Georg Lind

Kompetenz

In unseren Schulverwaltungen und Schulen taucht immer wieder der Begriff „Kompetenz“ auf. Man spricht von „Kompetenzorientierung“ und „Kompetenzrastern“. Was damit genau gemeint ist, erfährt man kaum. Auf eine Definition wird meist verzichtet; auch Hinweise auf die Herkunft des Begriffs sind rar. Entweder scheinen die Nutzer dieses Begriffs vorauszusetzen, dass alle Lehrer, Eltern und Schüler wissen, von was die Rede ist, oder sie wissen es selbst nicht so genau. Die wenigen Andeutungen einer Definition lassen erahnen, auf welche Konfusion sich die Reformen stützen, die „Kompetenz“ in ihrem Wappen führen. Es scheint dringend geboten, etwas Klarheit in die Diskussion zu bringen und zu fragen, was dieser neue Begriff bringt und welche damit verbundenen Erwartungen einlösbar sind.

Den Begriff "Kompetenz" gibt es schon lange. Es ist ein schillernder Begriff, der – wie in den Sozial- und Geisteswissenschaften leider üblich – von fast jedem Autor auf eigene Weise definiert wird. Auch jede Disziplin scheint ihren eigenen Kompetenzbegriff zu haben und selbst innerhalb der Pädagogik gibt es zahlreiche Varianten. Würde in den Natur- und Technikwissenschaften eine derartige Begriffsverwirrung geduldet werden, müsste man auf fast alles verzichten, was diese geschaffen haben.

Unter den verschiedenen Definitionen gibt es durchaus einige, die Beachtung verdienen. Die interessantesten Definitionen sind jene, die versuchen, Wissen umfassender zu begreifen als es heute in Schule und Hochschule meist üblich ist.

Dort wird Wissen meist reduziert auf bewusstes, verbalisierbares Faktenwissen (z. B.: Rom ist die Hauptstadt von Italien; 2 + 2 = 4.), Wissen also, das man von Schülern leicht und billig durch Lehrerfragen oder Tests ermitteln kann. Zu diesem Fakten-Wissen kann man auch das so genannte "Warum-Wissen" zählen, also die Fähigkeit, die Beziehung zwischen verschiedenen Fakten zu *verstehen*. Aber höhere Wissensformen werden in der Schule sehr unterschiedlich behandelt. Gute Lehrer begrenzen ihren Unterricht nicht auf abfragbare Faktenwissen; sie versuchen auch in Klassenarbeiten und Tests mehr zu fordern als verbale Informationen. Sie wollen auch, dass ihre Schüler verstehen, was die Fakten bedeuten und wie man Faktenwissen im Alltag anwendet, auch wenn diese Anwendung meist auf vorgestellte Aufgaben beschränkt bleibt. Aber durch PISA und andere Schulleistungs-vergleiche wird der Trend zu einer radikalen Verkürzung des Wissensbegriffs auf Faktenwissen verstärkt – trotz anders lautender Absichtserklärungen. PISA und Co. bleiben den Nachweis schuldig, dass durch Auswahlantwort-Aufgaben, die unter Zeitdruck bearbeitet werden müssen, auch nur ein bisschen Verstehen, Anwenden oder gar Verantworten gemessen wird. Mein Mathematiklehrer wusste noch wie man mathematisches Verständnis angemessen benotet. Bei ihm konnten wir mit einem falschen Ergebnis noch Anerkennung für den richtigen Lösungsweg bekommen – und eine Rüge, wenn das Ergebnis nicht hergeleitet, sondern offensichtlich erraten war.

Dabei wurde Wissen in Psychologie und Philosophie immer schon umfassender definiert. Einerseits gibt es neben dem Begriff des Fakten-Wissens ("know that") immer schon den Begriff des Anwendungswissens ("know how"): "Was muss ich tun, um etwas Bestimmtes zu erreichen?". Dieses *Können* wird oft auch als "prozedurales Wissen" bezeichnet.

