

Schlömerkemper, Jörg

Wie kultiviere ich die Bildung bei dem Standard? Zur Organisation kompetenz- und prozess-intensiven Lernens

Die Deutsche Schule 98 (2006) 3, S. 264-269



Quellenangabe/ Reference:

Schlömerkemper, Jörg: Wie kultiviere ich die Bildung bei dem Standard? Zur Organisation kompetenz- und prozess-intensiven Lernens - In: Die Deutsche Schule 98 (2006) 3, S. 264-269 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-273350 - DOI: 10.25656/01:27335

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-273350>

<https://doi.org/10.25656/01:27335>

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
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Offensive Pädagogik

Jörg Schlömerkemper

Wie kultiviere ich die Bildung bei dem Standard?

Zur Organisation kompetenz- und prozess-intensiven Lernens

Der „Paradigmen- und Perspektivenwechsel“ von einer „Inputsteuerung“ des Bildungswesen zur Orientierung an dem, „was hinten herauskommt“, („outcome“) hat uns konzeptionell und in der praktischen Umsetzung in nicht unerhebliche *Dissonanzen, Ungereimtheiten und Widersprüche* geführt. *Ungeklärt* ist nach meiner Sicht der Dinge u.a. ...

... ob und wie sich „Bildungsstandards“ wirklich von den gültigen Lehrplänen unterscheiden,

... welchen Stellenwert bei den definierten „Kompetenzen“ die „Inhalte“ haben bzw. behalten sollen, die bisher für verbindlich gehalten wurden, weil sie zur Erschließung der Lebenswelt unverzichtbar sind,

... wie sich „Mindeststandards“ zu „Regelstandards“ verhalten und ob auch noch eine Art „Maximalstandard“ definiert werden soll,

... wie sich diese Standards auf die Gestaltung des Lehrens und Lernens auswirken (vgl. Rainer Lersch in Heft 1/06),

... wie es sich mit jenen Bereichen des Lehrplans und der Persönlichkeitsentwicklung verhält, die bisher nicht von dem angesagten „Paradigmenwechsel“ erfasst worden sind.

Die zentrale und grundlegende Frage, die letztlich hinter den genannten Problemen steht, lautet: *Wie verhalten sich „Bildung“ und „Standards“ zueinander?* Lässt sich das, was mit dem traditionellen Kernbegriff pädagogischer Reflexion und Zielsetzung verbunden wird, mit normativen Vorgaben, Maßstäben und Prüfungen vereinbaren? So wird in der Debatte von Seiten der Kritik immer wieder (vgl. z.B. die Beiträge im 8. Beiheft der „Deutschen Schule“) darauf verwiesen, dass mit „Bildung“ die freie und „proportionierliche“ Entfaltung der Persönlichkeit gewollt ist, die zur selbstbestimmten Lebensführung befähigen soll. Dies könne nicht in Standards ‚gegossen‘ und schon gar nicht mit standardisierten Testverfahren geprüft und gemessen werden. Der Blick auf das, was am Ende herauskommen soll, werde unvermeidlich gerade das behindern, was sich im Prozess erst entfalten und sein eigenes Ziel finden müsse.

Gegen ein Plädoyer für ein so „offenes“ Verständnis von „Bildung“ kann man nun durchaus mit guten Gründen darauf verweisen, dass der ‚*Charme*‘ des Konzepts der „Bildungsstandards“ gerade darin liegt, dass hier ein so ‚diffuses‘

Konzept wie das der „Bildung“ – endlich – konkret und in verbindlichen Kriterien beschrieben wird. Es werde dann möglich, die ‚hehren‘ Ansprüche und die allgemeinen Versprechungen konkret zu „operationalisieren“. Darauf hin könnten dann Lernangebote gestaltet und die Ergebnisse (der „output“ bzw. der „outcome“) an den Ansprüchen gemessen werden. Dann werde sich zeigen, in welchen Dimensionen welche Schülerinnen und Schüler mehr oder eben weniger erfolgreich lernen konnten und es könne endlich dafür Sorge getragen werden, dass die mit dem Bildungsanspruch verbundenen Kompetenzen auch tatsächlich erworben werden.

