

Zeitschrift für verbandliche Jugendarbeit in Hamburg

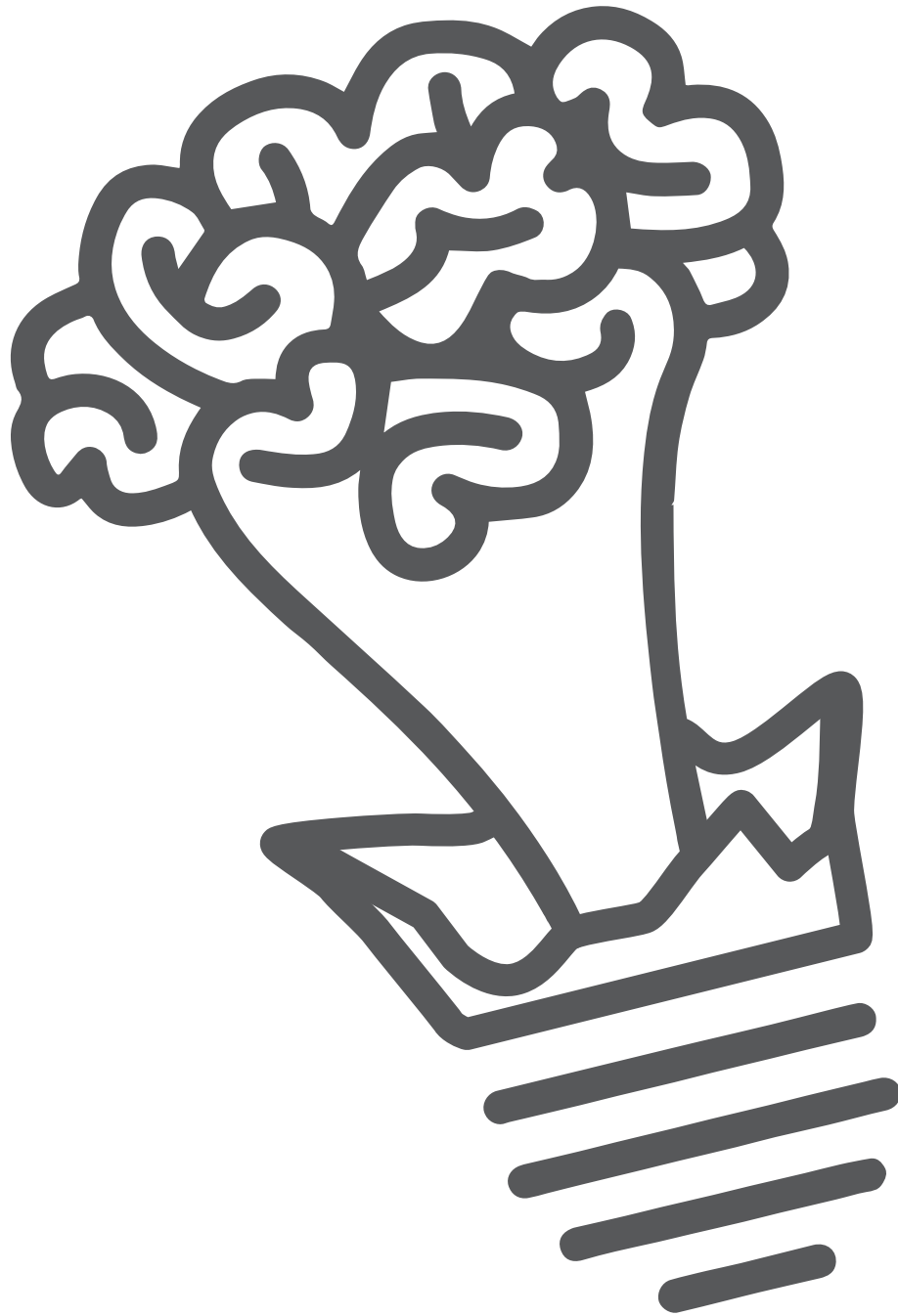
Projekturen

1/21

Ist das Kompetenz oder kann das Weg?



Lehren aus dem Bildungswesen für den außerschulischen Bereich



Ist das Kompetenz oder kann das weg?

Oder: Vor welchem Irrsinn aus dem Bildungswesen die Reform der Juleica zu bewahren wäre

Von Hans Peter Klein, Frankfurt a. M.

Seit Beginn des Bolognaprozesses im Jahre 1999 und der ersten PISA-Studie von 2000 hat ein Begriff im deutschen Bildungswesen einen fulminanten Aufstieg zu verzeichnen wie kaum ein anderer vor ihm: Kompetenz. In den Lehrplänen der Schulen und Hochschulen nimmt die sogenannte Kompetenzorientierung eine Schlüsselstelle ein. Doch was bedeutet die Wende vom bisherigen »Input« der fachstrukturierten Lehrpläne hin zum messbaren »Output« von Schülerleistungen in Form von Kompetenzen? Ein kritischer Blick auf die Karriere des

Kompetenzbegriffes im Bildungswesen – auch als Mahnung, seiner modischen Verwendung in außerschulischen Bildungsbereichen entgegen zu treten.

Schon bei diagonalem Lesen der heute in allen 16 Bundesländern geltenden Kerncurricula für die Schulen ist nicht zu übersehen, dass fast auf allen Seiten dem Kompetenzbegriff in nahezu allen beliebigen Zusammenhängen eine große Bedeutung beigemessen wird (vgl. Hessisches Kerncurriculum 2011). Die Autoren dieser Schriften in den Kultusministerien scheinen der festen Überzeugung zu sein, allein die vielfältige Benutzung

des Begriffes mache die Schüler in allen ausgewiesenen Kompetenzbereichen kompetenter. Auf den berechtigten Einwand der Lehrerinnen und Lehrer hin, dass die neuen Kerncurricula ausschließlich Kompetenzbeschreibungen enthielten, mit denen man fachlich nicht unterrichten könne, behielten die bisherigen fachstrukturierten Lehrpläne zumindest in Hessen nach wie vor ihre Gültigkeit. In Nordrhein-Westfalen wurden die Lehrerkonferenzen dazu verdonnert, zur neuen Kerncurricula in jeder Schule selbst einen schulinternen fachlichen Begleitplan zu erstellen, was diesen natürlich große Freude bereitete. Als hätten sie nichts Besseres zu tun ...

