

Körper, Andreas

Kompetenzorientierung versus Inhalte. Eine alte Debatte zu neuem Thema

Schulmanagement (2010) 6, S. 8-11



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Körper, Andreas: Kompetenzorientierung versus Inhalte. Eine alte Debatte zu neuem Thema - In: *Schulmanagement* (2010) 6, S. 8-11 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-95966

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Kompetenzorientierung versus Inhalte

Eine alte Debatte zu neuem Thema

In den Diskussionen um die Ausrichtung des Unterrichts auf Kompetenzen werden oftmals Standpunkte vertreten, die einander zu widersprechen scheinen. Inhalte und Kompetenzen erscheinen als Widersacher im Kampf um die Gunst der (Unterrichts-)Stunde. Andreas Körber beleuchtet den vermeintlichen Widerspruch.

Prof. Dr. Andreas Körber ist Professor für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Didaktik der Geschichte und der Politik an der Universität Hamburg.
E-Mail: Andreas.Koerber@uni-hamburg.de



„Kompetenzorientierung‘ ist gerade keine Bedrohung der ‚Inhalte‘ und auch keine Alternative zu ihnen, sondern ihr notwendiges Komplement.“

Kompetenzorientiertes Lernen wird bisweilen als „Stricken ohne Wolle“ bezeichnet. Hinter dieser Formulierung steckt die Befürchtung, die Umsteuerung des Bildungswesens auf „outcome“ und die Formulierung von zu erreichenden „Kompetenzen“ würden dazu führen, dass nur noch leere Formen, nicht aber gesellschaftlich bedeutsame Konkretisierungen, nur noch das „Wie“, nicht aber das „Was“ unterrichtet und gelehrt würde.

In diese Befürchtung geht offenbar die Vorannahme ein, dass „Kompetenzen“ und „Inhalte“ gewissermaßen einer gemeinsamen Klasse von Kategorien und Begriffen angehören, dergestalt, dass zwischen ihnen im Sinne eines Nullsummenspiels die Ausweitung bzw. Betonung der Unterrichtung bzw. Förderung der jeweils einen auf Kosten der anderen gehen müsste.

Im Folgenden sollen demgegenüber einige kontrastierende Thesen begründet werden:

Erstens

„Kompetenzen“ und „Inhalte“ müssen durchaus kategorial auseinandergelassen werden. Sie sind nicht einfach gegeneinander austauschbar, aber ebenso wenig gegeneinander aufzurechnen.

Zweitens

Die „outcome“-Orientierung des Bildungswesens wie die Arbeit der Fachdi-

daktiken an „Kompetenzen“ bedeutet nicht eine Verdrängung von „Inhalten“, wohl aber eine neue Vorstellung ihres Stellenwertes und ihrer Funktion in Lernprozessen.

Drittens

Wissen geht nicht in „Inhalten“ auf. Neben „Inhaltswissen“ gibt es weiteres Wissen, das auf andere Weise kompetenzrelevant ist.

Viertens

In Bildungsprozessen sind weder „Inhalte“ noch „Kompetenzen“ allein hinreichend. Beide Kategorien bezeichnen jeweils notwendige Elemente eines zeitgemäßen Bildungsbegriffs, wie auch ihre Kombination.

Das Problem der Begriffe

Der Begriff des „Inhalts“ selbst ist Teil des Problems.

Er bezeichnet üblicherweise fachwissenschaftliche „Gegenstände“, mit denen Schüler sich im Unterricht befassen sollen. Warum aber bezeichnet man sie als „Inhalte“? Weil sie die Füllung eines lediglich als Form gedachten Lernprozesses („Unterricht“) darstellen? Weil also grundsätzlich gleich verlaufender Unterricht immer wieder anders „gefüllt“ wird? Das wäre eine Vorstellung, die nicht gerade bedeutungsvolles Lernen in den Blick nimmt.

Oder sollen die Gegenstände „Inhalte“ der Lernenden bzw. ihres Bewusstseins werden? Sind also die Kinder als leere Gefäße gedacht, die zu „befüllen“ sind mit Gegenständen, die sie nicht selbst als bedeutsame konstruieren, sondern die als ihnen außerhalb gedacht werden?