Wenn wir diese kritischen und positiven Sichtweisen nicht einfach wegdefinieren wollen (und das geht m.E. nicht), dann haben wir es mit einer *grundlegenden „Antinomie“ pädagogischen Handelns* zu tun, die es nicht erlaubt, das eine ohne das andere zu tun. Unter diesem Anspruch hatte sich Immanuel Kant mit der Spannung auseinandergesetzt, die er zwischen den verbindlichen ethischen Vorgaben des Staates (bzw. der Gesellschaft) und dem Ziel der individuellen Entfaltung sah. Die Spannung zwischen einer „Erziehung“ zum „Bürger“ und einer Bildung zum „Menschen“ könne nicht einseitig aufgelöst werden. Deshalb stelle sich die Frage: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (Kant 1803: Über Pädagogik). Er beantwortet diese Frage u.a. mit der Formel, dass man dem Kind „beweisen (müsse), daß man ihm einen Zwang auflegt, der es zum Gebrauche seiner eigenen Freiheit führt, daß man es kultiviere, damit es einst frei sein könne, d. h. nicht von der Vorsorge anderer abhängen dürfe“ (ebd.).

Nach meinem Verständnis haben wir es in der Frage der „Bildungsstandards“ mit einem *strukturell ähnlichen Problem* zu tun: Wir wollen und versprechen in entsprechenden Präambeltexten die freie Entfaltung der Persönlichkeit, aber die Gesellschaft – jedenfalls in der großen Mehrheit der BürgerInnen unseres Landes – will auch eine „gerechte“ Zuteilung gesellschaftlicher, beruflicher und sozialer Chancen, was durch eine „objektive“ Zertifizierung von „Leistung“ gesichert werden soll. Wir wollen also sowohl „Bildung“ als auch „Standards“. Die Antinomie ist dabei sogar eine doppelte, sie ist sowohl negativ-hinderlich als auch positiv-fördernd:

(1.) *Die beiden Konzepte können sich gegenseitig behindern:* Eine „Instandsetzung des Bildungswesens“ (vgl. das 8. Beiheft der DDS) kann Bildung so kanalisieren und instrumentalisieren, dass von den emanzipatorischen Ansprüchen nicht viel übrig bleibt. Umgekehrt schließt ein konsequenter Anspruch auf Bildung im Sinne individueller Entfaltung eine Standardisierung prinzipiell – also der „Idee“ nach – aus.

(2.) *Die beiden Konzepte können sich gegenseitig befruchten:* Wenn Standards so anspruchsvoll formuliert werden, dass sie Bildung nicht nur nicht – oder zumindest möglichst wenig – behindern, dann können sie (auch) zum Medium werden, in dem sich „Persönlichkeit“ entfaltet („...daß das Kind frei sein könne“ – s.o.). Dann können Standards dazu beitragen, dass über die Bedingungen für so orientierte und gewollte Bildungsprozesse deutlicher und transparenter nach verbindlichen und prüfbaren Maßstäben kommuniziert werden kann.

Nun dürften die unter (1.) genannten Gefahren um so größer sein, je mehr die beiden Konzepte miteinander vermengt werden und je weniger die jeweiligen Ansprüche geklärt und voneinander unterschieden werden. Dies ist m.E. bei Be-

griff und Konzept der „Bildungsstandards“ der Fall – jedenfalls scheint mir noch nicht hinreichend geklärt und in der öffentlichen Debatte nicht genug bewusst zu sein, dass hier zwei Konzepte in problematischer Weise miteinander vermengt werden. Dies ist angesichts des PISA-Schocks insofern verständlich, als das „Desaster“ festgemacht wurde an den „Kompetenzen“ der Schülerinnen und Schüler, an Vergleichen mit dem „OECD-Durchschnitt“ und dem dahinter stehenden international gesetzten „Standard“. In dieser Sicht konnten die Befunde dann publikumswirksam nach Rangplätzen und im Vergleich herausgestellt werden.

Dies hat offenbar vertraute und bei den meisten MitbürgerInnen aus der eigenen Schulzeit verfestigte Deutungsmuster *in Alarm versetzt* und hektische Reaktionen ausgelöst: Wenn „wir“ bei PISA gemessen und zu kurz befunden wurden, dann sollten die Maßstäbe dieser Messungen (wieder?) stärker in Gültigkeit gesetzt werden. Und dann muss Lehrenden und Lernenden bewusst gemacht werden, dass die vergleichende Leistungsorientierung unverzichtbar ist, und sie müssen dies im Alltag des Lehrens und Lernens „hautnah“ und eindeutig erfahren können.

Dass dabei „Bildung“ auf eben diese Ebene des Messbaren reduziert zu werden droht, wird *verdrängt* angesichts der *Hoffnung*, wenigstens bei den zu messenden Kompetenzen (wieder) Erfolg erleben zu können. Allerdings dürften über kurz oder lang dann doch auch jene Bedürfnisse wieder ihr Recht einfordern, die bei einer derart verengten Leistungs-Orientierung zu kurz kommen müssen: der Wunsch und das Recht, sich individuell entfalten zu können und nicht allein am „Durchschnitt“ gemessen zu werden. Eine so enge Vermischung von „Bildung“ und „Standards“ steht also unter der Gefahr, dass weder das eine noch das andere sich sinnvoll entfaltet oder gestaltet werden kann.

