

Schwerpunkt SPIEL



Ausgabe 08 2015

ph:script

Pädagogische Hochschule Salzburg
Beiträge aus Wissenschaft und Lehre

Kompetenzorientierung versus Kompetenznormierung

Aspekte einer humanen Unterrichtskultur

Karl Lahmer

Kompetenzorientierung im Unterricht braucht ein anthropologisches Fundament, Orientierungspunkte, was eigentlich menschlich ist. Kompetenzorientierung ohne Bezug auf die kulturell gewachsenen Leitideen einer humanen Bildung (Autonomie, kommunikative Rationalität, Bezug zur Lebenspraxis) läuft Gefahr, den Menschen zu instrumentalisieren, zu externen Zwecken zu gebrauchen, ihn auf Messbarkeit und ökonomische Nützlichkeit zu reduzieren. Letztlich muss sich Unterricht daran messen lassen, ob er demokratiefördernd ist. Demokratiefördernd ist Unterricht dann, wenn er „menschliche Intelligenz und menschliches Mitgefühl“ (Dewey, 2011, S. 304) auslöst.

Ist Kompetenzorientierung, wie Konrad Paul Liessmann (geb. 1953) behauptet, tatsächlich eine Praxis der Unbildung, eine neue Mode, die nur den Gesichtspunkt der Verwertbarkeit im Auge hat, Stoffe kürzt, einem Praxisfetischismus huldigt? (Liessmann, 2014, S. 24, 70) Oder ist es nicht genau umgekehrt? Sind nicht Bildungstheorien, die nur abstraktes Wissen ohne Bezug zur Lebenspraxis gelten lassen, fremdbestimmtes Lernen durch praxisferne Lehre fördern und Charaktermodellierungen predigen, elitär, inhuman und bildungsfeindlich?

Julian Nida-Rümelin (geb. 1954) geht davon aus, dass jede Bildungsreform die philosophischen Leitideen einer humanen Bildung diskutieren muss. „Unsere gesamte Praxis, jedes politische Projekt, jede Bildungsanstrengung, jeder Streit um Gerechtigkeit, jede Kritik und jede Zustimmung ist eine Antwort auf die Frage nach dem, was menschliche Existenz ausmacht und ausmachen sollte.“ (Nida-Rümelin, 2013, S. 13)

Die Thematisierung von Kompetenzorientierung in Bezug zu humaner Bildung ist nur am Rande von historischem Interesse geleitet, sie soll gewachsene Fundamente einer humanen Bildungspraxis (Autonomie, Rationalität, Bezug zur Lebenspraxis) verdeutlichen: Wirklich human bzw. humanistisch ist jeder Unterricht, der „die Aufgeschlossenheit für

die Werte des Lebens erhöht, den Menschen für das soziale Wohl empfänglicher macht und ihn besser befähigt, dieses Wohl zu fördern.“ (Dewey, 2011, S. 375)

Kompetenzbegriff

Bezugspunkt für die meisten Kompetenzmodelle im deutschsprachigen Raum ist der von Franz E. Weinert (1930–2001) entwickelte sehr offene Kompetenzbegriff. Kompetenzen sind

- kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme lösen zu können,
- motivationale und soziale Fähigkeiten, um die Problemlösung in verschiedenen Situationen verantwortungsvoll nutzen zu können (Weinert, 2003, S. 27–28).

Kompetenzen sind nach Weinert das Ergebnis von Lernprozessen. Sie umfassen Wissen und kognitive Fähigkeiten, das Vermögen der Selbstregulation sowie sozial-kommunikative Elemente.

„Kompetenzen beschreiben aber nichts anderes, als solche Fähigkeiten des Subjekts, die auch der Bildungsbegriff gemeint und unterstellt hatte: Erworbene, also nicht von Natur aus gegebene Fähigkeiten, die an und in bestimmten Dimensionen der gesellschaftli-

chen Wirklichkeit erfahren wurden und zu ihrer Gestaltung geeignet sind, (...) aber auch Fähigkeiten, die einen Prozess des Selbstlernens eröffnen (...).“ (Klieme et al., 2007, S. 65)

Kompetenzen sind das Ergebnis menschlicher Aktivität, die eigenen Anlagen, Begabungen und Fähigkeiten zur Entfaltung bringen. Ganz ähnlich beschreibt Aristoteles (4. Jh. v. Chr.) in der Nikomachischen Ethik den Kompetenz- bzw. Tugendbegriff. Tugend (areté) zeigt sich daran, dass die eigenen Anlagen und Begabungen zur Entfaltung gebracht werden, z. B. die Fähigkeit zum Urteilen, zu logischen Schlussfolgerungen, zum Abstrahieren, zum ergebnisoffenen Gespräch (Aristoteles, *Metaphysik*, 1094, 1140). Das Bewährungsfeld solcher Tugenden/ Kompetenzen ist nicht die Schule allein, sondern das Leben neben und nach der Schule.