Inhalte als Lerngegenstände verstehen

Die Wahrnehmung einer Konkurrenz von „Kompetenzen“ und „Inhalten“ scheint also in mindestens zweierlei Hinsichten schief zu sein:

Erstens ist es sinnvoller, von „Gegenständen“ zu sprechen, Gegenständen des Faches (bzw. der Domäne) nämlich, die zu Gegenständen des Lernens gemacht werden sollen. Als solche Gegenstände sind sie dann nicht selbst das Ziel des Lernens („Hat(te) der Schüler schon x“), sondern Substrat eines Prozesses, in dem (auch) anderes erworben wird – nämlich gegenstandsbezogenes Wissen und Kompetenzen!

Unterschied zur Debatte um das Methodenlernen

Anders als in der ersten Debatte um „Methodenlernen“ vor 2001 (Klippert, Schröder-Näf), welche vor allem „generische“ Lernkompetenzen in den Fokus nahm, die über die Fächer hinweg entwickelt werden sollten, geht es seit der Klieme-Expertise 2003 vor allem um fach- oder besser „domänen“-spezifische Kompetenzen, um Fähigkeiten und Fertigkeiten, die das fachliche Denken bestimmen.

Dadurch wird zweitens deutlich, dass Kompetenzen und Inhalte nicht in Konkurrenz zueinander stehen – und somit auch, dass Kompetenzen „Inhalte“ nicht ersetzen können, nicht ohne sie auskommen. Gleichzeitig aber gilt auch, dass „Inhalte“ ohne Kompetenzen letztlich totes Wissen bleiben müssen.

Somit erweist sich „Kompetenzorientierung“ gegenüber einem allein auf „Inhalte“ ausgerichteten, materialer Bildung verpflichteten Unterricht nicht als das Gegenstück „formaler“ Bildung, sondern vielmehr als ein vermittelndes Konzept, welches formale und materiale Anteile so miteinander verbindet, dass eine Form kategorialer Bildung im Zentrum steht.

„Inhalts“auswahl muss Kriterien der Kompetenzorientierung genügen

Kompetenzen können nur an konkreten Gegenständen erworben (bzw. elaboriert) werden und sich an solchen be-

wahren. Das aber hat Konsequenzen für die Auswahl und Formulierung dieser Gegenstände: Sie müssen sich dazu eignen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Dispositionen zu erwerben, die sich nicht auf diese Gegenstände beziehen, sondern weitere Gegenstände erschließen helfen.

Deshalb erweist sich das Gelingen kompetenzorientierten Lernens nicht daran, dass Fähigkeiten an genau den Inhalten gezeigt werden können, die im Unterricht Gegenstand waren – schon gar nicht, dass bestimmte Begriffe, Deutungen, Erklärungen und Urteile, die im Unterricht den Schülern nahegebracht wurden, von diesen „genannt“, „erklärt“ bzw. „erläutert“ werden, oder dass konkrete Urteile wiedergegeben werden (etwas „als etwas“ beurteilen). Ein so angelegter Unterricht bleibt (wie Werner Heil zu Recht schreibt) bei Performanzen stehen und erreicht nicht die Ebene der Kompetenzen. Er läuft zudem Gefahr, indoktrinativ zu werden, weil er die Lernenden gerade nicht befähigt, sich selbst auch kritisch zu den Gegenständen zu verhalten.