Damit nun das eine und(!) das andere zu dem oben genannten Recht kommen kann, scheint es mir hilfreich bzw. notwendig, *die verschiedenen Aufgaben, Erwartungen und Erfordernisse deutlich zu identifizieren*. Dazu gehört vor allem, ...

... dass Kompetenzen (oder „Qualifikationen“ oder „Leistungen“) nach eindeutig identifizierbaren und verlässlichen Kriterien zertifiziert werden,

... dass dabei Kenntnisse und Fertigkeiten erworben werden, die über reproduktive, schematische, „einfache“ Routinen hinaus zur kreativen Lösung komplexer Aufgaben und Probleme beitragen,

... dass Kenntnisse und Fertigkeiten so erworben werden, dass sie unterstützen und fundieren können, was mit „Bildung“ gemeint ist,

... dass die Lernenden sich der personalen und sozialen Verantwortung für ihren Lernfortschritt bewusst werden,

... dass solche Kompetenzen „konstruktiv“ und aktiv erworben werden können, aber auch,

... dass Lernangebote zu den jeweils individuellen Voraussetzungen und Perspektiven (thematischen und fachlichen Schwerpunkten und Interessen) „passen“, und nicht zuletzt,

... dass Schülerinnen und Schüler erfahren können, wie sie auch oder gerade dann konstruktiv und kooperativ miteinander arbeiten können, wenn sie sich in ihren Kompetenzen, Interessen und nicht zuletzt in ihrer Persönlichkeit unterscheiden.

Diese differenten Aufgaben *lassen sich nicht verwirklichen*, wenn bei der Organisation des Lernens zwischen ihnen nicht differenziert wird. So ist es aber derzeit überwiegend der Fall: Wenn Schülerinnen und Schüler im herkömm-

lichen *Klassenverband* unter der Fiktion einer „homogenen“ Lerngruppe von ihren Lehrerinnen und Lehrern darüber „unterrichtet“ werden, welche „Leistung“ vom „Durchschnitt“ der Gruppe erwartet wird, dann ist dies funktional im Sinne der Selektion. Ich nenne dies eine „*Selektionsorientierte Lernorganisation (kurz: SoLo)*“. Daran werden Bildungsstandards dann nicht viel ändern, wenn sie „Regelanforderungen“ definieren, nach denen die Schülerinnen und Schüler weiterhin in eine relative Rangfolge gebracht werden („über dem Durchschnitt“, „befriedigend“ oder „darunter“). Diese Lernorganisation ist nicht zuletzt deshalb unproduktiv, weil sie strukturell bedingt einen Teil der Schülerinnen und Schüler von einem Lernschritt in den nächsten schickt, obwohl sie die für den Fortgang in der Regel erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten nicht hinreichend erworben haben. Dass dies die Erfolgserwartungen und die Lernbereitschaft beeinträchtigt, scheint dabei „zum System“ zu gehören. Aber „Bildung“ kann sich unter solchen Bedingungen kaum entfalten: zum einen, weil die Schülerinnen und Schüler zueinander in Konkurrenz getrieben werden, und zum anderen, weil sich ihnen viele Inhalte allenfalls in dem Maße erschließen können, wie es zum Bestehen der Prüfungen hinreichend erscheint.

Als Alternative zu dieser „selektionsorientierten Lernorganisation“ scheint mir eine prinzipielle und dann auch praktisch-strukturelle *konsequente Unterscheidung zweier Bereiche der Lernorganisation* sinnvoll:

- Zum einen sollen die Schülerinnen und Schüler sich weitgehend selbstständig, individuell organisiert und mit Beratung durch die Lehrenden relativ eindeutig definierte Kompetenzen erwerben, wobei Arbeits- und Lernangebote auf den jeweiligen individuellen Stand der Entwicklung (die „Zone der nächsten Entwicklung“) bezogen werden und „erfolgsorientiert“ sind. Ich nenne das „*Kompetenzorientierte Lernorganisation (KoLo)*“. Die Schülerinnen und Schüler werden sich dann individuelle Kompetenz-Profile erarbeiten, die sich nach Inhalt und Niveaustufe sehr unterscheiden können. „Standards“ werden dann definieren, welche Kompetenzen für bestimmte Zertifikate erforderlich sind.
- Zum anderen sollen die Schülerinnen und Schüler in einer heterogenen Gruppe an thematisch komplexen, miteinander vereinbarter Vorhaben arbeiten, wobei der Prozess dieser Bearbeitung im Vordergrund steht und es im Prinzip offen ist, wie diese Arbeit gestaltet wird, wie viel Zeit sie in Anspruch nimmt und zu welchem konkreten Ergebnis sie führt. Ich nenne dies „*Prozessorientierte Lernorganisation (PoLo)*“. Hier werden die Ergebnisse nicht an Produkt-Erwartungen ‚gemessen‘, sondern nach der Intensität der Bearbeitung, also nach Prozess-Qualitäten, die sich z.B. in Portfolios ausdrücken können.

