Foto: Fotolia

Fachlehrplan Geschichte nennt in seinem allgemeinen Teil leitende fachdidaktische Prinzipien, epochalen Schwerpunkte (ESP) mit ihren Kategorien (Herrschaft, Gesellschaft, Wirtschaft, Weltdeutungen) sowie Fachkompetenzen.

Zum neuen Fachlehrplan Geschichte für die Sekundarstufe I des Landes Rheinland-Pfalz:

Kompetenzbasierung oder die Beliebigkeit der Inhalte

Ab dem Schuljahr 2016/2017 wird in Rheinland-Pfalz für die Realschule plus, das acht- und neunjährige Gymnasium ein neuer, gemeinsamer Lehrplan (LP) Geschichte gelten, der seinerseits eingebettet ist in den gemeinsamen 'Lehrplan für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer (Erdkunde, Geschichte, Sozialkunde)'.

von DR. BURKHARD CHWALEK

Bildungspolitischer Kontext

Es sind inzwischen so überbordend in Anspruch genommene Begriffe oder Leitideen wie Output-Orientierung und Kompetenzbasierung, die als kennzeichnende Merkmale auch die Grundlage des neuen rheinland-pfälzischen Lehrplans der Sekundarstufe I für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer bilden. Das dürfte in Anbetracht des administrativen Implementierungswillens, mit der das insbesondere von der OECD postulierte Kompetenzmodell als unterrichtliches Leitkonzept mehr oder weniger diskussionslos durchgedrückt wurde, bei Lehrkräften kaum noch Erstaunen und Verwunderung hervorrufen. Beachtenswert und aufschlussreich, vielleicht sogar brisant ist der neue LP dennoch. Gerade weil er ganz unverkennbar von dem Bemühen gekennzeichnet ist, in der Einzelausgestaltung im Fachunterricht Geschichte sozusagen die Arbeit des Historikers und damit das Spezifische des Faches zu sichern, legt er in aller Schärfe die aus der Kompetenzbasierung resultierenden Begründungsprobleme bloß. Die gleichermaßen unbefragte wie bemerkenswert konsequente Übernahme des Kompetenzmodells unterläuft nicht nur genau dieses eigentliche Anliegen des LPs, sie offenbart zugleich in aller Schärfe die fehlende oder zumindest unzureichende theoretische Absicherung des Kompetenzansatzes an sich. Die folgenden Überlegungen machen demnach im Kern nicht den LP Geschichte selbst zum Gegenstand kritischer Analyse, sie zielen vielmehr darauf, in der Auseinandersetzung mit diesem grundsätzlich die theoretischen Unzulänglichkeiten und Begründungsdefizite des Kompetenzmodells bzw. der Kompetenzbasierung exemplarisch aufzuzeigen.

Grundsätzliche Hinweise zum neuen Lehrplan Geschichte

Dem neuen LP Geschichte liegt eine 'Gesamtkonzeption

des Lehrplans für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer' (S. 1) zugrunde. Anders als zu erwarten, werden darin die für alle drei gesellschaftswissenschaftlichen Fächer (Erdkunde, Geschichte, Sozialkunde) gemeinsamen Kompetenzen nicht definiert, sondern vielmehr in ausnehmend allgemeiner Form umschrieben, gefolgt von i. W. didaktischen Bemerkungen zu Lernfeldern, Differenzierung und dgl. Der Fachlehrplan Geschichte selbst nennt in seinem allgemeinen Teil insbesondere die leitenden fachdidaktischen Prinzipien, epochalen Schwerpunkte (ESP) mit ihren Kategorien (Herrschaft, Gesellschaft, Wirtschaft, Weltdeutungen) sowie Fachkompetenzen. In der konkreten Ausfaltung werden dann die jeweiligen EPS nach einer Orientierung unter den immer wiederkehrenden Kategorien abgehandelt. Die hier eröffneten Möglichkeiten beispielsweise einer dauerhaften Sicherung, Verankerung der Unterrichtsarbeit, der im Unterricht erzielten Ergebnisse, Erkenntnisse und dgl. sind anerkennenswerte und positive Ansätze der Gesamtkonzeption. Die beständige Verpflichtung auf das einseitige engführende Kompetenzmodell verhindert indes, dass sie angemessen zur Entfaltung und Geltung kommen können.