Sachwissen und Kompetenzen sind ergänzende Dimensionen

Das aber bedeutet keineswegs, dass das konkrete Wissen über die behandelten Inhalte oder Lerngegenstände obsolet wäre und gleich wieder vergessen werden dürfte. Das Verfügen über dieses „case knowledge“ ist allerdings weder hinreichender noch notwendiger Ausweis für erfolgreichen Kompetenzerwerb; es ist Sachwissen, nicht weniger und nicht mehr. Auch wer über ein bestimmtes Wissen nicht verfügt, kann kompetent sein (weil er seine Kompetenzen an anderen Beispielen entwickelt hat), und wer darüber verfügt, kann trotzdem inkompetent sein (wenn das Wissen ohne entsprechende Fähigkeiten erworben wurde). Wissen dieser Art („case knowledge“) und Kompetenzen sind zwei nur lose miteinander verbundene, einander ergänzende Dimensionen von Bildung, für deren verbindliche Festlegung in Richtlinien unterschiedliche Legitimationen und unterschiedliche Instrumente benötigt werden, die in den letzten Generationen moderner Lehrpläne miteinander kombiniert (oder gar vermengt) sind:

- › im sogenannten „Stoffverteilungsplan“ werden Bestände von Einzelfallwissen aufgelistet, welche die Gesellschaft gemäß (hoffentlich demokratisch legitimierter) administrativer Festlegung als orientierungsrelevant einstuft;
- › zu erwerbende bzw. auszubauende Kompetenzen hingegen lassen sich nicht einfach auflisten, weil sie keine in sich abgeschlossenen Konzepte sind. Sie müssen definiert und voneinander abgegrenzt (Kompetenzbereiche) und hinsichtlich der möglichen bzw. zu erreichenden Niveaus beschrieben werden. Auch hierzu gehört Wissen, aber solches anderer Art: Nicht das Wissen um Einzelfälle, konkrete Phänomene etc. gehört zur Bestimmung der Kompetenzen, sondern die Verfügung über Begriffe, Konzepte, Kategorien, mit denen die verschiedenen Einzelfälle bearbeitet werden können.

Allerdings gilt, dass beide Dimensionen aufeinander bezogen werden müssen, um zur Bildung beizutragen.

Erwartungshorizonte in klassischen Curricula

Die herkömmlichen Listen zu „vermittelnder“ Inhalte in klassischen Curricula geben die erwarteten Kenntnisse keineswegs in hinreichender Detaillierung wieder. Zumeist handelt es sich ja nur um Nennungen von „Themen“, die voraussetzen, dass sowohl der Umfang der darunter zu verstehenden Wissensbestände als auch der Grad ihrer Beherrschung konventionell in gesellschaftlichem Konsens feststehen. Die daran zu erwerbenden Fähigkeiten werden erst gar nicht beschrieben.

Ein Beispiel

Im Thema „7/8–7 Europa zwischen Restauration und Revolution“ im Hamburger Rahmenplan Geschichte Sekundarstufe I Gymnasium von 2003 lautet eine Angabe „Neuordnung Europas auf dem Wiener Kongress (1815): Legitimität und Solidarität der Fürsten; europäisches Gleichgewicht; Deutscher Bund und Dualismus Österreich/Preußen“.¹ Welches Wissen genau die Schüler erwerben sollen, wird nicht gesagt. Sollen sie wissen, dass die Fürsten „legitim“ gewesen seien – oder sollen sie den Gedan-

ken der Legitimität erfassen? Was genau gehört zum Wissen „Deutscher Bund“?

Ähnlich steht es in anderen Fächern: Welche konkreten Wissensbestände etwa im Physik-Lehrplanthema „Kräfte“ zu behandeln sind, ist Gegenstand einer Konvention.

Anforderung an die Auswahl von „Wissensbeständen“

So wichtig und legitim also konkrete Wissensbestände zu einzelnen „Inhalten“ sind, so sehr gilt auch, dass sie letztlich austauschbar sind. Wenn sie nicht nur eine unverbundene Ansammlung von Einzelfallwissen bleiben sollen, bedürfen sie einer weiteren Legitimation: Am konkreten Einzelwissen müssen sich transferable, auf weitere Gegenstände übertragbare Einsichten und Fähigkeiten erwerben und ausbauen lassen. Das galt schon für klassische Lehrplan-konzepte.

Anforderung durch Kompetenzorientierung

Die Kompetenzorientierung formuliert nun diesen Zusammenhang in problemorientierter Weise: Anhand von konkreten Problemen einer Domäne müssen sich die zur Lösung anderer Probleme nötigen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften erwerben lassen.