Alter Wein in neuen Schläuchen?

Auch die Hochschulen ließen sich in der Nachfolge der Bologna-Vorgaben nicht lumpen und verfassten alle Studiengänge nach dem gleichen Schema (vgl. Modulhandbuch Biologie 2011). Interessant dabei ist, dass selbst für die meisten Hochschullehrer die Entstehung, die Herleitung, die Bedeutung und das pädagogische Ziel dieses Paradigmenwechsels hin zur Kompetenzorientierung mehr als nebulös war und ist – und das nicht nur in den Naturwissenschaften. Das Wort »Kompetenz« klingt halt gut und man hat halt ganz pragmatisch entsprechend der Vorgaben diese durch professionell klingende Kompetenzformulierungen in den Modulbeschreibungen erfüllt. Dabei handelt es sich um nichts Anderes als das, was die Studierenden am Ende der Veranstaltungen wissen und können sollten. Für viele an der Basis Beteiligte ist es daher nichts Anderes als alter Wein in neuen Schläuchen.

Was versteht man nun konkret unter Kompetenz im Bildungswesen?

Beschäftigt man sich näher mit der Thematik, erkennt man schnell, dass eigentlich etwas ganz Anderes mit diesem Paradigmenwechsel bewirkt werden sollte. Dazu ist es zuerst einmal wichtig zu klären, was man denn überhaupt unter dem Begriff der »Kompetenz« versteht. Beim Blick in Wikipedia erfährt man, dass der Begriff vom lateinischen Wort »*competentia*« abzuleiten ist, was nach Wikipedia so viel wie »*Eignung*« heißt. (Wikipedia, Kompetenz) Im Folgenden wird man darüber belehrt, dass der Begriff in jeweils anderen Zusammenhängen durchaus unterschiedliche Bedeutung haben kann. In der Psychologie verstehe man unter Kompetenz »Fähigkeiten und Fertigkeiten allgemein«, in der Pädagogik kämen noch Problemlösungen hinzu. In der Linguistik bedeute er »Sprachwissen, im Unterschied zum Sprachkönnen«, was allerdings mit der heutzutage gängigen Fachdidaktik sicherlich kaum in Einklang steht. In der Organisation sind nach Wikipedia eher die »Berechtigungen und Pflichten einer bestimmten Stelle oder Person« gemeint. Bei Behörden, Gerichten und anderen Organisationen bedeute »Kompetenz« schlichtweg »Zuständigkeit«, sicherlich die am häufigsten dem Begriff zugewiesene Bedeutung in der Öffentlichkeit. »Kompetenz« in der Naturwissenschaft sei auf Bakterien anzuwenden und bedeute »die Fähigkeit von Zellen, außerhalb der Zelle vorliegende DNA aufzunehmen« (ebd.). Weiterhin weist Wikipedia auf eine Anzahl weiterer kaum zu überblickender und keineswegs vollständiger »Links« hin, mit denen man zu den unterschiedlichsten *Kompetenzzentren* gelangt. Zur Kompetenz findet man in Alfred Schirlbaues *Ultimativem Wörterbuch der Pädagogik* die lapidare Erklärung: »Das ist praktisch alles«. (Schirlbauer 2016: 61)

Demnach scheint allein die Benutzung des Wortes »Kompetenz« dem Nutzer eine gewisse Professionalität zukommen zu lassen, wie dies auch in den fast täglichen politischen Talkshows leicht nachzuvollziehen ist. Widersprüche oder Nachfragen sind dabei nicht zu erwarten, da der Begriff nun mal vielfältig interpretiert werden kann. Wie soll man auch einen Pudding an die Wand nageln! August Gloi-Hänsle stellt in seinem kompetenzanalytischen Diskurs gleich mehrere Gemeinsamkeiten des Begriffes der Kompetenz fest (Gloi-Hänsle 2016, 318f):

1. Kompetenzen breiten sich ungehindert und rasend schnell aus.
2. Kompetenzen sind einseitig und vielseitig zugleich.
3. Sie können alles oder nichts, Inkompetenz oder etwas Anderes bedeuten.

Daraus folgt:

1. Sie können nie falsch sein.
2. Jeder kann sie jederzeit und überall einsetzen.
3. Deshalb liegt man mit ihnen immer richtig, hat sich nach vorn gebracht und ist gut aufgestellt.«

Die Vermessung des Bildungswesens und seine Folgen

Was haben nun die PISA-Studien (Programme for International Student Assessment) – beginnend in 2000 – und der Bologna-Prozess (1999) für die Hochschulen damit zu tun und warum wird dem Begriff der Kompetenzorientierung von seinen Protagonisten eine derart herausragende Bedeutung im Bildungswesen beigemessen? Bis ungefähr zur Jahrtausendwende waren die Erziehungswissenschaften die Königsdisziplin an deutschen Universitäten, die sich mit Bildung in all ihren Facetten beschäftigten. Diskussionen um die Wahrheitsfindung stellten aber auch hier den Kern der Wissenschaft dar. Dies sollte sich ab dem Millennium nun ganz entscheidend ändern.

Der OECD war immer schon das nicht ökonomisch ausgerichtete Bildungswesen im deutschsprachigen Raum ein Dorn im Auge. »Furthermore, the traditional German non-economic guiding principle of education stands in contrast to the orientational framework of the OECD« (Niemann 2010: 3). Von dieser Entwicklung profitierte eine Disziplin, die sich vorher eher im Dornröschenschlaf befand und geradezu von der OECD wachgeküsst wurde. Die empirische Bildungsforschung unterscheidet sich dabei fundamental von den klassischen Erziehungswissenschaften. Die in ihr tätigen Wissenschaftler, allesamt Pädagogische Psychologen, glauben nämlich, dass nur mathematisch exakte psychometrische Vermessungen die Bildungsleistungen erfassen und defizitäre Entwicklungen aufzeigen könne. Ein kontinuierliches Bildungsmonitoring sei daher unerlässlich. Diskussionen dazu seien überflüssig, denn nur aufgrund konkreter Daten könne man das Bildungswesen in die gewünschte Richtung steuern.

