozusagen; und dass es deshalb nicht mehr darum gehen könne, Schülern „Wissen“ beizubringen. „Wissen“ suchen und brauchen zu können sei jetzt angebracht; aber „Wissen“ brauche man nicht mehr zu wissen, da es ja überall herumliegt, in Büchern und natürlich vor allem auf dem Internet. „Génération Poucette“ („Generation Däumchen“) nennt Serres die heutigen Heranwachsenden, die mit dem Daumen Wissen finden, und er meint sie bräuchten kein Wissen mehr.

⁶ Johsua (1999) hat diese interessante Unterscheidung vorgeschlagen.

⁷ Ich bevorzuge dieses Wort dem „Lehren“, wenn auch die Figur „Lehrers“ in diesem Wort antönt; eigenartige Verschränkungen: die Lehre ist eher die des Professors, während der Lehrer hauptsächlich unterrichtet... Im Französischen ist die Handlung des „enseignant“ „enseigner“: mit Zeichen zeigen.

Aber dies ist nicht Wissen, sondern Information; oder wie man es manchmal auch etwas barbarisch nennt – die beiden Wörter klingen eigenartig zusammen – deklaratives Wissen, wofür Wikipedia ein Beispiel bringt, das gut an Schule erinnert: „Paris ist die Hauptstadt Frankreichs“. Dieses Beispiel ist sicher keineswegs zufällig da: die Erinnerung an die langen Listen, die Schüler manchmal lernen müssen – sämtliche Hauptstädte Europas zum Beispiel – werden hier mobilisiert und jeder sagt sich: ach ja, wie absurd. Ja, höchstwahrscheinlich. Aber dies ist Information, deklaratives Wissen eben, nicht das Wissen, das Schule produziert in Fächern bei Schülern aufbaut, unter anderem manchmal auch über Listen.

Geographieunterricht war ja nicht *nur* Auswendiglernen von Listen; dies war ein Mittel unter anderem, um Wissen zu generieren, das letztlich auf Begriffe orientiert war, die gemeinsam vernetzt sind: Alpen, Alpenlandschaft, Vegetation, Talformen, Besiedlungsweisen, um ein Beispiel aus meiner 6. Klasse zu nehmen. Information – zum Beispiel Listen – ist in solche Begrifflichkeit eingebunden, die ihr Kontur, Dichte, Tiefe, „concrétude“, bis in fast Körperliches gibt. Es geht hier keineswegs darum, irgendwelche Unterrichtsmethode zu verteidigen, sondern darum, das Wesentliche schulischen Unterrichts so klar wie möglich zu fassen. Ich weise hier nur auf die Beschreibung der dialektischen Verhältnisses von systematisch eingeführten wissenschaftsorientierten Begriffen und alltäglichen Begriffen, die sich beide wechselseitig verändern, in einer keineswegs linearen genetischen Entwicklung (Vygotskij, 1934/2002, 6. Kapitel).

Wissen ist also nicht Information; es hat vor allem mit Begriffen und mit begrifflichen Systemen zu tun. Man kann dies ohne weiteres auf Fertigkeiten umsetzen, wo die Elemente nicht nur Begriffe sind, sondern elementarisierte Gesten, die eingeübt und automatisiert werden müssen, welche immer auch Begriffe und Diskurse über die durch Fertigkeiten realisierten Handlungen enthalten. Elemente: Unterrichten ist immer notwendigerweise „elementarisieren“, aber immer „Elementarisieren“ von Wissen als systematische Begriffe oder von Fertigkeiten als Neuformierungen aus einfacheren bereits beherrschten Gesten, deren Zusammenfügen Übung, Bewusstheit und Begrifflichkeit voraussetzt, d.h. Aneignung von semiotischen Werkzeugen (ich habe das paradigmatisch für Schreiben gezeigt und untersucht; Schneuwly, 1994).

Schulfächer als Ausgangspunkt der Bestimmung und Entwicklung von Wissen und Können

Man könnte ohne weiteres sagen: solche Verbindungen von Können und Wissen seien Kompetenzen. Ja genau! Aber wie weiter oben gezeigt, liegt das Problem in der Form und Methode, die Kompetenzmodelle und Kompetenzdefinitionen nach sich ziehen: top-down-Bestimmung von Inhalten; Definition von „Problemsituationen“, um Messbarkeit und Kontrolle zu erlauben; daraus folgen dann eine quasi beliebige Listenform, welche die Zusammenhänge verschleiern, historisch gewachsene Fächerkonstruktionen in unzusammenhängende „Problemsituationen“ zergliedert. Noch einmal: der Inhalt des Kompetenzbegriffs ist die Form, die er den Inhalten gibt.