Unter anderem daraus entsteht die Anforderung, dass neben dem Einzelfallwissen („Inhalte“) verstärkt solches Wissen vermittelt wird, welches es dem Lernenden ermöglicht, diese verschiedenen, immer neuen Problemfälle, Fragestellungen, Aufgaben selbstständig zu lösen: Es geht um begriffliches und terminologisches Wissen, um Verfahren und Kategorien. Derartiges Wissen ist dann durchaus konstitutiver Bestandteil von „Kompetenz(en)“, weil es zur produktiven Verarbeitung unterschiedlicher Fälle nötig ist. Wenn davon die Rede ist, dass zu „Kompetenz(en)“ auch Wissen gehört, dann ist dieses Wissen gemeint, nicht das über Einzelfälle.

Hier könnte in der Tat eine „Konkurrenz“ zwischen klassischem Inhaltswissen und solchem Konzept- und Begriffswissen befürchtet werden. Auch diese ginge aber fehl, weil bereits in den gängigen Lehrplänen alter Art solches Begriffs- und Kategorienwissen mit



„Kompetenzen“ und „Inhalte“ müssen kategorial auseinandergelassen werden. Sie sind nicht einfach austauschbar, aber ebenso wenig gegeneinander aufzurechnen. (Quelle: fotolia.com)

dem Einzelfallwissen kombiniert ist. Bedeutsam ist es allerdings, dass das Einzelfallwissen allein keine Kompetenz fundiert, sondern nur dann, wenn an ihm (neben den Bereitschaften und Fähigkeiten) übergreifendes Wissen erarbeitet wird.

Um das gängige Vorurteil gegen die Kompetenzorientierung aufzugreifen, diese sei „Stricken ohne Wolle“: Nein, ist sie nicht – aber es geht vornehmlich um das Stricken-Können ganz unterschiedlicher Produkte, nicht um eine konkrete Wollkunde.

Was folgt daraus?

Ein Unterricht, der nicht einfach gesellschaftlich verbreitete Konventionen, Deutungen und Urteile übermitteln soll, sondern vielmehr die Lernenden befähigen will, sich in der Vielfalt der in der Gesellschaft gegebenen Orientierungen, Weltansichten, Denkweisen, Urteile, Verständnisse zurechtzufinden und zwischen ihnen dauernd zu vermitteln, darf keinen festen Bestand fachlichen Wissens unbefragt vorschreiben, sondern muss vielmehr gesellschaftlich

relevante (weil deutungskontroverse, fragwürdige) Gegenstände so formulieren, dass multiperspektivisches, kontroverses und plurales Lernen an ihnen möglich wird.

Kompetenz und Zuständigkeit

Ein weiterer Aspekt von „Kompetenz(en)“ wird in der aktuellen Debatte leider zu oft vernachlässigt: Wer „Kompetenz“ sagt, sollte nicht nur Fähigkeit meinen, sondern auch Zuständigkeit. Mit anderen Worten: Kompetenz darf nicht darauf reduziert werden, von außen (in der Schule, vom Lehrer, vom Schulbuch) vorgegebene Aufgaben lösen zu können. Vielmehr muss immer auch mitgedacht werden, dass der „Inhaber“ einer Kompetenz letztlich selbstverantwortlich über den Einsatz derselben entscheiden muss – und zwar nach Umfang und Richtung.

Diese Bestimmung hat zwei Aspekte.

Erster Aspekt: Begründet „Nein sagen“ dürfen

Der erste wird in den meisten Fällen unproblematisch sein: Zur Kompetenz muss letztlich auch gehören, die Bearbeitung einer Aufgabe mit guten (kompetenten) Gründen verweigern zu können – oder die Aufgabe abzuwandeln. Solche Situationen werden selten vorkommen, vielleicht in einigen Fächern eher als in anderen. Diesen Aspekt in Kompetenzmessungen zu operationalisieren, scheint aber besonders schwierig.