Über den Autor



Hans Peter Klein war bis 2018 Lehrstuhlinhaber für Didaktik der Biowissenschaften an der Goethe Universität Frankfurt, ist Mitbegründer der Gesellschaft für Bildung und Wissen und Präsident der Gesellschaft für Didaktik der Biowissenschaften.

Letzte Buchpublikationen: Abitur und Bachelor für alle – wie ein Land seine Zukunft verspielt, Springer 2019 | Vom Streifenhörnchen zum Nadelstreifen. Das deutsche Bildungswesen im Kompetenztaumel; Springer 2016

Info: www.prof-klein.eu

Schon in den 90er Jahren schloss man sich den Machern der damals noch wenig beachteten TIMS-Studien (Trends in International Mathematics and Science Study) aus dem angloamerikanischen Raum an, die sich mit Schülerleistungen in Mathematik befassten. Schon damals belegte Deutschland nur unterdurchschnittliche Plätze in den aufgestellten Rankings. Höhepunkt der Entwicklung war die PISA-Studie von 2000, deren Ergebnisse ähnlich denen eines Tsunami die deutsche Bildungslandschaft überrollten. Charakteristisch für alle derartigen Studien ist das Aufstellen von abschließenden Rankings, aus denen in Analogie zur Bundesligatabelle man dann den jeweiligen Platz im Vergleich zu den beteiligten Ländern erkennen kann. In den USA hat diese Art von Bildungsmonitoring eine lange Tradition, im deutschsprachigen Raum war sie bis zur Jahrtausendwende weitgehend unbekannt.

Aufgrund des schlechten Abschneidens von Deutschland sowohl in Mathematik, den Naturwissenschaften und der Lesekompetenz brach in den zuständigen deutschen Bildungsinstitutionen eine wahre Panik aus. Man beauftragte ein Konsortium aus Wissenschaftlern, um geeignete Maßnahmen zu ergreifen mit dem Ziel, diesem Frevel entgegen zu treten und bei weiteren Studien einen besseren Platz im Ranking zu erreichen. Interessanterweise saßen in diesem Gremium in erster Linie die Vertreter derjenigen empirischen Bildungsforschung, die schon führend an den TIMS-Studien und der ersten PISA-Studie

maßgeblich beteiligt waren. Man war also bezüglich der Neukonzeption des deutschen Bildungswesens sozusagen unter sich.

2003 erschien dann die nach einem ihrer zentralen Beteiligten benannte »Klieme-Expertise« (Klieme et al. 2003). Auf knapp dreihundert Seiten wurde hier ein neues Konzept vorgestellt, das ein Jahr später in den Bildungsstandards der

Länder in ganz Deutschland einfließen sollte. Bewusst hatte man sich für diesen Weg der Top down-Verordnung entschieden, um eine breit angelegte und zeitraubende Diskussion aller Beteiligten von vornherein auszuschließen.

Bildungsstandards und Kompetenzorientierung

Das zentrale Element der Bildungsstandards ist die Kompetenzorientierung, welche die bisherige Zentrierung des Unterrichts auf die Vermittlung von Fachwissen ablösen sollte. In Deutschland würde zu viel Bedeutung auf das Wissen gelegt, die Schüler könnten es aber nicht anwenden, wie die PISA-Studie 2000 eindeutig gezeigt habe. Insofern brachte man auch einen Teil der Reformpädagogik hinter sich, die eine Vermittlung von Fachwissen schon immer für die Ursache allen Übels hielt. Wohl der vielen unterschiedlichen Definitionen von »Kompetenz« bewusst, entschied man sich für die Definition von Weinert als Grundlage der neuen Offensive. Demnach sind Kompetenzen (Weinert 2001: 27f.) »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.« In welchem Verhältnis stehen nun Bildungsstandards und Kompetenzen zueinander? In der Klieme-Expertise lesen wir dazu (Klieme et al. 2003: 19): »Bildungsstandards legen fest, welche Kompetenzen die Kinder oder Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erreicht haben müssen. Die Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können [...].«

Insofern ist auch der Unterschied zwischen Kerncurricula und den bisherigen Lehrplänen leicht zu verstehen. Bildungsstandards beschreiben in Form outputorientierter Kompetenzbeschreibungen die zu erwartenden Schülerleistungen. Die bisherigen inputorientierten Lehrpläne hingegen beschrieben die fachstrukturierten Lerninhalte. Schon allein die Weinertsche Definition von Kompetenz stieß besonders innerhalb der Erziehungswissenschaften auf breite Kritik. Roland Reichenbach von der ETH Zürich stellte fest, dass die Grundlage der Kompetenzorientierung eine wissenschaftliche nicht akzeptable Definition sei (Reichenbach 2012: 10): »Doch eine solche offensichtliche Überfrachtung eines Konzeptes kann theoretisch nicht überzeugen – wiewohl sie offensichtlich politisch (immer noch) überzeugt. Es bleibt erstaunlich, wie die Weinertsche Definition, die sozusagen sämtliche Aspekte menschlichen Handelns, Denkens und Fühlens verbinden will, aus irgend einer wissenschaftlichen, theoretischen und/oder empirischen Perspektive hat ernst genommen werden können!«

Der Erziehungswissenschaftler Volker Ladenthin bezeichnete die Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit (vgl. Ladenthin 2012). Andreas Gruschka stellte auch deren Herkunft klar: »Kompetenzorientierung ist nicht eine Erfindung von Pädagogen, sondern von der OECD in Paris.« (Gruschka 2018: 28)

