

Wissens- versus Kompetenzorientierung

Eine unselige Polarisierung



Prof. Dr. Franz Eberle

Professor emeritus für Gymnasial- und Wirtschaftspädagogik an der Universität Zürich, Mitglied der Schweizerischen Maturitätskommission und des Schweizerischen Wissenschaftsrats, Präsident der EDK-Kommission für die Anerkennung der Lehrdiplome für Maturitätsschulen, Alt-Direktor Lehrerinnen- und Lehrerbildung Maturitätsschulen an der Universität Zürich.

Ungekürzte Fassung des Artikels in der NZZ vom 15.2.2023

Die Kompetenzorientierung in der Schule steht spätestens seit Einführung des Lehrplans 21 im Sperrfeuer der Kritik. So beklagte sich der Philosoph Konrad Paul Liessmann bereits vor rund acht Jahren in der NZZ (14.9.2014) über das «Verschwinden des Wissens», «denn all die geforderten Kompetenzen lassen sich an jedem beliebigen Gegenstand erwerben, Reflektieren und Analysieren kann man alles Mögliche, dazu bedarf es keiner spezifischen fachlichen Inhalte.» Und Carl Bossard kritisierte kürzlich in einem Interview mit der NZZ (22.11.2022), dass die Schule seit Einführung des Lehrplans 21 «statt auf fachliche und inhaltliche Lernziele ... vor allem auf den Output fokussiert. Das zeigt sich in der Kompetenzsprache. Alles muss messbar und kontrollierbar sein. Das Lernen hat an Bedeutung verloren, und an dessen Stelle ist einseitig das Können getreten. Das hat äusserst dichte und dicke Lehrplanvorgaben zur Folge.»

Der Streit um die Kompetenzorientierung hat auch das Gymnasium erreicht, aktuell im Zusammenhang mit der Maturitätsreform «Weiterentwicklung der gymnasialen Maturität» (WEGM). So meinte René Roca ebenfalls in der NZZ (31.8.2022), dass nun auch noch die Maturitätsschulen «ins neue System eingepasst» würden, aber WEGM «letztlich eine blosser Anpassung an das bereits gescheiterte angelsächsische Modell ist, das den Fokus nur noch auf Kompetenzen legt und den Bildungs- und Wissensbegriff weitgehend entleert. ... Die nächsten Reformschritte, so etwa die grundsätzliche Infragestellung des Fächerkanons ..., sind schon in der Pipeline.»

Sind diese Kritiken und Ängste richtig und berechtigt? Die Antwort ist Nein, denn die befürchteten Fehlentwicklungen resultieren keineswegs zwingend. Ein guter kompetenzorientierter Lehrplan und Unterricht vermeidet sie. Abgesehen davon, dass das Ziel des Erwerbs von Kompetenzen ja bereits seit rund 30 Jahren im Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen (RLP) verankert und nur die Debatte neu ist, werden in diesen Aussagen oberflächlich getroffene Annahmen über den Kompetenzbegriff und dessen Implikationen verwendet. Eine unselige Polarisierung und Ideologisierung der Diskussion um die Kompetenzorientierung in der Bildung ist die Folge und ein Aufräumen mit Irrtümern sowie eine Differenzierung der Diskussion deshalb überfällig. Das ist auch im Hinblick auf die im Rahmen von WEGM laufende Revision des RLP wichtig, denn ein zeitgemässer und zukunftsgerichteter Lehrplan kommt ohne die Grundidee kompetenzorientierter Bildung nicht aus.

Zu einer Klärung gehört zunächst eine tragfähige Grunddefinition des Kompetenzbegriffs. Aus einer umfassenden Analyse haben 2007 der Psychologe Johannes Hartig und der Erziehungswissenschaftler Eckhard Klieme die nachfolgend zitierten Bestandteile des Begriffs entwickelt; sie treten sowohl in der erziehungswissenschaftlichen als auch in der pädagogisch-psychologischen Forschung immer wieder zutage (Klieme & Hartig, 2007, S. 21): «Kompetenzen sind Dispositionen, die im Verlaufe von Bildungs- und Erziehungsprozessen erworben (erlernt) werden und die Bewältigung von unterschiedlichen Aufgaben bzw. Lebens-