Aktuelle Kompetenzmodelle und Bildungsstandards sind m. E. dahingehend zu prüfen, inwieweit sie Autonomie und Selbstbestimmung zulassen. Ein wesentlicher demokratischer Wert und gleichzeitig humanes Bildungsprinzip „beruht auf dem Ideal der Autonomie. Die Fähigkeit, ein Leben nach eigenen Regeln, frei und verantwortlich zu führen, ist oberstes humanistisches Bildungsziel. Eine entwickelte Urteilskraft und Entscheidungsfähigkeit sind Voraussetzungen für ein autonomes Leben.“ (Nida-Rümelin, 2013, S. 60)

Kompetenzorientierung ist SchülerInnenorientierung

Definieren wir zunächst „Orientierung“. Unterrichten ist eine Praxis, die aus zwei eng verknüpften Tätigkeiten besteht: Während der Unterrichtsplanung beginnen wir zu handeln, wir setzen einen Beginn, wir orientieren uns (lat. oriri = aufgehen, entstehen), wir zeichnen Umrisse, lassen Ideen entste-

hen. Wenn wir unterrichten, arbeiten wir die Zielsetzungen ab, wir setzen den Entwurf um (Arendt, 2007, S. 180–186)¹. Orientierung ist jedenfalls scharf von Normierung zu trennen: Orientierung betont die Interaktion, das Sich-Einlassen auf das Gegenüber, während Normierung eine abzuarbeitende Richtschnur meint, eine vorgeschriebene Regel, ohne Rücksichtnahme auf die Fähigkeiten der handelnden Personen.

Kompetenzorientierung verändert im Vergleich zu einer Lehr- oder Lernzielorientierung die Blickrichtung: *Bei allen Planungsbereichen steht die SchülerInnenorientierung im Vordergrund.* Für die Unterrichtsqualität ist nicht entscheidend, wie gut wir – vor allem vorgeschriebene Inhalte – gelehrt oder welche Ziele wir als wünschenswert formuliert haben, sondern das, was tatsächlich dabei herauskommt (Mattes, 2011, S. 18–19).



Quelle: Lahmer, 2014, S. 11

Die Lehrperson muss bei allen Bereichen, die für die Unterrichtsplanung und -durchführung relevant sind, die SchülerInnenorientie-

¹ Hannah Arendt (1906–1975) verweist an dieser Stelle auf die griechischen Verben árchein und práttein. Das árchein meint anfängendes Handeln, das die Gestalt der Dinge vorausahnt, bevor sie handwerklich bearbeitet werden. Das práttein ist das Abarbeiten der Ideen, die Umsetzung des Entwurfs.

rung im Auge behalten. Für den Unterricht relevant wird ein Inhalt oder Themenbereich dadurch, dass die Lehrperson die Perspektive der Lernenden einzunehmen versucht, deren individuelle Vorkenntnisse und Fähigkeiten berücksichtigt und ihr gesamtes methodisches Handeln² danach richtet. Da der Erwerb von Kompetenzen als langfristiger Aufbau von Kenntnissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Einstellungen zu sehen ist, sind im Rahmen einer kompetenzorientierten Unterrichtsplanung daher Zielsetzungen im Sinne der oben beschriebenen Orientierung unerlässlich: Was können die SchülerInnen nach einer Unterrichtssequenz besser als vorher?

Methodische Anleitungen für die SchülerInnenorientierung werden dem guten Unterricht nach Meyer (2004, S. 17–18) und aktuellen lernpsychologischen Erkenntnissen entnommen. Die Kriterien für einen kompetenzorientierten Unterricht können stichwortartig folgendermaßen zusammengefasst werden: *Vorwissen der SchülerInnen aktivieren, dem Unterricht Struktur geben, Lern- und Arbeitsformen variabel gestalten (maßvolle Methodenvielfalt), selbstgesteuertes Lernen zulassen und unterstützen, Lernstoffe vernetzen, Kritikfähigkeit anregen, Zeit zum Lernen lassen (Individualisierung), Selbstwertschätzung fördern, Fehlerkultur pflegen.*

In der SchülerInnenorientierung zeigt sich *Respekt in der Praxis*, der Respekt gegenüber den Beteiligten. Respekt (lat. *respicere* = genau hinschauen) heißt, die Individualität eines Menschen sehen und erkennen, den Menschen sehen, wie er ist, nicht, wie er sein sollte (Fromm, 1974, S. 50–54).