Ökonomisierung der Bildung

Ein weiteres zentrales Argument gegen die Kompetenzorientierung und die neuen



Bildungsstandards ist daher ihr offensichtlicher Utilitarismus im Rahmen einer neoliberalen Ökonomisierung. Seit der Jahrtausendwende tauchten in unmittelbarem Zusammenhang Schlagworte auf, die bisher im Bereich der Bildung im deutschsprachigen Raum nahezu unbekannt waren und dem neoliberalen Gedankengut entstammen: Wissensgesellschaft, lebenslanges Lernen, Humankapital, Effizienz, Output-Orientierung, Bildungsstandards, Kompetenzorientierung, Schlüsselqualifikationen, Autonomie, Wettbewerb, Entstaatlichung, Privatisierung, Ausschöpfen der Begabungsressourcen und »employability« u.a. (vgl. Krautz 2007: 112ff). Dabei ist der *Outcome* entscheidend. Die Vorgaben dazu stammen von der Weltbank und der OECD: »An orientation toward outcomes means that priorities in education are determined through economic analysis, standard setting, and measurement of the attainment of standards« (World Bank 1995: 94). Letzteres bedeutet nun nichts anderes, als die nachwachsende Generation für den Arbeitsmarkt in einer globalisierten Welt fit zu machen. Diese Form der Ökonomisierung ist mittlerweile in viele Lebens- und Arbeitsbereiche eingezogen und längst nicht nur das Bildungswesen unterliegt derzeit diesem ökonomischen Druck. Dabei wird die Bildung selbst einer ökonomischen Logik unterworfen.

Gegen diese Ökonomisierung der Bildung gab es schon frühzeitig vehemente Kritik. Der Erziehungswissenschaftler Andreas Gruschka rief schon 2005 zu den viel beachteten »Frankfurter Einsprüchen gegen die Ökonomisierung der Bildung« auf, in denen über dreihundert Wissenschaftler ihre deutliche Kritik an den beschlossenen Maßnahmen in einer Art Manifest äußerten. Die zentrale Aussage »Das Bildungswesen ist kein Wirtschaftsbetrieb« hat bis heute an seiner Gültigkeit nichts eingebüßt (vgl. Frost 2006). Die 2010 in Köln gegründete Gesellschaft für Bildung und Wissen setzt die Tradition der Frankfurter Einsprüche fort. In einem Interview mit Axel Göhring von der WirtschaftsWoche zog Jochen Krautz einen offensichtlichen Vergleich: »Junge Menschen werden wie Maschinen betrachtet, die ein Investitionsgut sind und deren Bildung Kapital abwerfen soll. Schulen sind dann Fabriken zur Herstellung solchen Humankapitals und Lehrer haben dies nach festgesetzten Standards zu produzieren. Das ist antihumanistisch und undemokratisch« (WirtschaftsWoche 2016).

Nur Wissen, das anwendbar und ökonomisch verwertbar ist, macht nach diesem neoliberalen Konzept Sinn. Da im Rahmen der Ökonomisierung der Bildung den Naturwissenschaften und der Mathematik – den MINT-Fächern – eine besonders tragende Rolle bezüglich ihres Nutzens in der Entwicklung neuer Produkte in einer globalisierten Welt zugestanden wird, stehen sie neben der Lesekompetenz im Zentrum der Vermessung.

Nach dem »scientific literacy«-Konzept liegt dann folgerichtig der Schwerpunkt – wie übrigens bei PISA, TIMSS und anderen Studien auch – auf Lesekompetenz, Mathematik und den Naturwissenschaften. Alle anderen Fächer, insbesondere geisteswissenschaftliche, musische und künstlerische Fächer, haben seither mit mehr oder weniger großen Berechtigungsproblemen zu kämpfen.

Schon im Vorwort zu seinem Buch *Philosophie einer humanen Bildung* kritisiert der Philosoph Nida-Rümelin, dass »employability« keine kulturelle Leitidee sei – sondern nicht mehr als ein Notanker (vgl. Nida-Rümelin 2013: 12). Schon die Inhaltsbeschreibung des Buches von Verlagsseite aus fasst die Kritik an den neuen Konzepten pointiert zusammen: »Aber eine Bildung, die den Menschen nur »fit für« etwas machen will, die nicht nach seinen Interessen und Talenten fragt, wird nicht einmal den gewünschten Markterfolg bringen« (ebd.). Der Philosoph Konrad Liessmann kritisierte in seinem Buch *Theorie der Unbildung* insbesondere die vermeintliche Bedeutungslosigkeit von Wissen seitens der OECD (Liessmann 2006). Es lohne sich in der heutigen Zeit nicht mehr, veraltetes Wissen sich anzueignen, da es sich ständig ändere, hört man aus der OECD-Bildungszentrale in Paris immer wieder aufs Neue. »Google weiß alles« ist ein bekannter Spruch des OECD-Managers Andreas Schleicher (*Welt am Sonntag* 2014). Vielmehr komme es auf die »21st century skills« an, so der PISA-Chef auf der Tagung des Nationalen Bildungsforums in Wittenberg (*Tagesspiegel* 2020). Aber selbst dort stieß er innerhalb des Forums auf Widerstand. Der Bildungswissenschaftler Olaf Köller hält nur wenig von den OECD-Vorgaben. Es gebe genügend bestehende Konzepte, um die Anforderungen des 21. Jahrhunderts bewältigen zu können, und Köller verwies in diesem Zusammenhang auf Wilhelm von Humboldt (ebd.). Allerdings hat kein Land der Erde sich jedoch freiwillig so weit von den allgemeinbildenden Gedanken eines Wilhelm von Humboldt entfernt wie Deutschland, so der niederschmetternde Kommentar der beiden britischen und amerikanischen Kollegen Christopher Young und Hans Ulrich Gumbrecht im Artikel *Eine deutsche akademische Königsklasse?* (FAZ, 2012). Auch die deutschen Hochschulen sind von der Entwicklung betroffen. Gerade durch die Bachelorisierung ist ein Bulimielernen in einem nie für möglich gehaltenen Ausmaß in Mode gekommen, das sich durch die digitalisierten Online-Angebote für zuhause in Corona-Zeiten noch weiter verschärft hat. Denn diese bestehen nicht nur in den Naturwissenschaften teils aus nichts anderem als aus überstellten Foliensätzen in vierstelliger Anzahl pro Modul (Klein 2018: 127ff.). Diese müssen dann von den Studierenden für die Modulabschlussklausuren völlig sinnfrei auswendig gelernt werden. Ein tiefes Verständnis für die Inhalte scheint obsolet

geworden zu sein. Und die deutsche Bildungspolitik feiert diese entpersonalisierte *Unbildung* als das digitalisierte Bildungsmodell der Zukunft! Na dann, gute Nacht!