situationen ermöglichen. Sie umfassen Wissen und kognitive Fähigkeiten, Komponenten der Selbstregulation und sozial-kommunikative Fähigkeiten wie auch motivationale Orientierungen.» In dieser Definition ist die sonst üblicherweise zitierte und auch dem Lehrplan 21 zugrunde gelegte Begriffsbeschreibung von Franz E. Weinert von 2001 bereits eingearbeitet. Während Weinerts (2001, S. 27 f.) Definition noch auf die Lösung «bestimmter Probleme» fokussiert und damit zu Recht einen Teil der Kritik hervorgerufen hat – Bildung sei mehr als die Ausbildung von Problemlösenden –, weiten Klieme und Hartig das Zielspektrum allgemein auf die «Bewältigung von unterschiedlichen Aufgaben bzw. Lebenssituationen» aus. Gegen diese Hauptaufgabe schulischer Bildung kann wohl niemand sein.

In der Bildungspraxis haben sich anstelle der Elemente des zweiten Satzes der wissenschaftssprachlichen Grunddefinition die folgenden Begrifflichkeiten durchgesetzt, die auf dem Werk des pädagogischen Anthropologen Heinrich Roth (Roth, 1971) beruhen: Sachkompetenzen (fachliche und methodische), Selbstkompetenzen (persönlichkeitsbezogene) und Sozialkompetenzen (sozial-kommunikative) als jene Teilbereiche von Kompetenzen, die bei der Bewältigung von Aufgaben bzw. Lebenssituationen zusammenspielen. Die Pädagogische Psychologie unterscheidet zudem innerhalb dieser Teilbereiche zwischen kognitiven und nicht-kognitiven Kompetenzen (z.B. Motivationen und Werthaltungen). Die Verknüpfung von Wissen und Können dient meist als Kurzbeschreibung des Begriffs Kompetenz. Sie muss noch mit dem Wollen ergänzt werden. Die hier beschriebenen Bestandteile des Kompetenzbegriffs überschneiden sich und stehen im Hinblick auf die Bewältigung von Aufgaben bzw. Lebenssituationen in einem komplexen wechselseitigen Verhältnis.

Auf der Grundlage des dargelegten Kompetenzbegriffs ergeben sich nun für den gymnasialen RLP im Hinblick auf das Ausräumen der Befürchtungen vier entscheidende Folgerungen. Erstens, die «unterschiedlichen Aufgaben und Lebenssituationen» sind nicht irgendwelche. Für das Gymnasium sind es gemäss Bildungszielartikel des MAR/MAV (Art. 5

MAR95; Art. 8 neues MAR) die künftige, erfolgreiche Bewältigung eines Studiums (Allgemeine Studierfähigkeit oder -kompetenz) und die Kompetenz, künftig einen verantwortungsvollen Beitrag zur Lösung anspruchsvoller Aufgaben in der Gesellschaft leisten zu können (im Sinne einer vertieften Gesellschaftsreife).

Zweitens, die Bewältigung von bestimmten Aufgaben und Situationen erfordert ganz bestimmte, auf diese Aufgaben und Situationen ausgerichtete Sach-, Selbst- und Sozialkompetenzen, die keineswegs beliebig sind. Allgemeine Studierfähigkeit und vertiefte Gesellschaftsreife erfordern vor allem viel Sachwissen aus einer breiten Zahl von Fächern. In der Lehrplanarbeit muss deshalb sorgfältig analysiert werden, welches Wissen und Können in den verschiedenen Fächern Voraussetzung für die Allgemeine Studierfähigkeit und Bewältigung anspruchsvoller Aufgaben in der Gesellschaft ist.

Drittens, in welchen Unterrichtsgefässen die Kompetenzen vermittelt werden, ist eine nachgelagerte Frage. Im Gymnasium erfolgt die Förderung in Fächern (curriculare Primärstruktur), die sich an der Gliederung der universitären Fachwissenschaften orientieren (curriculares Wissenschaftsprinzip). Dafür gibt es gute Gründe, die Vorteile überwiegen. Dazu gehört, dass diese Gliederung nicht nur dem Fachwissenschafts- und Erkenntnisprinzip der abnehmenden Hochschulen entspricht, sondern auch besser die Wissenschaftspropädeutik als wichtige didaktische Besonderheit des Gymnasiums im Sinne des vorwissenschaftlichen Verstehens und Generierens von Wissenschaft ermöglicht. Andere, vor allem berufliche Bildungsgänge orientieren sich primär an praktischen Kompetenzfeldern oder wichtigen Themen. Der allgemein bildende Unterricht in der beruflichen Grundbildung beispiels-