Was sind in dieser Hinsicht Schulfächer, „disciplines scolaires“? Ich könnte hier noch einmal ausholen. Hier nur eine These: man kann Schulfächer unter anderem als in langer praktischer Auseinandersetzung der Lehrer-innen-profession und ihrer Verbündeten entstandene konkrete und stabilisierte Handlungsweisen verstehen, um Schülern Wissen und Fertigkeiten zu vermitteln. Eines der Hauptmerkmale von Schulfächern ist Progression,

der genetische Aufbau von Wissen und Fertigkeiten; vom Elementaren zum Komplexen, wie die französischen Revolutionäre es schon erahnten, das sich aber dann verfeinerte, unter anderem durch die Entstehung und Systematisierung von Schulfächern, die Resultat und Voraussetzung der Bildung staatlicher vereinheitlichter Schulsysteme sind. Dabei waren Wissen und Fertigkeiten immer im Zentrum; und Genese und Progression waren Hauptanliegen⁸. Die Kompetenzmodelle sind doppelt problematisch: sie gehen nicht vom Wissen und den Fertigkeiten aus, sondern von allgemeinen psychologischen und fachwissenschaftlichen Bestimmungen, in die dann Wissen hineingestopft wird; und sie sind genau deshalb nicht genetisch und progressiv – „Anforderungsniveaus“ werden äusserlich und hauptsächlich quantitativ aufgepfropft. Dies bedeutet keineswegs, dass am Ende sich die mehr als hundertjährige „wisdom“ nicht hinterrücks wieder einrückt; aber eben, nicht als die Hauptfrage. Ich plädiere deshalb für genetische Wissensmodelle, die auf bereits bestehender, jahrhundertalter Praxis entwickelt werden können.

Was den Kompetenzbegriff selbst angeht befürchte ich, dass „le ver est dans le fruit“: da sein Inhalt hauptsächlich in seiner Form liegt, die die hauptsächliche Funktion hat, Wissen und Fertigkeiten messbar und kontrollierbar zu machen, werden sie vereinzelt, ausdividiert, ihrer inneren Logik entfremdet, in Listen von Aufträgen übersetzt, die Lehrer dann ausführen müssen. Und das entspricht dann doch letztlich ideologischen Anforderungen einer technokratischen Logik, auch wenn dies keineswegs Absicht ist und auch wenn die Arbeit über Kompetenzen viele neue Erkenntnisse gebracht hat.

Kontaktadresse : Bernard.Schneuwly@unige.ch

Referenzen

Condorcet, Nicolas de (1791), *Cinq mémoires sur l'instruction publique*.

http://classiques.uqac.ca/classiques/condorcet/cinq_memoires_instruction/Cinq_memoires_instr_pub.pdf.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) (2006). Enseignement/apprentissage du français en Suisse romande : orientations. Document à l'intention des enseignants de l'école obligatoire de la Suisse. Neuchâtel : CIIP.

http://www.ciip.ch/pages/activites/Langues/fichiers/Enseignement_apprentissage_du_%20français_enSR_Orientations_avril%2006.pdf

Crahay, M. (2010). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, 154, 97-110.

Definition and Selection of Key Competencies (DeSeCo), (2005), *La définition et la sélection des compétences clés*. <http://www.oecd.org/dataoecd/36/55/35693273.pdf>

Del Rey, A (2010). *A l'école des compétences. De l'éducation à la fabrique de l'élève performant*. Paris: La Découverte.

Frederking, V., Henschel, S., Meier, C., Roick, T., Stanat, P., & Dickhäuser, O (2012). Beyond Functional Aspects of Reading Literacy: Theoretical Structure and Empirical Validity of Literary Literacy. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 12, 1-24.

⁸ Ich abstrahiere hier natürlich von anderen Faktoren, die Inhalte und Progression mitbestimmen als da zum Beispiel sind Selektion und Unterscheidung (« distinction » im Sinne Bourdieus), nationale, vaterländische Erziehung, usw.

- Frederking, V.; Meier, C.; Brüggemann, J.; Gerner, V.; Friedrich, M.C.G. (2011) Literaturästhetische Verstehenskompetenz - theoretische Modellierung und empirische Erforschung. *Zeitschrift für Germanistik*, 21, 8-21.
- Gelhard, A. (2011). *Kritik der Kompetenz*. Berlin: Diaphanes.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2009). Knowledge for teaching and knowledge to teach: two contrasting figures of New Education: Claparède and Vygotsky. R. Hofstetter & B. Schneuwly (Ed.), *New Education at the Heart of Knowledge Transformations* [special issue]. *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, 45(4&5), 605-629.
- Joachim K. (2014). Kluft zwischen Theorie und Praxis: Wissen oder Kompetenzen - ein notwendiger Diskurs. *Gymnasium Helveticum*, 4, 40-44.
- Klieme, E. et al. (Hrsg.) (2003) *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Labudde, P. (o.D.). Kompetenzmodelle und Bildungsstandards Korsett oder Katalysator? <http://www.bing.com/search?q=labudde+kompetenzmodelle&pc=MOZI&form=MOZSBR>
- Linneweber-Lammerskitten, H. & Wälti, B. (2008). HarmoS Mathematik: Kompetenzmodell und Vorschläge für Bildungsstandards. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26, 326-337.
- Mehta, J. (2013). The Penetration of Technocratic Logic into the Educational Field: Rationalizing Schooling from the Progressives to the Present. *Teachers College Record* 115, 1-36
- Schneuwly, B. (1994). Tools to master writing. Historical glimpses. In J.V. Wertsch & J.D. Ramírez (Ed.), *Literacy and other forms of mediated action* (pp. 137-146). Madrid : Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Schneuwly, B. (2007a). Le « Français » : une discipline scolaire autonome, ouverte et articulée. In É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard & N. Sorin (Éd.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (pp. 9-26). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Schneuwly, B. (2014). Pour une conception plurilingue de la notion de « competence », « competence », « Kompetenz ». *Bulletin VALS-ASLA*, 100, 57-65.
- Shulman, L. (2004). *The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Vygotskij, L.S. (1934/2002). *Denken und Sprechen*. Weinheim und Basel: Beltz.