Schließlich gibt es noch "Verantwortungs-Wissen", das ein großes Gebiet umfasst wie das Wissen über das Wissen und die Handlungen, die sich hieraus ergeben:

- "Was wissen wir tatsächlich und was vermuten wir nur?": Ist 1 + 1 wirklich 2? Ist Intelligenz wirklich angeboren und unveränderlich? Ist der Verdächtige wirklich der Mörder? etc.
- "Ist das Wissen, das ich aufgenommen habe, so zuverlässig, dass es ich es mir zu eigen machen kann"? Ist die Aussage "1 +1 =2" so zuverlässig, dass ich es verantworten kann, sie an andere (z. B. meine Schüler) weiterzugeben? Oder sollte ich diese Aussage lieber immer als Zitat in Anführungszeichen setzen mit dem Hinweis auf den Autor (Adam Riese), um anzuzeigen, dass ich keine Verantwortung für sie übernehmen kann?
- "Ist Handlung A wirklich moralisch richtiger als Handlung B?": Soll ich Kleider für das Land X spenden (und damit Menschen zu Kleidung verhelfen, die es sich sonst nicht leisten können) oder soll ich lieber der demokratischen Opposition im Land X Geld spenden, damit sie das Bekleidungshandwerk im eigenen Land schützt. Der Psychologe und Pädagoge Heinrich Roth, der den Bildungsaufbruch in den 1970er Jahren stark geprägt hat, definierte Kompetenz entsprechend als „Mündigkeit“, nämlich „als Kompetenz für verantwortliche Handlungsfähigkeit“.

Dazu gibt es noch den Begriff des "stillen Wissens" ("tacit knowledge", Michael Polanyi). Gemeint ist Wissen, von dem wir nicht wissen, dass wir es wissen -- also unbewusstes, nicht verbalisierbares Können. Auch wenn es paradox klingt, so ist gerade dieses Wissen das wichtigste Wissen, das wir haben. Fast unser ganzes Verhalten beruht auf ihm. Automatisiertes Können (z. B. Radfahren, Essen, zur Arbeit fahren etc.) läuft, nachdem man es einmal gelernt hat, völlig unbewusst ab. Anatomisch gesehen, werden die Steuerungsprozesse von vorderen Hirnregion und der senso-motorischen Hirnregion in das Kleinhirn im Hinterkopf und die Ganglien des Rückenmarks verlagert.

Wenn wir etwas automatisiert ohne bewussten Plan tun und dann gefragt werden, warum wir etwas getan haben, dann können wir das oft nicht genau erklären. Wir müssen dann – fast wie ein Fremder – unser eigenes Verhalten zu erklären versuchen, indem wir es auf bestimmte Umstände zurückzuführen. Ob unsere Erklärungen zutreffen, ist dabei keineswegs sicher. So sprechen viele von uns grammatisch richtig, aber die Regeln können wir oft ebenso wenig erläutern wie bei der Richtigschreibung von Wörtern.

Dies erklärt auch, warum Tests, in denen wir unser Wissen verbalisieren müssen, nicht in der Lage sind, dieses wichtige Wissen zu erfassen. Es erklärt auch, warum wir in solchen Tests oft besser abschneiden, wenn wir einfach raten, als wenn wir durch bewusstes Überlegen herauszufinden versuchen, was die richtige Antwort ist.

Der Begriff der Kompetenz, so meinte ich vor drei Jahrzehnten, als ich ihn für meine Forschungsarbeit auf dem Gebiet der Moral- und Demokratiepsychologie adaptierte, scheint all diese Facetten des Wissens zu integrieren. Kompetenz heißt ja auch so etwas wie "Zuständigkeit für etwas" und "Verantwortung tragen für etwas". Kompetenz, so definierte ich damals, umfasst vier Aspekte des Wissens:
- *Fakten-Wissen* (Informationen)
- *Verstehens-Wissen*
- *Anwendungs-Wissen*
- und *Verantwortungs-Wissen*,

und sie umfasst mehr als verbalisierungsfähiges Wissen, nämlich auch unser ganzes automatisiertes, unbewusstes, stilles Wissen.