Kompetenzbasierung

Die Berufung auf die hinlänglich bekannte Definition Weinerts: *»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.«* (S. 7) überfordert den LP in mehrfacher Hinsicht und bürdet ihm Hypotheken auf, die er in der konkreten Ausgestaltung nicht mehr abzutragen vermag.

Es genügt, nur einige der hinlänglich bekannten und ganz zentralen Punkte anzuführen, die in der öffentlichen Diskussion immer wieder als besonders problematisch hinsichtlich der Definition Weinerts thematisiert werden[1].

In ihrer Ausrichtung auf Funktionalität und Anwendungsbezug tendieren Kompetenzen zu inhaltlicher Unbestimmtheit. Dies erschwert nicht nur den rationalen Diskurs bei der Auswahl und Begründung der unterrichtlichen Inhalte erheblich, Kompetenzen erweisen sich dadurch auch als sperrig gegen Sinn und Bedeutung.

Mit dieser einseitigen Ausrichtung rekurriert das Kompetenzmodell auf das mechanistisch-reduktionistische Menschenbild des *homo oeconomicus*, das den Menschen auf seine rudimentären Anfänge, nämlich den Selbsterhalt, zurückführt und letztlich auf diese festschreibt[2]. Das Weltverhalten des Menschen wird auf eine fortgesetzte Anpassungsleistung auf immer schon Vorfindliches reduziert. Kompetenzen sind dementsprechend neutral in Bezug auf Ethik, eine Werteorientierung können sie nicht leisten.

Nicht nur, aber besonders der Anwendungsbezug impliziert Überprüfbarkeit, Operationalisierbarkeit, Messbarkeit und dgl. Dass eine derart verkürzte, eindimensionale Sicht von Schule, Unterricht und Lernen, die wesentlich Dimensionen des Menschseins von vornherein ausklammert, dem Bildungsauftrag einer demokratisch verfassten Gesellschaft nicht gerecht werden kann, ist vielfach und sehr zu Recht kritisch angemerkt worden. Die gravierenden Resultate, die die Ausformulierung eines konkreten LPs auf diesem Fundament zeitigt, seien im Folgenden an schlagenden Beispielen analysiert und nachgewiesen. Das dem Kompetenzbegriff immanente Fehlen inhaltlicher Bestimmtheit belastet vermutlich jede Lehrplankonzeption und so auch den LP Geschichte selbst bei besten Absichten (und die Lehrplankommission formuliert diese explizit) von vornherein mit nicht zu bewältigenden Problemen. Erstens: Es ist nicht leistbar, innerhalb der theoretischen Grundlegung sachlogisch zwingende Zusammenhänge in stimmiger Begrifflichkeit herzustellen. Zweitens: Von den bereitgestellten Kompetenzen her lassen sich keine an der Sache orientierten, vernunftgeleiteten Kriterien gewinnen mit Blick auf die zu reflektieren- >

1. Vgl. zum Folgenden die ausgezeichnete, v.a. die theoretischen Grundannahmen und daraus resultierenden Probleme konzentriert beleuchtende Darstellung bei Krautz, Jochen, Kompetenzen machen unmündig. Eine zusammenfassende Kritik zuhanden der demokratischen Öffentlichkeit. Streitschriften zur Bildung, Heft 1, hrsg. v. d. Fachgruppe Grundschulen der GEW Berlin, Berlin 2015, 6-21. Vgl. ferner Ladenthin, Volker, Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit. In: Profil, Mitgliederzeitschrift des deutschen Philologenverbandes 9 / 2011, 1-6.