Praktisch wird sich aus dieser prinzipiellen Unterscheidung ergeben, dass die bisher nicht befriedigend gelöste *Spannung zwischen homogenen und heterogenen Lernformen* konsequent ‚zerschlagen‘ wird:

- Bei der Arbeit an Kompetenzen kann zwischen den jeweiligen Voraussetzungen und Lernangebote jene „Passung“ entstehen, die immer wieder – und wie ich finde: zu Recht – als Begründung für homogene Lernarrangements angeführt wird. Es gelingt aber nicht, ‚homogene‘ Lerngruppe in Klassenstärke auf Dauer einzurichten! Bei kompetenzorientierter Lernorganisation können die Lehrenden den Lernprozess der einzelnen Schülerinnen und Schüler individuell begleiten und dadurch vermutlich mehr Lehrerfolge erzielen als in der halb homogenen und halb heterogenen Klassengruppe!

- Bei der gemeinsamen Arbeit an Vorhaben können dann in heterogenen Gruppen die didaktisch-methodischen Möglichkeiten des Sozialen Lernens konsequent entwickelt werden können. Entsprechende Methoden werden in der Literatur fast gebetsmühlenartig wiederholt, was offenbar wenig daran ändert, dass Lehrerinnen und Lehrer sich nicht trauen, diese Verfahren konsequent anzuwenden: Wenn sie nur in heterogenen Klassengruppen lehren, müssen sie immer befürchten, dann doch nicht allen Schülerinnen und Schülern gerecht werden zu können. Projekte u. Ä. werden dann allenfalls mit schlechtem Gewissen betrieben oder auf jene Phase verschoben, in denen es auf ‚richtiges‘ Lernen nicht mehr so ankommt.

Zwischen diesen beiden Bereichen des Schulalltags wird es vielfältige Verbindungen geben, wenn z.B. fachliche, ggf. auch individuelle Kompetenzen in die gemeinsame Arbeit eingebracht werden oder wenn für diese Arbeit bestimmte Kompetenzen sich als erforderlich oder wünschenswert erweisen. Eine wesentliche Aufgabe der Lehrenden wird dann darin bestehen, die individuellen Bildungspläne und das gemeinsame Arbeitsprogramm der Gruppe aufeinander abzustimmen und Bezüge herzustellen, die in der Erfahrung münden, dass Menschen mit unterschiedlichen Kompetenzen konstruktiv und kooperativ arbeiten können.

Eine so differenzierte Lernorganisation erfordert *entsprechend differenzierende „Standards“*. Was derzeit im Konzept „Bildungsstandard“ noch miteinander vermischt ist, sollte getrennt gedacht und dann auch begrifflich unterschieden werden. Eindeutig(er) wären m.E. folgende Begriffe:

- Für das *kompetenzorientierte Lernen* sind „*Kompetenzmodelle*“ zu entwickeln, in denen für verschiedene (Fach-)Bereiche relativ eindeutig definiert wird, in welchen Dimensionen jeweils welche Kenntnisse und Fertigkeiten erworben werden können und was jeweils erforderlich ist, um von einer Stufe zur nächsten fortschreiten zu können (vergleichbar in etwa dem europäischen Referenzrahmen für Sprachen). In den Spalten und Zeilen entsprechender Raster ist festzulegen, woran erkennbar wird, *ob* (und nicht in welchem Grad!) jemand über die definierte Kompetenz verfügt. Zu ergänzen wäre dies durch diagnostische Verfahren, die erkennbar machen, warum vermutlich das jeweilige Ziel noch nicht erreicht worden ist. – Hierfür wäre m.E. der Begriff „*Kompetenzstandards*“ treffend. (Den Begriff Leistungsstandards würde ich vermeiden, weil er zu sehr mit Vergleichbarkeit und relativer Position verbunden wäre.)
- Für das *prozessorientierte Lernen* sind Standards ganz anderer Art erforderlich: Hier geht es nicht um die Zertifizierung der am Ende erworbenen Kompetenzen, sondern um die erforderlichen oder zumindest wünschenswerten Bedingungen für die hier gewollte intensive und im Prinzip offene Auseinandersetzung mit gemeinsam definierten Vorhaben. Dabei geht es z.B. darum, wie intensiv die Schülerinnen und Schüler miteinander kooperieren und sich auch in ihrer Unterschiedlichkeit respektieren und wertschätzen, wie intensiv eine Aufgabe in ihrer fachlich-sachlichen Bedeutung erarbeitet wird oder wie der Arbeitsprozess geplant und verbindlich durchgeführt wird. – Hierfür wäre m.E. der Begriff „*Prozessstandards*“ treffend. Solche Prozesskriterien können und sollten dann auch bei Analysen und Reflexionen in diesem Lernbereich herangezogen werden und einer – internen oder auch externen – Evaluation zugrundegelegt werden.