Wenn wir sagen, Schule soll Kompetenz fördern, dann meinen wir demnach auch, dass alle Formen und Facetten des Wissens gefördert und für eine angemessene Leistungsbewertung

auch alle geprüft werden sollen. Es kann nicht behauptet werden, dass dies ein völlig neuer Gedanke ist. Große Pädagogen (wie Herbart, Diesterweg, Pestalozzi, Montessori, Korczak, Piaget, Kohlberg) haben das schon immer so gesehen. Aber im Lehrerstudium und im Schulalltag ist das großenteils verloren gegangen.

Mit PISA wurde das Wort "Kompetenz" in die breite Schulöffentlichkeit eingeführt. Dabei ist das Kunststück gelungen, diesen Begriff seiner Bedeutung fast ganz zu entkleiden. Zwar finden sich einzelne Hinweise auf die Formen des Wissens, die oben beschrieben stehen, in den Vorworten zu den PISA-Publikationen, aber auf die Ausgestaltung der PISA-Erhebungen und -Analysen hat der umfassende Kompetenzbegriff offenbar keinen Einfluss gehabt. Im Gegenteil, gegenüber dem Wissensverständnis der meisten Lehrkräfte hat PISA Wissen weiter reduziert, nämlich auf das, was in das dort verwendete statistische Auswertungsmodell (Item Response-Theorie) passt – und das ist sehr wenig.

Parallel dazu hat die Schulöffentlichkeit das Wort "Kompetenz" rasant in den eigenen Wortschatz aufgenommen, ohne dass auch nur im Geringsten erkennbar ist, dass man die Bedeutung des Begriffes kennt, wie er in Philosophie und Psychologie bereits erarbeitet wurde. Man hofft wohl, von der Reputation dieses Wortes zu profitieren, ohne es richtig verstehen, anwenden und verantworten zu können. Es fällt vielen Nutzern dieses Begriffs daher auch nicht auf, welcher Selbstüberschätzung man erliegt, wenn man meint, man könne die Kompetenzen (!) von Schülern quasi im Vorbeigehen beurteilen und in so genannte "Kompetenz-Raster" einsortieren. Zudem belastet man den Begriff unnötig mit der Vermutung, eine Kompetenz sei schulisch vermittelt und nicht angeboren oder von anderen vermittelt. Wer will das eindeutig feststellen? Zudem können auch Fähigkeiten, die angeboren sind oder vom Lernenden selbst erworben wurden, schulisches Lernen erfordern.

Dass dies kein rein akademisches Problem ist, sondern massiven (negativen!) Einfluss auf den Schulalltag und die Lernergebnisse der Schüler hat, wird immer mehr sichtbar. Statt, wie eigentlich beabsichtigt, den Begriff des Wissens auszuweiten, wird er, so scheint es, immer vager und unverbindlicher. Es ist richtig, dass die Schule sich nicht auf die Vermittlung von Faktenwissen beschränken soll, aber sie soll nicht das Faktenwissen abschaffen! Wie der Biologiedidaktiker Hans Peter Klein aufgedeckt hatte, wurden in Abituraufgaben alle Fakten mitgeliefert und nur noch verlangt, dass man sie richtig überträgt (Klein, 2010). So konnten in seinem Experiment bereits Neuntklässler, die den Stoff inhaltlich noch nicht kennen konnten, fast alle das Biologieabitur bestehen. Da ist es mit dem Verantwortungswissen der Verantwortlichen im der Kultusbürokratie wohl nicht weit her. Wie weit dieser Dilettantismus sich bereits in unserem Schulsystem ausgebreitet hat und dabei ist, es zu untergraben, wissen wir wenig. Das müsste dringend untersucht werden.