2. Dazu jetzt v.a. Dammer, Karl-Heinz, Vermessene Bildungsforschung. Wissenschaftliche Hintergründe zu einem neoliberalen Herrschaftsinstrument (= Pädagogik und Politik 8, hrsg. von A. Bernhard u. a.), passim. Es weckt in der Tat Befremden – dies sei nur nebenbei angemerkt – dass eine Lehrplankommission eines gesellschaftswissenschaftlichen LPs dieses Modell nicht einmal mehr in seinen geistesgeschichtlichen Kontext stellt und seine historische Kontingenz benennt.

Die fachdidaktische Kommission definiert 'Geschichtsbewusstsein' zum einen als ein fachdidaktisches Prinzip, beschreibt es zum anderen als einen Prozess, etwas sich beim Lernenden erst noch Ausformendes.

Foto: Fotolia

NaturDenkmal
Wir machen uns stark für Natur und Umwelt. Jetzt und in Zukunft. Mit einem Legat in Ihrem Testament haben Sie Anteil daran. Die kostenlose Broschüre „Lebenszeichen Legat" zeigt Ihre Möglichkeiten.
Deutsche Umwelthilfe
Fritz-Reichle-Ring 4
78315 Radolfzell
Tel. 0 77 32 - 99 95 0
Spendenkonto: 8190002
BLZ 370 205 00
www. duh.de

de Dignität des historischen Gegenstandes.

Theoriedefizite und inhaltliche Beliebigkeit

Was den ersten Punkt, die fehlende argumentative Vergewisserung und Absicherung, die inhaltliche Unbestimmtheit, die fehlende Klarheit des begrifflichen Instrumentariums, betrifft, so kommt er am stärksten in der Gesamtkonzeption des LPs für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer zum Tragen. Die allgemeine Darstellung des Kompetenzmodells (S. 4) suggeriert im Schaubild (zum Beispiel durch Pfeile miteinander verknüpfte Einzelkompetenzen in hierarchischer Ordnung) und in dessen Verbalisierung sachlogische Zusammenhänge (»lassen sich … ableiten«, S. 5), die nicht gegeben sind. Es ist eine aus unzureichender bzw. nicht geleisteter Konkretisierung, begrifflicher Unschärfe und fehlender offengelegter Kriterien resultierende willkürliche Setzung, dass ausgerechnet drei unterhalb der als zentral ausgewiesenen Demokratiekompetenz angesiedelte Kompetenzen, nämlich Handlungskompetenz, Orientierungskompetenz und Gestaltungskompetenz zu Leitkompetenzen erhoben werden. Diese heißen dann übrigens im Vorbeigehen auch ganz einfach mal Zielkompetenzen (S. 5). Eine nicht minder willkürliche Setzung ist, dass von diesen sowohl die allgemeinen Kompetenzen, nämlich Methodenkompetenz, Kommunikationskompetenz und Urteilskompetenz, wie auch die Fachkompetenzen und gleichermaßen die fachlichen Inhalte hergeleitet werden. Mit nicht weniger, wahrscheinlich sogar besserem Recht könnte man als allgemeine Kompetenz zum Beispiel eine Unterscheidungskompetenz fordern: Ohne die Fähigkeit, an der Bestimmtheit einer Sache oder eines Gegenstandes orientierte Unterscheidungen vornehmen und begrifflich fassen zu können, ist weder eine sachlich fundierte Urteilsbildung noch eine Orientierung möglich. Hierzu wäre beispielsweise wiederum Einsicht in die Kriterien von Bestimmtheit erforderlich usw. als unumgängliche Voraussetzung von Urteilsfähigkeit.

Begründungen, sofern sie überhaupt geboten werden, halten einer kritischen Überprüfung dann auch nicht stand. So wird etwa der Orientierungskompetenz der Status einer Leitkompetenz deshalb attestiert, weil sie mit lebenslangem Lernen verknüpft sei (S. 5), als ob sich das bei den anderen Kompetenzen anders denken ließe.