Festzuhalten bleibt: Google weiß gar nichts! In Google findet man lediglich vielfältige Informationen, von denen man oftmals nicht einmal weiß, wer denn ihre Autoren sind. Hinzu kommt die Ungewissheit über die Richtigkeit der sich oftmals widersprechenden Angaben. Um daraus Wissen zu generieren und die kaum zu überblickende Anzahl von unterschiedlichsten Informationen zu filtern, benötigt man erst einmal ein grundlegendes Vorwissen. Ansonsten wird man zum Spielball der selbst in Wikipedia keineswegs immer neutralen Informationen. Auch hier toben nicht zu unterschätzende Grabenkämpfe um die Meinungshoheit zwischen den Autoren für Wikipedia. Gegen Zahlung von vierstelligen Summen bieten einige ihre Tätigkeit feil und versprechen, die inhaltliche Füllung entsprechend den Wünschen der Auftraggeber zu gestalten. Gerade heutzutage kommt dem Erkennen von Fake-News daher eine enorm große Bedeutung zu. Aktuell wird dies in der Corona-Pandemie mehr als deutlich. Das aktuelle Impfchaos und der Streit um die richtige Strategie – letzterer wissenschaftlich durchaus normal – zeigen, wie sehr man eine Bevölkerung durch sich widersprechende Informationen verunsichern kann. Wie sagte doch ein Kollege damals schon in Zusammenhang mit der Kompetenzeinführung und der Entsachlichung der Kerncurricula: »Bürger mit »gefühltem Wissen« sind wesentlich leichter mit Worthülsen manipulierbar« (Klein 2016: 139).

Auch in der Wirtschaft selbst gab es keine uneingeschränkte Unterstützung der bildungsökonomischen Ausrichtung des neuen kompetenzorientierten Konzepts. Eberhard von Kuenheim, ehemaliger BMW-Vorsitzender und Vorstand der gleichnamigen Stiftung, betonte in seinem bemerkenswerten FAZ-Artikel *Wider die Ökonomisierung der Bildung* ausdrücklich, dass ein enger Utilitarismus in Bildungsfragen nur von geringem Nutzen sei: »Die – vorgeblich durch Zwänge der Wirtschaft erforderliche – Ökonomisierung der Bildung ist der falsche Weg. Indizien belegen, dass eben sie die Schäden verursacht, die man beklagt« (v. Kuenheim 2011). Er spricht sich in diesem Beitrag ausdrücklich gegen den »Wahn der Kennzahlen« aus (ebd.): »Eine der Wurzeln der Ökonomisierung aller Lebensbereiche liegt in dem Messbarkeitswahn, der sich allgemein und auf breiter Ebene durchgesetzt hat und der auch unser Bildungswesen beherrscht. Fatalerweise und fälschlicherweise sieht man Wirtschaft als Synonym für Quantifizierbarkeit [...] Der Wahn, alles und jedes in Kennzahlen pressen zu wollen, verkennt die Wirklichkeit und kann trügerische Sicherheit verleihen mit der Folge gravierender Fehlentwicklungen.«

Kompetenzmodelle – der heilige Gral der empirischen Bildungsforschung

Wie bereits erwähnt wurde, ist die exakte Vermessung von Schülerleistungen durch statistische und mathematisch abgesicherte Verfahren die Grundlage des neuen Bildungsmonitorings. Oberstes Ziel der empirischen Bildungsforschung ist es nämlich, das Gelernte zu vermessen und das Ganze auf einer Zahlenskala abzubilden, um ein Ranking erstellen zu können. Dazu sind Kompetenzmodelle unabdingbare Voraussetzung. Der Mathematikdidaktiker Wolfram Meyerhöfer bringt es allgemein verständlich auf den Punkt (Meyerhöfer 2013: 7): »Bei Kompetenzstufenmodellen handelt es sich um Versuche, die Resultate der Empirischen Bildungsforschung als relevant erscheinen zu lassen: Wenn deutsche Schüler bei einem internationalen Schultest 63% der Aufgaben korrekt ankreuzen, finnische Schüler aber 66%, dann sieht man, dass der Unterschied gering ist. Deshalb werden diese Tests mit Skalen versehen, die kleine Unterschiede groß erscheinen lässt. Deutschland hat dann vielleicht 495 Punkte (leider nur »Mittelmaß«!), Finnland hingegen 533 Punkte (olala, »Spitzengruppe«!).«

Wie Meyerhöfer fortfährt, bedeuten diese Zahlen rein gar nichts. Niemand außer den Beteiligten weiß, wie viele Aufgaben denn die finnischen Schülerinnen und Schüler gegenüber den deutschen mehr richtig beantwortet haben. Außerdem kann man die Skalen beliebig strecken, um kleine Unterschiede ganz groß erscheinen zu lassen, betont Meyerhöfer (ebd.). Der Ausweg aus dem Dilemma sind eben Kompetenzmodelle, die immer auch Kompetenzstufenmodelle sein müssen, um exakt nachzuweisen, auf welcher Kompetenzstufe denn die Schülerinnen und Schüler stehen. Diese werden mit Zahlen versehen und die Ergebnisse in Skalen zusammengefasst. Die Kompetenzstufenmodelle sollen »die Skala zum Sprechen bringen«, d. h. sie sollen die Illusion erwecken, dass man aus Testpunktwerten inhaltliche Aussagen ableiten kann. Dazu macht man eine Liste, auf der die Aufgaben nach Lösungshäufigkeit geordnet sind. Diese Liste unterteilt man nun in gleich große Abschnitte. Wenn die leichteste Aufgabe von 85% der Schüler gelöst wird, die schwerste aber nur von 10% der Schüler, dann kann man 5 Stufen festlegen, die jeweils 15 Prozentpunkte »breit« sind (ebd.).