Ein Blick auf die Geschichte der Philosophie zeigt, dass erstens die Lebenspraxis als Ausgangspunkt ein zentraler Bestandteil für Wahrheitsfindung ist, und zweitens, dass le-

bensweltliche Praxis und wissenschaftlicher Diskurs als ebenbürtig beurteilt werden. Ein Beispiel soll diesen Gedanken verdeutlichen: In allen platonischen Dialogen, in denen Sokrates (5. Jh. v. Chr.) mit Freunden über Werte wie Freundschaft, Zivilcourage, Gerechtigkeit etc. diskutiert, ist die Lebenspraxis Ausgangspunkt für Diskurse: Die kommunikative Rationalität der Praxis, die auf Einsicht und Urteilskraft beruht, führt zu Erkenntnissen abstrakterer Art. „Ohne Realitätsbezug, ohne die Erfahrung der Praxis und des Experimentes, ohne Empathie und Kooperation bleibt Bildung die bloße Rezeption dessen, was andere gedacht haben. Ohne die Bewährungsinstanz der natürlichen und der kulturellen Realität bliebe sie im Wortsinne scholastisch, reines Schulwissen.“ (Nida-Rümelin, 2013, S. 135) Abstraktes Wissen muss in das persönliche Umfeld eingeordnet, Unwichtiges von Wichtigem getrennt, Fakten müssen in Kontexte gesetzt werden.

In der vom Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) herausgegebenen Broschüre *Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis* wird *Bildung als Ziel eines kompetenzorientierten Unterrichts* beschrieben, u. a. wird Hartmut von Hentig (geb. 1925) zitiert: „Bilden heißt sich bilden.“ (Hentig, 2004, S. 37) Ähnlich drückt es Peter Bieri (geb. 1944) aus: „Bildung ist etwas, das Menschen mit sich und für sich machen. Man bildet sich.“ (Bieri, 2005, S. 1) So gesehen hat Kompetenzorientierung im Unterricht das Ziel, die Basis für das *Sich-Bilden* zu schaffen, z. B. in der Lage zu sein, abstraktes Wissen in das persönliche Umfeld einzuordnen, Wichtiges zu selektieren, Wissen zu skalieren. (Korte, 2012, S. 15, 27–29) So wird Unterricht zu einer „beständigen Erneuerung der Erfahrung“ (Dewey, 2011, S. 112).

² Zum methodischen Handeln gehören Verlaufsformen oder Phasen des Unterrichts, Sozialformen (z. B. Frontalunterricht, Einzel-, Partner- und Gruppenarbeiten) sowie Handlungsformen (z. B. Referat, Diskussion, Experiment).

Verstehensprozesse anleiten

Andreas Gruschka (geb. 1950), Kritiker eines kompetenzorientierten Unterrichts³, sieht im Verstehen den Maßstab für Bildung (Gruschka, 2011, S. 135–138):

1. Verstehen ist die Voraussetzung für einen Kompetenzerwerb. Fachlehrpläne müssen die Theorien, Methoden und Schlüsselbegriffe so darstellen, dass der Blick auf das Wesentliche und Exemplarische geschärft werden kann.
2. Lernen wird dann sinnvoll, wenn man versteht, worum es geht. Man muss sich anstrengen und durchhalten, Erkenntnis muss mit viel Disziplin erarbeitet werden. Nur so stellt sich im intrinsischen Sinn eine *Hingabe an die Sache* ein, eine Neugier, ein Staunen.

Konkretisieren wir die Gedanken von Gruschka, inwiefern kompetenzorientierter Unterricht das Verstehen fördern kann.