Die fachspezifischen Vorbemerkungen im allgemeinen Teil des Fachlehrplans Geschichte sind gleichermaßen behaftet mit unsauberen und fehlgreifenden Formulierungen und Kategorien. Beispielsweise definiert die fachdidaktische Kommission 'Geschichtsbewusstsein' zum einen als ein fachdidaktisches Prinzip, beschreibt es zum anderen als einen Prozess, etwas sich beim Lernenden erst noch Ausformendes (Seite 3, Fachlehrplan Geschichte). Niemand wird bestreiten wollen, dass das, was sich erst herausbildet, nicht (jedenfalls nicht in derselben Hinsicht) sein eigenes Prinzip sein kann. Die Mitglieder der LP-Kommission sind einer schwer verständlichen, unzulässigen Vermengung von Prinzipiierendem und Prinzipiiertem erlegen. Fragt man nach der Ursache für das Unbemerktbleiben eines solchen logischen Fehlers, findet sie ihre Erklärung wahrscheinlich im Gefangenseins in den Grenzen des vorgängigen Konzepts und der nicht erfolgten Vergewisserung des mit Kompetenz tatsächlich Gemeinten. Möglicherweise liegt hier auch ein Ansatzpunkt zur Erklärung des staunenswerten Befundes, dass die Bildung von (historischem) Bewusstsein kategorial unter den fachdidaktischen Prinzipien abgehandelt und nicht als Kompetenzerwerb verstanden wird, was angesichts des angenommenen Prozesscharakters doch naheliegen würde. Die Kritik lässt sich noch kategorialer fassen: Geschichtsbewusstsein kann überhaupt kein fachdidaktisches Prinzip sein. Denn Bewusstsein ist nicht mehr als ein Epiphänomen, Resultat einer nachträglichen Repräsentation von bereits Erkanntem. Insofern es aber möglich ist, sich Beliebiges (mithin auch völlig Unsinniges) klar und distinkt im Bewusstsein zu vergegenwärtigen, ist auch Geschichtsbewusstsein ohne Geschichte, jedenfalls ohne konkretes geschichtliches Wissen denkbar. Geschichtsbewusstsein wird demnach erst dann zu einer sinnvollen Kategorie, wenn zuvor eine rationale Verständigung über die jeweilige Bestimmtheit der historischen Gegenstände erfolgt ist. Das Kompetenzmodell geht den umgekehrten und deshalb auch nicht gangbaren Weg.

Ohne ausführlich darauf eingehen zu können, muss ein Wort zur übergeordneten Demokratiekompetenz gesagt werden. Untrennbar mit dem Kompetenzmodell sind Messbarkeit und Überprüfbarkeit verbunden. Dem LP zufolge (S. 4) gehören zu den Leitkompetenzen nicht nur kognitive Fähigkeiten, sondern auch Haltungen und Einstellungen. Zum Messen und Überprüfen der Haltungen und Einstellungen 'des (zukünftigen) mündigen Bürgers' (S. 4) zur Demokratie stehen keine anderen

als fragwürdige Instrumente zur Verfügung. Dies bedarf keiner Erläuterung. Die kompetenzinhärente Anfälligkeit gegenüber Fremdsteuerung ist unübersehbar[3].

Unterordnung des historischen Gegenstandes unter den Kompetenzerwerb

Unter Verzicht auf weitere Einzelbelege (was zum Beispiel soll im Kontext von 'Handlungskompetenz' 'normativ fundiertes rationales Urteilen sein' (S. 6) sein?) zum zweiten Punkt – 'Dignität des historischen Gegenstandes': Es liegt im Wesen inhaltsleerer Kompetenzen, nicht über Kriterien zur Auswahl der konkreten Unterrichtinhalte und -gegenstände zu verfügen und diese auch nicht zur Verfügung stellen zu können. Die Unabweisbarkeit einer inhaltlichen Füllung des LPs liegt indes auf der Hand. Die Kompetenzen können nach dem bisher Gesagten als orientierender Maßstab nicht fungiert haben. Ungeachtet der zum Paradigmenwechsel hochstilisierten Umschreibung der Lernzielorientierung in eine Kompetenzorientierung ist dieser Maßstab – das ist der nüchterne Befund – nichts anderes als die Tradition, wenn auch eine sehr aufgeweichte, wie unter anderem die Themen 'Französische Revolution' und 'Nationalsozialismus' verdeutlichen.