Die Auffüllung der Kompetenzstufen mit entsprechenden Aufgaben, die eben eine konkrete Kompetenzstufe nachweisen sollen, ist nur durch Aufgaben zu erreichen, die nur eine Lösung ermöglichen. Daher sind auch rund 70% der PISA-Aufgaben Multiple-Choice-Testaufgaben. Diese weisen in erster Linie dann auch Lesekompetenz und keinesfalls Fachwissen nach, wie oben schon erwähnt. Fragen, die mehrere oder unvorhergesehene kreative Lösungen ermöglichen, sind jedenfalls mit Kompetenzstufenmodellen nicht zu

erfassen. Die Frage ist auch, wie vermessen es ist zu glauben, man könne alle Gedankengänge in den entsprechenden Gehirnregionen mathematisch exakt erfassen. Was will man mit dieser ständigen Vermessung eigentlich bezwecken? Vom vielen Wiegen wird die Sau nicht fetter, heißt es zurecht im Volksmund. Ein Grund ist zweifelsfrei, dass die unterschiedlichsten Bildungsstudien Geld in die Kassen der empirischen Bildungsforschung spülen. Dies ist im Rahmen der Drittmittelerwerbung für Professorinnen und Professoren heutzutage von grundlegender Bedeutung.

Der Versuch, Bildung zu standardisieren, gilt zudem in den USA als längst gescheitert. Diane Ravitch, die große Dame des US-amerikanischen Bildungswesens, die schon die Bush-Administrationen beraten hatte, kommt in ihrem Urteil über die zahlreichen Tests auf Landes- und Bundesstaatenebene zu einem vernichtenden Urteil. Ihren Buchtitel »The death and life of the great American School System. How tests and Choice are undermining education« muss man nicht übersetzen (Ravitch 2010). Selbst das sicherlich gut gemeinte Gesetz *No Child left behind* gilt mittlerweile als komplett gescheitert. Lehrer griffen zum *Cheating*, um die schlechten Leistungen ihrer Schüler in den standardisierten Tests zu frisieren. Nur dadurch ließen sich Bildungserfolge vermelden. Der im Ranking erreichte Platz entschied nämlich über die Vergabe von Fördermitteln. 2009 erschütterte der von Atlanta ausgehende Betrugsskandal die ganze USA (Severson 2011). Dennoch wird auch hier weiter getestet. Der Einfluss der Testindustrie mit Milliardenumsätzen pro Jahr ist nicht zu unterschätzen. Bei den kompetenzorientierten PISA-Testverfahren sind Trickereien ebenfalls längst bekannt. Länder lassen lernschwache Schüler erst gar nicht teilnehmen, andere steigern mit verschiedenen Anreizen die nicht gerade große Motivation, sich bei Ausfüllung der Testbögen mehr Mühe zu geben.

Kompetenzorientierung und Entsachlichung

Im bildungsökonomischen Zusammenhang spielen die von der OECD und der EU den Mitgliedsstaaten empfohlenen Förderungen der fachunabhängigen Schlüsselkompetenzen ebenfalls eine zentrale Rolle. Diese oft auch als *Soft Skills* bezeichneten fachunabhängigen Kompetenzen werden nun nach diesem Konzept für die Wirtschaft für weitaus wichtiger angesehen als eine Allgemeinbildung oder ein fundiertes Fachwissen. Die Vermessung von Kompetenzen fördert diese unheilvolle Entwicklung (Pollmann 2016: 3).

Das Modell psychometrischer Bildungsforschung als Messung von Kompetenzen beruht dagegen auf der Trennung von Form und Inhalt: Die betreffenden Forscher erklären sich nur zuständig für die Messbarmachung von Vorgegebenem,

enthalten sich aber der Diskussion um dessen Bedeutung. So als sei die Form neutral, so als sei es eine Frage der richtigen Operationalisierung, dass mittels Kompetenztests Bildung gemessen werde. Schaut man sich den Unterricht in den verschiedensten Klassenstufen einmal näher an, fällt einem sofort auf, dass häufig die oben erwähnten fachunabhängigen Schlüsselkompetenzen, wie vor allem die Präsentation, im Mittelpunkt stehen. Andreas Gruschka spricht daher vom Präsentieren als neuer Unterrichtsform (Gruschka 2008). Es komme nicht mehr auf die Inhalte, sondern auf die adressatengerechte Präsentation an. In vielen Bundesländern ist sie mittlerweile Teil der Abiturprüfung. Vor allem der Siegeszug der Power-Point-Präsentation zeigt, dass deren multifunktionale Beherrschung als oberstes Lernziel ausgewiesen wird. Die Inhalte kommen dabei oft unter die Räder oder sind nur von sekundärem Interesse. Gruschka kritisiert die Entsachlichung durch Kompetenzorientierung generell (Gruschka 2016). Konrad Liessmann spricht in diesem Zusammenhang von »Geisterstunden« und von der »Praxis der Unbildung« (Liessmann 2014). Klein konnte dazu in einer Untersuchung zeigen, dass bei den nach den Prinzipien der Kompetenzorientierung erstellten Zentralabiturprüfungen im Fach Biologie in erster Linie Lesekompetenz ausreicht, um selbst Leistungskursaufgaben problemlos lösen zu können. Fachwissen ist dazu weitgehend nicht erforderlich (Klein 2016: 15ff). Klein hatte Neuntklässler an eine Leistungskursarbeit zum Thema: *Wie wirken sich Mastjahre und Parasiten auf Nagetierpopulationen aus?* gesetzt und fast alle waren imstande, den Erwartungshorizont angemessen zu erfüllen, ohne dass die Inhalte zuvor unterrichtet worden waren. Grund ist die Gestaltung der umfangreichen Textaufgaben, die nahezu alle Antworten bereits enthalten. Lesekompetenz reicht nicht nur bei dieser Zentralabituraufgabe weitgehend aus, um den Erwartungshorizont zu erfüllen. Auch die beigegebenen Grafiken waren aus den beigegebenen Texten selbst für Neuntklässler leicht auszuwerten (ebd.). Aber auch die Fachmathematiker an den Hochschulen beschwerten sich zunehmend über derartige Kompetenz-Aufgaben und beklagten unisono große Wissenslücken bei den Studienanfängern. Mit Mathematik hätten die nach dem gleichen Muster gestrickten Aufgaben kaum etwas zu tun, die Anwendungsbezüge seien zudem teilweise unreal und an den Haaren herbeigezogen (Jahnke et al. 2014: 115 ff). Die Mathematiker Bandelt und Wiechmann sprechen in dem Zusammenhang auch von »Mathematik-outsourcing durch Kompetenzorientierung« (Bandelt und Wiechmann 2017). Statt mathematisches Verständnis nachzuweisen, denke hier nur noch der Taschenrechner (Bandelt und Matschull 2016: 11). Als »von allen guten Geistern verlassen« bezeichnete der Fachdidaktiker Erich

