

Kompetenzwarrwarr zwischen Praxis und Bildungsforschung

Lehrern hilft es nicht, wenn ihnen gezeigt wird, wie man all das, was beim Lernen wirkt, in Faktoren zerlegt, um diese dann gestuft als Kompetenzen auszuweisen.

Von
Andreas Gruschka

Weil Kompetenz oder umgangssprachlich Können das Ziel des öffentlichen Unterrichts ist, wird die Feststellung des Könnens als Ergebnis schulischen Lehrens und Lernens sinnvoll und notwendig. Für den Lehrer ist es wichtig zu wissen, ob er erreicht hat, wovon er sich bemühte. Auch für die Schüler ist eine sachlich ehrliche Rückmeldung, ob er kann, wovon er sich bemühte, wichtig.

Wer sich heute alltäglichen Unterricht anschaut, ist darüber überrascht, wie stark sich eine Tendenz ausgebreitet hat, die kritische Rückmeldung zum Stand des Könnens zurückzudrängen. Dies geschieht zweifach, dadurch dass die Leistungsanforderungen weichgespült werden und indem vor allem „Beteiligung am Unterricht“ gesucht und positiv honoriert wird. Im Gegensatz zu dieser Tendenz steht die Information, die wir der empirischen Bildungsforschung seit mehr als zehn Jahren verdanken. Mit deren Kompetenzmessung wurden wir darauf aufmerksam gemacht, dass die Schulen vielfach und deutlich nicht bewirken, was sie mit ihren Plänen versprechen.

Das freilich wissen die Lehrer wie die Schüler bereits im Normalfall der Rück-

meldung nur behelfsweise versuchen könnten: Die Lehrer operieren vor allem mit dem Rotstift, streichen an, was falsch ist, ohne zu verstehen, was dabei gedacht wurde, deswegen können sie den Schülern auch nicht helfen. Die Forscher verstehen dagegen, worin Kompetenz nicht bloß erscheint, sondern worin sie bei der Arbeit an Aufgaben besteht.

Dazu ist Kompetenzdiagnose notwendig, das DFG-Projekt, auf das in dieser Zeitung kürzlich die beiden Hauptverantwortlichen sich beriefen. Wollte das Projekt deswegen Kompetenz erst einmal als das ausmachen, was sie spezifisch auszeichnet gegenüber anderen assoziativ dazu in Beziehung zu setzenden Begriffen wie „Fähigkeit, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation“? Das war der Begriffswarrwarr, mit dem die „Expertise zu den nationalen Bildungsstandards“ als „Facetten von Kompetenz“ ansetzte.

Was uns beide Forscher zu Beginn über ihre Arbeit berichten, hat mit Kompetenz im Sinne eines spezifisch entfalteten Begriffs nichts, dafür mit dem zitierten Axiom zu tun. Es wird beschrieben, wie man Kinder an Konzepte physikalischer Sachverhalte durch „entdecken des Lernen“ heranführen kann: Was schwimmt und was sinkt im Wasser? Kinder stellen Überlegungen an, beobachten, wie Holz schwimmt und Eisen untergeht, und schreiben all das in ihr „Forscherbuch“. Von dem heißt es anschließend: „Die Vermutungen und Aufgaben aus dem Forscherbuch dienen als diagnostisches Instrument. Die Lehrerin kann dadurch Stufen des Verständnisses unterscheiden.“ Wohl durch eine Tabelle, die zeigt, welche Bemerkungen von Kindern zu welchen Stufen passen?

Auch ohne dass sie unterrichtet werden, beobachten Kinder solche Naturphänomene und machen sich einen Reim darauf, genauer entwickeln sie Schemata der Erklärung. Dabei kommt es zu solchen, die im Gegensatz zu physikalisch treffenden Erklärungen stehen, solchen, die etwas von ihnen enthalten, und solchen, die treffen, wovon es geht. Man versteht erst dann etwas von Masse und Gewicht und Auftrieb im Wasser.

Kann man dieses Spektrum von „Erklärungen“ Stufen der Kompetenz nennen? Wäre es nicht treffender, sie in dem zu bestimmen, was hinter solchen Deutungen steckt, etwa indem man nach den Erkenntnismethoden und Wegen sucht, die Schüler zu solchen Schemata befähigen? Kompetenz könnte man sodann praktisch zu fördern versuchen. Es werden Fragen an Naturphänomene gestellt und nach passenden methodischen Wegen gesucht, die erlauben, die Fragen zuverlässig zu beantworten. Wie das geht, hat die Didaktik mit ihrer eigenen Bildungsforschung vielfach durchgespielt.