Im Lernfeld I. 6 'Von den bürgerlichen Revolutionen zu den Nationalstaaten' ist die Französische Revolution von 1789 unter den verbindlichen Inhalten noch an zwei Stellen vertreten. Im Lernfeld I.6.5 'Weltdeutungen' dient sie (lediglich) als Vehikel zum Verständnis des kirchlichen Machtrückgangs und der Auswirkungen der Säkularisierung. Im Lernfeld I.6.3 'Herrschaft' erscheint sie als fakultativ zu behandeln: »Revolutionen gegen absolutistische Herrschaftsformen, beispielsweise Französische Revolution«. Im Grunde genügt schon dieses Beispiel, um die Grenzen des Kompetenzmodells zu demonstrieren. Denn entweder verzichtet man darauf, dem zukünftigen mündigen Bürger die Kenntnisse an die Hand zu geben, die ihn Einsicht gewinnen lassen in die Gründe, warum die Französische Revolution paradigmatische Geltung mit Blick auf eine neuzeitliche Revolution für sich in Anspruch nehmen kann (weil sich in ihr zentrale Entwicklungen der Moderne verschränken, der Begriff des Neuen, des revolutionären Umschlagens – jetzt zum Prinzip der Geschichte der Menschheit überhaupt erhoben – unumkehrbar positiv belegt wird, moderne Gesellschaften sich als demokratische Diskurs- und Konsensgesellschaften verstehen, die Kräfte und Möglichkeiten des Individuums als endgültig freigesetzt oder entfesselt betrachtet werden und dgl., kurzum weil sie einen als nicht hintergehbar erachteten und identitätsstiftenden Bezugspunkt gegenwärtigen Selbstverständnisses bildet) oder man muss von der Naivität beseelt sein, zu dieser 'Kompetenz' würden rund zwölfjährige SuS durch die Behandlung einer anderen Revolution und ihrer Ursachen, Strukturelemente, Prozesse usw. befähigt. >

3. Vgl. auch hierzu die in Anm. 1 angeführte Literatur.

Mit der Verflachung der Inhalte bildet Kompetenzbasierung nicht zu freiem Denken, sondern stellt einen Weg in die Abhängigkeit dar, in die Abhängigkeit von denjenigen, die über Wissen verfügen und dieses so arrangieren, dass SuS daran die gewünschten Kompetenzen erwerben.

Im Lernfeld II.1 »Die weltweite Auseinandersetzung um politische Ordnungen – Demokratie – Sozialismus – Nationalsozialismus« erscheint das Thema 'Nationalsozialismus' im verbindlich zu erarbeitenden Basisteil entweder optional oder funktionalisiert.

Fakultativ ist die Machtübertragung 1933 unter der Kategorie 'Herrschaft' als ein Beispiel für 'Übergänge von Herrschaftsformen' (und damit wird sie letztlich auch funktionalisiert) ausgewiesen. Aus der Sicht des Kommissionsteams genügt es demnach völlig, Kompetenzen mit Blick auf 'Übergänge von Herrschaftsformen' allgemein zu erwerben, um damit SuS der Jahrgangsstufe 9 in die Lage zu versetzen, auch die Machtübertragung von 1933 von ihren spezifischen Voraussetzungen, Strukturen usw. her und in ihren spezifischen Auswirkungen auf die eigene Gegenwart hin analysierend zu erschließen. Innerhalb der Limitierungen des Kompetenzmodells ist dies bemerkenswert konsequent gedacht, Realitätssinn wird man dem kaum attestieren wollen. Mit der Verflachung der Inhalte bildet Kompetenzbasierung auch nicht zu freiem Denken, sondern stellt einen Weg in die Abhängigkeit dar, in die Abhängigkeit von denjenigen, die über Wissen verfügen und dieses so arrangieren, dass SuS daran die gewünschten Kompetenzen erwerben. Dem Ziel der Bildungsgerechtigkeit dient das nicht.