Wittmann die Fehlentwicklung des Bildungssystems in einem Beitrag in *Profil* am Beispiel der Mathematik (Wittmann 2014). Die von ihren Befürwortern als alternativlos ausgewiesene Kompetenzorientierung springt als Tiger und landet als Bettvorleger.

Kompetenzorientierung in der Ausbildung der Jugendleiterinnen und Jugendleiter?

Die seit nunmehr knapp 20 Jahren praktizierte Kompetenzorientierung im gesamten Bildungswesen hat bisher niemanden tatsächlich »kompetenter« werden lassen. Ganz im Gegenteil hat sie zu einer kontinuierlichen Abwärtsspirale insbesondere in den fachlichen Leistungen geführt. Darüber können auch immer mehr und immer bessere Abschlüsse selbst im Abitur nicht hinwegtäuschen. Dies sollte für außerschulische Bildungsbereiche Mahnung genug sein. Zumal wenn entsprechende Curricula dort gut aufgestellt sind. Dies gilt für die Juleica (Jugendleiterinnen- und Jugendleitercard), die jungen Menschen in den Jugendverbänden sowohl Ausbildung als auch ehrenamtliches Engagement bescheinigt. Eine bundeseinheitliche Vereinbarung regelt den Rahmen u.a. von Ausbildungsinhalten und Ausgabekriterien der Card, länderspezifische Regelungen beschreiben die Mindeststandards für die Inhalte der Ausbildung von Jugendleiterinnen und Jugendleitern eingehender. Zudem haben die Landesjugendringe vielfach Handbücher aufgelegt, die bis ins Detail für eine inhaltliche Füllung der Ausbildungsstandards sorgen. Das Feld erscheint also gut aufgestellt. Gleichwohl stehen im laufenden Reformprozess der Juleica auch deren Qualitätsstandards auf dem Prüfstand, und die Versuchung besteht, diese nach modischem Muster anderer Bildungsbereiche als Kompetenzorientierung umzuschreiben. Dafür steht ein kursierender Vorschlag zur »Kompetenzorientierung Juleica«, der sich u.a. auf den oben erwähnten Weinert'schen Begriff der Kompetenz stützt. Entsprechend lauten die Vorgaben für die Umsetzung der Kompetenzorientierung in der Juleica-Schulung u.a.:

- »Die einzelnen Kompetenzen müssen für die Juleica-Schulung mit geeigneten Methoden vermittelt werden.«
- »Klärung der Kompetenztiefe, die erforderlich ist.«
- »Gestaltung der Juleica-Schulung als in sich abgestimmte Schulung, in der sich die Kompetenzen ergänzen und nicht aneinandergereiht werden.«

Hier scheint man immer noch nichts von der grundlegenden Kritik an der Kompetenzorientierung gehört zu haben oder ignoriert sie einfach. Sollte es zu dieser unsinnigen und völlig überflüssigen Umsetzung kommen, kann man den Verantwortlichen an der Basis nur raten, die drohenden kompetenzorientierten Vorgaben zu ignorieren (das haben viele Lehrerinnen

und Lehrer ebenso mit Erfolg praktiziert). Es liegen genügend aktuelle und gut durchdachte inhaltliche Füllungen der entsprechenden Ausbildungsziele vor. Zum Schluss sei noch die Einschätzung der Lage von Christoph Türcke empfohlen, der in einem viel beachteten Artikel *Wie das Lernen sein Gewicht verliert* in der Süddeutschen Zeitung schrieb: »Bildung ist nicht nur etwas anderes als Kompetenz, sondern deren Gegenteil. Denn wer gebildet ist, der kann etwas, wer aber Kompetenzen zu besitzen behauptet, der verfügt nur über leere Hüllen« (Türcke 2012: 12).