- *Vorwissen aktivieren*: Die Aktivierung des Vorwissens als motivationaler Faktor scheint unbestritten (Felten & Stern, 2012, S. 20–39, 139, 141). Vorkenntnisse begünstigen den Wissenserwerb. Eine unzureichende Vernetzung des neuen Wissens mit den Vorkenntnissen begünstigt das Vergessen. Wenn das Vorwissen dem neuen Wissen widerspricht, regt das zum Nachdenken an. Die Bedeutung des Vorwissens ist jedoch nicht nur motivations- oder lernpsychologisch zu begründen, sondern hat in hohem Maß einen humanen, demokratischen und sozialen Wert. Wenn wir als Lehrpersonen im Unterricht das Vorwissen der SchülerInnen gebührend würdigen, behandeln wir unsere SchülerInnen mit Respekt, wir erklären

verständlich, berücksichtigen ihre lebensweltliche Erfahrung. Anders ausgedrückt: Wir setzen kommunikative Rationalität in die Tat um.

- *Detailwissen reduzieren*: Ernst Mach, Physiker und Philosoph, hat bereits im 19. Jh. beklagt: „Ich kenne nichts Schrecklicheres als die armen Menschen, die zu viel gelernt haben. Statt des gesunden kräftigen Urteils, welches sich vielleicht eingestellt hätte, wenn sie nichts gelernt hätten, schleichen ihre Gedanken ängstlich und hypnotisch einigen Worten, Sätzen und Formeln nach, immer auf denselben Wegen. Was sie besitzen, ist ein Spinnengewebe von Gedanken, zu schwach, um sich darauf zu stützen, aber kompliziert genug, um zu verwirren.“ (zitiert nach Lehner, 2009, S. 134) Das hier beschriebene Wissen ist ein totes Wissen, nutzlos und inhuman.
- *Wesentliches/Exemplarisches aufzeigen*: Ein Aspekt kompetenzorientierten Unterrichts ist die Betonung des Exemplarischen. Die Kunst des Unterrichtens besteht u. a. darin, das Allgemeine/Typische am Konkreten zu zeigen. Um das Exemplarische/Wesentliche einer Sache für den Unterricht vorzubereiten und darzustellen, sind Lehrpersonen – neben Wissensvermittlerinnen und Coaches – vor allem Künstlerinnen, weil sie im Konkreten/Alltäglichen das Wesentliche erkennen müssen⁴. Das Exemplarische wird zum Orientierungswissen. „Orientierungswissen ist dadurch definiert, dass es für die menschliche Lebensform relevant ist.“ (Nida-Rümelin, 2013, S. 137) Orientierungswissen ist nützlich, weil es bei der Erfahrung ansetzt, Neugier weckt, zu neuen Fragen anregt, Informationen vernetzt und Wichtiges von Unwichtigem unterscheiden hilft.

³ Gruschka (2011, S. 24–25, 136–137) kritisiert an der Kompetenzorientierung vor allem die Überbetonung des Methodischen, während die Inhalte nur mehr eine untergeordnete Rolle spielen. Laut Gruschka muss alles vermieden werden, was das Verstehen behindert. Es darf nur die Methode ausgewählt werden, mit der tatsächlich der Inhalt aufgeschlossen werden kann: Der Inhalt bestimmt das methodische Vorgehen, nicht umgekehrt.

⁴ Der Physiker Anton Zeilinger (geb. 1945) sagte über seinen Doktorvater, Bezug nehmend, was man von einem guten Lehrer lernen kann: „Er lehrte mich zu unterscheiden, was wichtig ist und was nicht, und dass man nicht unbedingt alles verstehen muss, um eine interessante Frage zu stellen.“ (ORF, 2014)

Resümee

Kompetenzmodelle sind dann sinnvoll, wenn sie bei der Orientierung helfen und die handelnden Personen (Lehrpersonen und SchülerInnen) nicht in eine Zwangsjacke einer allumfassenden Messbarkeit und Operationalisierbarkeit stecken. Für viele Kompetenzen, speziell im personalen und sozialen Bereich, sind objektive Kriterien der Operationalisierbarkeit kritisch zu betrachten, weil das Individuum in seiner Autonomie und Rationalität durch Normen und Verallgemeinerungen fremdbestimmt determiniert wird: *Kompetenzorientierung sollte keine Kompetenznormierung werden.* „Ohne die übergreifende Aufgabe der Bildung ist sie [= die Schule] bloß ein Zuchthaus.“ (Gruschka, 2011, S. 24) Statische Zielvorgaben durch Lehrpläne, Bildungsstandards und Kompetenzmodelle, die überwiegend allgemein und abstrakt sind, müssen dynamische Zielsetzungen im Unterricht, also den Bezug zwischen lebenspraktischer Wirklichkeit und theoretischen Anforderungen, ermöglichen. Der Verweis auf humane Bildungsprinzipien wie Autonomie, kommunikative Rationalität, Bezug zur Lebenspraxis, die ja zugleich demokratische Basiswerte sind, soll zum Nachdenken anregen, mögliche Fehlentwicklungen kritisch zu hinterfragen, beispielsweise, dass ein betriebswirtschaftlicher Optimierungswahn für Unterrichtskonzepte nicht geeignet ist, weil das typisch Menschliche dabei auf der Strecke bleibt (Frost, 2006). Hier sei an die delphische Weisheit erinnert: *Erkenne dich selbst! Gemeint ist: Sei dir der Grenzen menschlicher Erkenntnis bewusst! Steh zu deinen Fehlern, deiner Unvollkommenheit!* Die daraus abgeleitete Botschaft an Lehrpersonen: *Entwickelt eine konstruktive Fehlerkultur!* Im „Geist“ von Dewey formuliert:

Unterricht, der nicht in den Formen des Lebens, die conditio humana⁵ berücksichtigend, erfolgt, ist immer nur ein kümmerlicher Ersatz für die Wirklichkeit, elitär und undemokratisch.

Literatur

- Arendt, H. (2007). *Vita activa oder vom tätigen Leben*. München: Piper.
- Aristoteles (2011). *Die Nikomachische Ethik: Griechisch und Deutsch*. Übersetzt von Olaf Gigon. München: Tusculum.
- Barthes, R. (1964): *Mythen des Alltags*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Beer, R. & Benischek, I. (2011). Aspekte kompetenzorientierten Lernens und Lehrens. In BIFIE (Hrsg.), *Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis* (S. 5–28). Graz: Leykam. (Auch abrufbar von https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_vs_sek1_kompetenzorientierter_unterricht_2011-03-23.pdf)
- Bieri, P.: *Wie wäre es, gebildet zu sein?* Abgerufen am 2.12.2014 von http://www.hwr-berlin.de/fileadmin/downloads_internet/publikationen/Birie_Gebildet_sein.pdf
- Dewey, J. (2011). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Felten, M. & Stern, E. (2012): *Lernwirksam unterrichten. Im Schulalltag von der Lernforschung profitieren*. Berlin: Cornelsen.
- Fromm, E. (1974). *Die Kunst des Liebens*. Frankfurt am Main: Ullstein.
- Frost, U. (Hrsg.) (2006). *Unternehmen Bildung. Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform*. Paderborn: Schöningh.
- Gruschka, A. (2011). *Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht*. Stuttgart: Reclam.
- Hentig, H. von (2004). *Bildung. Ein Essay*. Weinheim: Beltz.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., ... Vollmer, H. J. (2007): *Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Abgerufen am 3.12.2014 von http://www.google.at/url?sa=t&rl=1&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0CCoQfjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.bmbf.de%2Fpub%2Fzur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf&ei=ZEeBVMObN8TEPLXmgbAF&usq=AFQjCNE-UJ93jbj50coq45xj3NA315-0xA
- Korte, M. (2012). *Wie Kinder heute lernen. Was die Wissenschaft über das kindliche Gehirn weiß*. München: Goldmann.
- Lahmer, K. (2014). *Kernbereiche der Psychologie und Philosophie – kompetent. Maturaleitfaden mit CD-ROM. LehrerInnenmaterial*. Wien: E. Dörner.
- Lehner, M. (2009). *Allgemeine Didaktik. UTB Basics*. Bern: Haupt.
- Liessmann, K. P. (2014). *Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift*. Wien: Zsolnay.
- Mattes, W. (2011). *Methoden für den Unterricht. Kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende*. Braunschweig: Schöningh.
- Meyer, H. (2004): *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Nida-Rümelin, J. (2013): *Philosophie einer humanen Bildung*. Hamburg: Edition Körber-Stiftung.
- ORF (Hrsg.). (2014). *Ein Experiment feiert Geburtstag*. Abgerufen am 2.2.2015 von <http://science.orf.at/stories/1731494>
- Weinert, F. E. (2003): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz.

5 *Conditio humana* im Sinn von Hannah Arendt (2007) als Grundbedingung menschlicher Existenz verstanden (der Mensch als *zōon politikón*) und nicht als sentimentaler Mythos einer naturgegebenen Unveränderlichkeit, wie postmoderne Philosophen interpretieren, z.B. Roland Barthes (1964) in *Mythen des Alltags*.