Funktionalisiert begegnet man dem Thema im Lernfeld II.1.2 'Gesellschaft': 'Der Nationalsozialismus als Ausgrenzungsgesellschaft' und im Lernfeld II.1.3 'Herrschaft': 'Der Holocaust als Zivilisationsbruch'. Um einem möglichen Missverständnis gleich vorweg entgegenzutreten: Die folgenden Bemerkungen machen ausschließlich auf eine gedanklich unausweichliche Konsequenz des kompetenzbasierten Zugriffs aufmerksam, deren Ausmaß hier schneidend hervortritt. Kompetenzen sind, wie betont, funktional. Ganz folgerichtig wird in der Formulierung 'Der Holocaust als Zivilisationsbruch', die eben Spiegel und Ausdruck des Kompetenzmodells ist, der Holocaust explizit als Mittel genommen, um ein Ziel zu erreichen, nämlich Kompetenzerwerb, hier, am Beispiel des Holocaust zu verstehen, was Zivilisationsbruch ist.

Das Thema 'Holocaust' ist in der Konzeption des LPs nur ein Beispiel von besonders schlagender Evidenz für befremdliche und bizarre Folgen der Unterordnung eines historischen Gegenstandes unter den Kompetenzerwerb. In analoger Form betrifft dies jeden Unterrichtsgegenstand. Es ist erschreckend zu sehen, wie leicht die Fixierung auf Kompetenzorientierung in die Falle tappen lässt. Ihren Fallstricken ist kaum zu entkommen. Soll Schule eine ihrer wesentlichen Aufgaben erfüllen, nämlich genuiner Ort von Demokratieerziehung zu sein, müssen sich bildungspolitische Entscheidungsträger ebenso wie die Kompetenztheoretiker dieser Problematik stellen und hinter der vordergründigen Plausibilität des mit großem terminologischen Aufwand getriebenen theoretischen Konstrukts die aufgezeigten Gefahren der Kompetenzbasierung sehen und öffentlich thematisieren.

Es besteht kein Zweifel, dass die in diesem Zusammenhang aufgewiesenen Konsequenzen von den Mitgliedern der Lehrplankommission so nicht gemeint sind und gemeint sein können und die fachwissenschaftlich ausgebildeten Lehrkräfte werden den Holocaust auch so nicht im Unterricht behandeln. Aber genau das hören Kritiker des Kompetenzmodells immer wieder, dass dieses so, eben in seinen unausweichlichen Folgen, nicht gemeint sei. Nur ist man damit beileibe nicht der Pflicht enthoben, den Nachweis anzutreten, wie man, von rationalen Kriterien geleitet, derart gravierenden Konsequenzen entgeht.

Ausblick

Welche Reaktion ist denkbar? Im Sinne seines fachdidaktischen Prinzips 'Konstruktion – Dekonstruktion – Rekonstruktion' analysieren Lehrkräfte und SuS des Faches Geschichte den neuen 'Lehrplan für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer (Erdkunde, Geschichte, Sozialkunde)' und erweisen ihn als das, was er eben auch ist, als historisch kontingentes Konstrukt, aufruhend auf zahlreichen ungeprüften Voraussetzungen, der Kompetenztheorie inhärenten Theoriedefiziten und fehlenden Begründungen – und dann wäre Kompetenzbasierung möglicherweise das, was alle historischen Konstruktionen sind: eine endliche Geschichte. ■