Es ist richtig, dass die Prüfung von Wissen auch das Verstehen, die Anwendung und das Verantworten von Wissen einschließen muss. Aber damit ist nicht gemeint, dass man das alles nur theoretisch beherrschen soll, sondern dass man es anhand passender Aufgaben und in sorgfältig eingerichteten Prüfungen nachweisen können muss. Solche Aufgaben und Prüfungen gibt es in einigen Bereichen der beruflichen Ausbildung, aber kaum im Bereich der allgemeinen Schulbildung. Nach allem, was wir wissen, ist die Entwicklung solcher Aufgaben nicht leicht und nicht billig. Sie muss von Top-Fachkräften gemacht werden und sollte keinesfalls der einzelnen Lehrkraft aufgebürdet werden. Das Studium bereitet sie auf eine solche Aufgabe nicht vor.

Auch die Vermittlung von wirklicher Kompetenz kann nicht mit den Methoden erfolgen, die heute üblich sind. Es würde diesen Kommentar sprengen, wenn man alles erörtern würde,

dass neu und anders gemacht werden müsste. Nur so viel: Meine eigenen Erfahrungen mit neuen Unterrichtsmethoden haben mir gezeigt, dass die Vermittlung von höheren Wissensformen und von stillem Wissen nicht auf Kosten klassischen Faktenwissens gehen muss. Vielmehr muss der Unterricht vom Kopf auf die Füße gestellt werden. Schüler und Studierende lernen viel leichter und schneller, wenn sie einsehen, warum bestimmtes Wissen für sie wichtig ist, was es praktisch (in der Anwendung) bedeutet, und wenn sie verstehen, was zu lernen ist. Die Aufnahme von Faktenwissen geht dann viel rasanter, als wenn man es sich mühsam einhämmern und bis zur nächsten Klassenarbeit mühevoll behalten muss.

Das heißt, dass man die Vermittlung eines Fachgebiets nicht mit den "theoretischen Grundlagen" beginnen sollte, wie das oft irreführend heißt (Theorie ist keine Grundlage), sondern mit dem praktischen Wissen, das die Lernenden schon haben. Wenn wir im Unterricht Erfolg haben wollen, müssen wir die Kinder dort abholen, wo sie stehen. Wir müssen auch nicht mit dem Vorwissen (im Sinne von bestehendem Faktenwissen) beginnen, sondern mit dem Verantwortungswissen, das die Lernenden mitbringen. Wenn wir eine Lerneinheit über Wasser beginnen, müssen wir nicht fragen, "Was wisst Ihr über Wasser?", sondern "Ist Wasser wichtig? Warum?" Vielleicht sollten wir noch weiter gehen und diese Lerneinheit damit beginnen, dass wir in der Schule das Wasser abstellen und warten, zu welchen Handlungen und Überlegungen das die Schüler veranlasst.

Das heißt auch, dass die Evaluation, Benotung und Selbstbewertung von Schüler- und Lehrerleistungen völlig neu überdacht werden muss. Wenn es Kompetenz gibt, muss sie auch direkt evaluierbar sein. Durch die in Mode gekommene Entkopplung der Realitäten in einen Bereich „latenter Kompetenzen“, die man nicht oder nur indirekt messen kann, und einen Bereich messbare „Performanzen“, die man sich aus der Linguistik abgeschaut hat, entsteht ein gnostisches Vakuum, das mit zweifelhaften Annahmen (wie Eindimensionalität, Normalverteilung und lokaler stochastischer Unabhängigkeit u. a.) gefüllt wird, die statistische Objektivität beanspruchen, aber in Wirklichkeit falsifizierbare Annahmen über die Natur des Lernerverhaltens sind (vgl. die Beiträge in Jahnke & Meyerhöfer, 2007 und Hopmann et al., 2007). Tatsächlich gibt es gute Beispiele dafür dass Kompetenz auch ohne solche Annahmen erfasst werden kann. Der „Moralisches Urteil-Test“ ist nur ein Beispiel dafür (vgl. Lind, 2008).