Quellen

- Bandelt**, Hans Jürgen und Matschull, Hans Jürgen (2016): Denken darf hier nur der Taschenrechner. In: FAZ, 28.05. Nr. 122.
- Bandelt**, Hans-Jürgen / Wiechmann, Ralf (2017): Mathematikoutsourcing durch Kompetenzorientierung. Journal für Didaktik der Naturwissenschaften und der Mathematik (P/S), Vol.1, pp. 35-48.
- Begegnung** (2018): »Kompetenzorientierung ist nicht eine Erfindung von Pädagogen, sondern von der OECD in Paris. Andreas Gruschka im Interview mit Stefany Krath, – Deutsche schulische Arbeit im Ausland, Heft 1.
- Burchardt**, Amory (2020): »Erst kommt die Kür, dann die Pflicht«. Warum setzt Deutschland die für den Erfolg bei Pisa maßgeblichen 21st Century Skills nicht um? Darüber diskutierte das Nationale Bildungsforum in Wittenberg. www.tagesspiegel.de/wissen/diskussion-ueber-bildungsziele-der-oecd-erst-kommt-die-pflicht-dann-die-kuer/26196812.html.
- Frost**, Ursula (Hrsg.) (2006): Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform. Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Sonderheft 2006, 82, Paderborn u.a.: Schöningh, 212 S.
- Gloi-Hänle**, August: Was bringt und der Komeptenzbegriff? In: Klein, Hans Peter (2016) Vom Streifenhörnchen zum Nadelstreifen. Das deutsche Bildungswesen im Kompetenzaumel. Zu Klampen, Springe.
- Gruschka**, Andreas (2016): Entsachlichung. Wie man die Sache der Pädagogik zum Verschwinden bringt zum Zweck ihrer Kolonisierung. In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 53, S. 47-57.
- Gruschka**, A. (2008): Präsentieren als neue Unterrichtsform. Die pädagogische Eigenlogik einer Methode. Opladen/Farmington Hills: Budrich.
- Hessisches Kultusministerium**: Bildungsstandards und Inhaltsfelder Das neue Kerncurriculum für Hessen Sekundarstufe I – Gymnasium 1-58 2011.
- Jahnke**, Thomas / Klein, Hans Peter / Kühnel, Wolfgang / Sonar, Thomas / Spindler, Markus: Die Hamburger Abituraufgaben im Fach Mathematik – Entwicklung von 2005 bis 2013, Mitteilungen der Deutschen Mathematiker-Vereinigung (DMV) 22 (2014), 115–121.
- Klein**, Hans Peter (2010): Die neue Kompetenzorientierung. In: Journal für Didaktik der Biowissenschaften (F) 1, 1-8.
- Klein**, Hans Peter (2016): Vom Streifenhörnchen zum Nadelstreifen. Das deutsche Bildungswesen im Kompetenzaumel. Zu Klampen, Springe.
- Klein**, Hans Peter (2018): Abitur und Bachelor für alle. Wie ein Land seine Zukunft verspielt. Zu Klampen, Springe.
- Klieme**, Eckhard; Avenarius, Hermann; Blum, Werner; Döbrich, Peter; Gruber, Hans; Prenzel, Manfred; Reiss, Kristina; Riquarts, Kurt; Rost, Jürgen; Tenorth, Heinz-Elmar; Vollmer, Helmut J.; Bundesministerium

für Bildung und Forschung: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn, Berlin: BMBF 2003, 224 S. - (Bildungsfor-

schung; 1) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-209019.

Krautz, J. (2007): Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Bildungsökonomie. München: Diederichs.

von Kuehnheim, Eberhard (2011): Wider die Ökonomisierung der Bildung. FAZ 87, S N5, 13.04. Frankfurt.

Ladenthin, V. (2011): Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit. In: Profil Nr. 9, 1-6.

Meyerhöfer, Wolfram (2013) Empirische Gewissheit gibt es nicht. In: FAZ v. 27.09.2013, Frankfurt.

Michler, Inga: »Strebsamkeit allein reicht nicht«. In: Welt am Sonntag, Nr. 14, 6. April 2014, S. 37 (Online [abgerufen am 7. Februar 2018]). www.welt.de/wirtschaft/karriere/bildung/article126665460/Nur-Strebsamkeit-reicht-nicht-fuer-Spitzenleistungen.html.

Modulhandbuch Bachelor Biowissenschaften (2011): Fachbereich Biowissenschaften, Goethe Universität Frankfurt.

Nida-Rümelin, Julian (2013): Philosophie einer humanen Bildung. Edition Körber-Stiftung, Hamburg.

Niemann, D. (2010): Changing Patterns in German Education Policy Making – The Impact of International Organizations. TranState Working Papers No. 99. Sfb 597 »Staatlichkeit im Wandel« – »Transformations of the State«, Bremen.

Pollmann, Marion (2016): Marion Pollmanns Zur Kritik der Kompetenzorientierung.

Manuskript des Eröffnungsreferats des 4. Zukunftsforum Lehrer_innenbildung der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft »Kompetenz ohne Erkenntnis? Lernen und Lehren im Referendariat in Zeiten der Standardorientierung« Bremen / 29.09. www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=49472&token=469664e656b0ad95be4e6973319f6ac1b0c0e383&download=&n=Prof_Marion_Pollmanns_Kritik_an_der_Kompetenzorientierung_29_09_2016.pdf.

Ravitch, D. (2010): The Death and Life of the Great American School System: How Tests and Choice are Undermining Education. Basic Books, New York.

Reichenbach, Roland: Editorial. Bildungsreform und Reformkritik – Einleitende Bemerkungen – In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 34 (2012) 1, S. 5-12.

Severson, Kim (2011): Systematic cheating is found in Atlanta's School System. In: New York Times, 05.07.2011, New York.

Schirlbauer, Alfred (2015): Ultimatives Wörterbuch der Pädagogik. Diabolische Betrachtungen. (2. Aufl.) Wien.

Türcke, C. (2012): Wie das Lernen sein Gewicht verliert. In: Süddeutsche Zeitung Nr. 176.

Weinert, F. (2002). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. 2., unveränderte Auflage, Beltz: Weinheim, Basel, 17-31.

Wikipedia: Kompetenz, <https://de.wikipedia.org/wiki/Kompetenz>.

Wirtschaftswoche vom 16. Februar 2016: Ökonomisierung der Bildung »Junge Menschen werden wie Maschinen behandelt«. Jochen Krautz im Interview mit Axel Göhring. www.wiwo.de/erfolg/hochschule/oekonomisierung-der-bildung-junge-menschen-werden-wie-maschinen-behandelt/12965326.html.

Wittmann, Erich Ch. (2014): Von allen guten Geistern verlassen. Fehlentwicklungen des Bildungssystems am Beispiel der Mathematik. Profil, Nr. 6, Düsseldorf.

World Bank Review (1995): Priorities and Strategies for Education. Published by Washington, DC: the World Bank.

Young, C. / Gumbrecht, H. U. (2012): Eine deutsche »akademische Königsklasse«? In: Frankfurter Allgemeine Zeitung Nr. 153, N5.