Die Deutungen der Schüler werden in der zitierten Forschung zu Konzepten erhoben, um sie dann in Stufen zu gliedern. Das Muster kennt man von den Pisa-Skalen. Das bedeutet aber, dass Kompetenz nicht dadurch bestimmt wird, dass eine Aufgabe objektiv richtig wie subjektiv selbständig gelöst wird. Kompetent ist man bereits mit Fehlkonzepten? Das ist kontraintuitiv, und als Gemeintes wird es erst sinnvoll, wenn man, statt von Kompetenz zu sprechen, erkennt, dass auch mit Fehlkonzepten ein Zugang zur Wirklichkeit gesucht

Die psychometrische
Zergliederung ist eine
Kunst für sich, taugt aber
nicht zur Berufskunde.

wird, dass Kinder sich dabei etwas gedacht haben. Auch die Rede davon, kompetenter werde man, indem man auf den Stufen nach oben kommt, ist irreführend. Wie soll man Kompetenz steigern? Man kann nur Performanz erhöhen: Man verfügt über eine Technik des Hochsprunges (Kompetenz) und versucht, sie durch Üben in ihrem Potential auszuzehren (Performanz).

Dass Unterricht darauf angelegt sein sollte, die der Sache angemessenen Schemata von Deutungen zu fördern, wird hier nicht in Abrede gestellt. Allerdings ist zu fragen, ob es Lehrern helfen wird, wenn ihnen in vielfach ausdifferenzierter Weise gezeigt wird, wie man all das, was beim Lernen wirkt, in Faktoren zerlegt, um diese dann gestuft als Kompetenzen auszuweisen. Die psychometrische Zergliederung ist eine Kunst für sich, sie taugt aber nicht als Berufskunde für Lehrer. Manche der als Hilfestellung offerierten Kompetenzstufenmodelle verlangen von den Lehrern das Jonglieren mit einer Unzahl von Bällen. Wer das Verfahren der handlungsentlasteten Diagnose verwechselt mit der pädagogischen Entscheidung unter Handlungsdruck, zeigt ein naives Verständnis von Unterricht. Oder aber er will als Kompetenzmesser mit seinem Klassifikationssystem am Ende vorschreiben, was und wie unterrichtet werden soll. Das wäre dann Selbstermächtigung statt Hilfe.

Der Autor lehrt Erziehungswissenschaft an der Goethe-Universität in Frankfurt.

Schulen bewirken häufig
nicht das, was sie eigentlich
versprechen. Das
wussten Lehrer ohnehin.

meldung in den Fächern, die mit Klassenarbeiten prüfen, wie weit das Gelehrte zum Gelernten geworden ist. Noten sind dabei Messungen, die Schülern auf einer sechsstufigen Skala Leistungen bescheinigen. So ähnlich machte es auch die empirische Bildungsforschung. Worin liegt der Unterschied?

Dieselbe Forschung hatte festgestellt, dass es an der Fähigkeit der Lehrer mangelt, präzise Aussagen zu können, wo es beim Lernen hapert. Das frühe Urteil lautete: Es mangelt den Lehrern an diagnostischer Kompetenz. Damit ist mehr gemeint als die bekannte „Fragewürdigkeit der Zensurengebung“. Entscheidender ist in den Augen der Forscher, dass die Lehrer nicht über die Instrumente verfügen, die Lernbewegungen der Schüler präzise zu verfolgen. Dieses Wissensdefizit soll durch Kompetenzmessung beseitigt werden. Sie geschieht mit dem Versprechen, dass dieses Wissen übertragen auf den Lehrenden dazu führe, effektiver zu unterrichten. Wenn man eher pessimistisch auf die Lehrerkompetenz blickt und zugleich optimistisch darauf, was Psychometrie über den fraglichen Sachverhalt herausfinden, mag man das plausibel finden. Der praktische Nutzen der Forschung besteht also nicht so sehr im Hinweis auf die Schwächen des schulischen Outputs, sondern darin, dass das diagnostische Wissen beziehungsweise die Messmethoden der Forscher Hilfsmittel für den Lehrenden werden. Mit diesem Versprechen wird die anhaltende Investition in diese Forschung gerechtfertigt.

Aus dem bisherigen Scheitern eines solchen Praktisch-Werdens von Kompetenztests heraus ist Skepsis geboten. Sie verstärkt sich, wenn man die in Anspruch genommenen Prämissen prüft: Warum sollten Lehrende, die über eine ungeheuer breite, differenzierte empirische Erfahrung im Umgang mit den Schülern verfügen, die wissen, wie Schüler auf dieses und jenes unterrichtliche Arrangement reagieren, sich kein professionell ausreichendes Wissen über das Können ihrer Schüler verschafft haben? Warum ist dagegen zwingend anzunehmen, dass Psychometrie, die vielfach von sich freimütig bekennen, von den Inhalten nicht viel zu verstehen, die sie messen, weswegen sie Fachdidaktiker benötigen, die das kompensieren sollen, nicht nur anders als Lehrer Verhalten testen und bewerten, sondern besser dazu in der Lage sein sollen, die Wirkung des je konkreten Unterrichts auf Schüler zu beurteilen?

Diese Skepsis wäre unangebracht, wenn die je zu messende Kompetenz von den Forschern erschlossen und damit verstanden wäre, während dies die Lehrer im Prozess der praktischen Vermitt-