Die Benotung von Lernleistungen anhand von Lernzielen ist schon schwer genug (und bis heute umstritten). Aber die Benotung von Kompetenzen stellt ein Paradoxon dar, wenn man Kompetenz auf die individuelle Lernbiographie bezieht oder sie gar – was gemäß der Rothschen Definition von Kompetenz als Mündigkeit durchaus konsequent wäre – in Bezug auf die individuellen Lernziele definiert. Der Lehrer müsste dann bei allen Schülern ermitteln, wie gut diese ihre eigenen Lernziele erreicht haben. Sofern er dies nicht tut, bliebe nur ein sehr oberflächliches Urteil über verschiedene „Kompetenzen“, das noch angreifbarer wäre als die jetzige Notengebung.

Mit dem Konzept der „Kompetenz-Raster“, in dem sich Schüler bezüglich relativ konkreter Kompetenzziele selbst einordnen sollen, könnte diesem Einwand (zumindest teilweise) begegnet werden. Aber dafür müsste die Benotungspraxis radikal geändert und das Urteil des Lehrers auf wenige (Abschluss-)Prüfungen begrenzt werden. Zudem müsste die Praxis der Kompetenzraster auf den Prüfstand. Werden hier wirklich die Kompetenzen erfasst, die man zu erfassen glaubt? Können Schüler ihr Können wirklich selbst wahrnehmen? Welche Hilfen in Form von validen Aufgabenstellungen benötigen sie dafür? Auch Selbstevaluation muss gekonnt sein und sie ist lernbar. Benjamin Bloom und Kollegen hatten das schon vor langer Zeit als Lernziel aufgeführt. Aber getan hat sich wenig.

Auch wenn wir darauf verzichten sollten, Theorie für eine Grundlage zu halten, ist sie sehr wichtig. Sie ist die Ebene, auf die wir hinaufsteigen müssen, um über unser Handeln reflektierten und es gegebenenfalls korrigieren zu können. Sie ist die Ebene, die es uns erlaubt, über unsere Ausbildung nachzudenken. Aber ohne Praxis ist jede Theorie müßig. Ohne "praktische Grundlagen" ist es unmöglich, sich über Theorien zu verständigen. Wenn es zu keiner Einigung in theoretischen Diskussion kommt, dann liegt es meist daran, dass es keine gemeinsamen praktischen Grundlagen gibt und wir uns daher ständig missverstehen müssen -- wie am Beispiel des Kompetenzbegriffs zu sehen ist. Konkrete Erprobungen, wie sie an vielen Orten laufen, sind daher notwendig. Sie könnten, wenn sie darin unterstützt werden, zeigen, was die „Kompetenzorientierung“ konkret erbringen kann und wo noch Konkretisierungen notwendig sind. Nicht rational aber ist es, gleich ein ganzes Schulsystem zur Kompetenzorientierung zu zwingen bevor solche Erprobungen abgeschlossen und öffentlich diskutiert sind.

Literatur

Hopmann, S. T., Brinek, G., & Retzel, M. (2007). PISA zufolge PISA – PISA According to PISA. Hält PISA, was es verspricht? – Does PISA keep what it promises? Münster: LIT.

Jahnke, Th. & Meyerhöfer, W., Hg. (2007). *PISA & Co – Kritik eines Programms*. Verlag Franzbecker. Hildesheim.

Klein, H. P. (2010). Die neue Kompetenzorientierung: Exzellenz oder Nivellierung? Zeitschrift für Didaktik der Biowissenschaften, 1, 15 - 26.

Lind, G. (2008). The meaning and measurement of moral judgment competence revisited – A dual-aspect model. In: D. Fasko & W. Willis, Eds., *Contemporary philosophical and psychological perspectives on moral development and education*, pp. 185 - 220. Cresskill. NJ: Hampton Press.