Zweiter Aspekt: Aufgabenkultur muss sich verändern

Der andere Aspekt ist zentraler: Wenn zur Kompetenz auch die Zuständigkeit gehört, dann können Kompetenz und ihr jeweiliges Niveau nicht dadurch diagnostiziert werden, dass eine bestimmte Performanz abgeprüft wird. Kompetenzorientierte Aufgaben müssen immer mehrere niveaugleiche Lösungen ermöglichen, die wiederum keineswegs alle vorhergesehen werden können. Das gilt mindestens für sozial- und kulturwissenschaftliche Fächer wie auch Sprachen.

Aufgaben mit geschlossenen Lösungsräumen (d. h. einer eng begrenzten Anzahl genau definierter, als richtig angesehener Lösungen) werden den meisten

Frage- und Problemstellungen, zu deren Lösung „Kompetenzen“ benötigt werden (und an denen sie erworben und diagnostiziert werden können), kaum gerecht.

Anforderungen an Richtlinien und Kerncurricula

Gefordert sind also Richtlinien, welche in Kompetenzmodellen die von Lernenden zu erwerbenden Kompetenzen (mit Niveaufinitionen) beschreiben und in Kerncurricula wenige umfassende, gesellschaftlich hochgradig bedeutende, weil orientierungsrelevante Problemfelder definieren. Diese müssen dann miteinander verschränkt werden, sodass Kompetenzerwerb und „Behandlung“ von „Inhalten“ nicht neben- oder gar nacheinander geschehen, sondern aneinander.

Handreichungen und Hilfestellungen statt starrer Raster

Ob und inwieweit diese Verschränkung in Richtlinien selbst zu leisten ist, ob also Vorgaben gemacht werden sollen, an welchen Gegenständen welche Kompetenzen zu erwerben bzw. auf ein höheres Niveau zu bringen sind – oder ob dieses den Fachkonferenzen oder gar der einzelnen Lehrkraft überlassen bleibt (bzw. Didaktikern und Schulbuchautoren in Form von Materialien), ist eine Frage, die weder allein didaktisch noch politisch und auch nicht allein pragmatisch entschieden werden kann.

Angesichts der Heterogenität der Klassen und der Forderung nach zunehmender Autonomie der Schulen sind wohl strikte Vorgaben in Form von Rastern nicht zu empfehlen – wohl aber Handreichungen, in welchen die Kompetenzförderungsqualitäten verschiedener Gegenstände dargelegt werden.

Fazit

In diesem Sinne ist „Kompetenzorientierung“ gerade keine Bedrohung der „Inhalte“ und auch keine Alternative zu ihnen, sondern ihr notwendiges Komplement. Ihr den nötigen Platz einzuräumen, bedeutet dann aber auch, die „Inhalte“ nicht zu kleinschrittig festlegen zu wollen und somit z. B. vom Interesse der Weitergabe des eigenen Ge-

schichtsbildes abzusehen. Es geht vielmehr darum, diejenigen „Inhalte“ in problemorientierter Form verbindlich festzuschreiben, welche für die historische Orientierung der zukünftigen Bürger unserer Gesellschaft und ihr eigenes, verantwortliches Denken zentral sein werden. ■

1 Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport (2003): Bildungsplan neunstufiges Gymnasium, Sekundarstufe I. Rahmenplan Geschichte. Hamburg, S. 27.



Einen weiteren Beitrag zum Thema Kompetenzorientierung finden Sie unter: www.schulmanagement-online.de/smt20090430

Literatur

- ▶ Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport (2003): Bildungsplan neunstufiges Gymnasium, Sekundarstufe I. Rahmenplan Geschichte. Hamburg.
- ▶ Heil, Werner (2010): Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht. Stuttgart: Kohlhammer.
- ▶ Klieme, Eckhard; Avenarius, Hermann; Blum, Werner u. a. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn: BMBF.
- ▶ Klippert, Heinz (1997): Methoden-Training. Weinheim: Beltz.
- ▶ Körber, Andreas; Schreiber, Waltraud; Schöner, Alexander (2007; Hrsg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried: ars una (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung; 2).
- ▶ Schröder-Näf, Regula (1996): Schüler lernen lernen. Weinheim: Beltz.