weise folgt nicht einem fachwissenschaftlichen Prinzip, sondern lebensrelevanten Themen. Auch dafür gibt es gute Gründe. Die Bildungsidee der Kompetenzorientierung erfordert aber nicht automatisch diese zweite Art von curriculärer Primärstruktur, wie sie neuerdings auch für die reformierte Kaufmännische Berufsbildung vorgesehen ist. Auch in der Fächergliederung des Gymnasiums kann und soll kompetenzorientiert unterrichtet werden!

Viertens, das Prinzip des Fachunterrichts am Gymnasium hat auch – allerdings weniger gewichtige – Nachteile. Viele anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft zum Beispiel lassen sich nicht nur aus der Perspektive eines einzelnen Faches lösen. Es braucht Wissen und Können aus verschiedenen Fächern, interdisziplinäre Verbindungen zwischen den Fächern und zuweilen fachergänzende Kompetenzen. Die curriculare Fächergliederung bewirkt aber häufig, dass die Lernenden in gymnasialen Lehrgängen in «Fachschrubladen» denken und diese Verbindungen nicht machen. Deshalb kommt nun eine zweite curriculare Ebene (curriculare Sekundärstruktur) ins Spiel. Es handelt sich um die transversalen Bildungsbereiche, die sich aus mehr als einem Fach speisen, damit quer zu den Fächern stehen, und um die sich die Unterrichtsfächer nicht nur einzeln, sondern auch koordiniert kümmern müssen. Im neuen gymnasialen RLP sollen es die folgenden Bereiche sein: Überfachliche Kompetenzen; basale fachliche Kompetenzen für Allgemeine Studierfähigkeit; Digitalität; überfachliche Wissenschaftspropädeutik; Interdisziplinarität allgemein; Politische Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) als besonders wichtige interdisziplinäre Lerngebiete. Dabei kommen die transversalen Bereiche nicht einfach additiv zu den Fächern

hinzu. Die curriculare Primär- und Sekundärstrukturen überlappen und bedingen sich gegenseitig. Interdisziplinarität und überfachliche Kompetenzen müssen bereits im reinen Fachunterricht angestrebt werden. Ohne fachliche Verwurzelung gibt es diese nämlich gar nicht, das gilt auch für die sogenannten «Zukunftskompetenzen».

Aus diesen dargelegten Zusammenhängen lässt sich bezüglich der eingangs aufgeführten Kritiken und Befürchtungen festhalten: Gut umgesetzte Kompetenzorientierung am Gymnasium bedeutet keineswegs inhaltsbeliebige Bildung. Sie bildet keinen Gegensatz zur Wissens- und Fachorientierung, sondern erhöht die Bildungsqualität des Fachlernens. Allerdings erfordert sie den Einbezug transversaler Bereiche. Sie bedingt keineswegs Messbarkeit und Kontrollierbarkeit des Outputs und sie führt nicht zwangsweise zu einem überfrachteten Lehrplan und einer Fülle kleinräumiger Lernziele.

Literatur

- Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In M. Prenzel, I. Gogolin & H.-H. Krüger (Hrsg.), Kompetenzdiagnostik [Sonderheft 8]. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10, 11–29.
- Roth, H. (1971). Pädagogische Anthropologie. Entwicklung und Erziehung. Band II. Hannover: Hermann Schroedel.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), Leistungsmessungen in Schulen. (S. 17–31). Weinheim und Basel: Beltz.



**Certificate of Advanced Studies
(CAS) en Études francophones**

Compatible avec un emploi – en ligne – reconnu

**Une approche transversale
de la francophonie**

Une formation transdisciplinaire en 4 modules

- » La francophonie: Histoire et politique
- » Langue française et littératures francophones
- » La francophonie dans la Cité
- » Identités culturelles et patrimoines partagés



Informez-vous

 **Début des études**
4 septembre

 **Délai d'inscription**
16 août

 **Durée**
6 mois

 **Coût**
5100 CHF*

 **Volume de travail**
10 crédits ECTS – environ 250 à 300 h

 **Type de formation**
Enseignement 100% en ligne

* 10% Rabais pour toute inscription avant le 15 mai