Mit dieser Unterscheidung möchte ich *Schwerpunkte setzen*. Mir ist bewusst, dass natürlich auch in der PoLo „Kompetenzen“ erworben werden (etwa jene, die Weinert (2001, S. 27f.) in seiner weiten Definition aufführt: die „motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“). Und in KoLo müssen Kenntnisse und Fertigkeiten in einer Weise erworben werden, die sich vor den Bildungsansprüchen rechtfertigen kann.

Es geht mir in dieser „Offensive“ weniger um einen Streit um Begriffe, sondern um eine im Grundzug *konsequente Neu-Gestaltung des Lernens* in unseren Schulen! Gelöst werden könnte mit einer solchen organisatorischen Trennung der nach meinem Verständnis ziemlich unproduktive Streit zwischen den oben genannten Anforderungen und Erwartungen: Möglich wird eine klare Zertifizierung für nachhaltig erworbene Kompetenzen und es wird Raum und Zeit geschaffen für anspruchsvolle, offene Bildungsprozesse.

Diese beiden, hier prinzipiell unterschiedenen Bereiche sollen gleichwohl *aufeinander bezogen* werden und z.B. dann *ineinanderspielen*, wenn die individuell erworbenen Kompetenzen in den Prozess eines gemeinsamen Lernens einbezogen werden, wenn sich also Individualität und Sozialität produktiv ergänzen. Und weil Kompetenzorientierung und Prozessorientierung auch in der Praxis miteinander verknüpft werden sollen, bezeichne ich das Ganze als „Kompetenz- und prozess-intensive Lernorganisation“ (kurz „*KupiLo*“).

Und was wird bei einer solchen Unterscheidung von Kompetenz- und Prozess-Standards aus den „*Bildungsstandards*“? – Der Begriff wäre durchaus sinnvoll, wenn er nicht auf Kompetenzen im engeren, produktorientierten Sinne beschränkt bleibt. Kompetenzen müssen keineswegs das Gegenteil von Bildung sein, wenn sie in die ‚ganzheitliche‘ Entwicklung und Förderung der Persönlichkeit einbezogen sind. Eine inhaltlich abstrakte Bildung kann es nicht geben, sie erwächst aus Kenntnissen und Fertigkeiten und ihrer produktiven Aneignung. Sie sind das Medium, in dem sich Individualität in der von Humboldt gedachten „proportionierlichen“ Weise entfalten kann. Aber das allein reicht eben nicht aus. Aus Kenntnissen und Fertigkeiten wird erst dann „Bildung“, wenn eine Person lernt, mit ihren jeweiligen Kompetenzen „konstruktiv und kooperativ“ umzugehen. Zu Kenntnissen und Fertigkeiten muss eine Haltung, ein „Habitus“ hinzukommen, der auf den erworbenen (und immer weiter zu erwerbenden) Kompetenzen aufbaut, aber über deren technisch-pragmatische Bedeutung „hinaus“ für die „Persönlichkeit“ in ihrer ganzen Vielfalt bedeutsam wird und ihren Umgang mit Kultur und ihrer Lebenswelt prägt. Eine solche „Gestalt“ gewinnt eine gebildete Person erst, wenn sie dazu Gelegenheit erhält. Es genügt deshalb nicht, die hehren Ziele immer nur zu proklamieren und die Schule nach deren Maßstäben zu kritisieren – „es kommt darauf an, sie zu verändern!“ Erst dann kann „Bildung bei dem Standard“ kultiviert werden.

Jörg Schlömerkemper, geb. 1943, Dr. phil., seit 1995 Professor für Erziehungswissenschaft und Allgemeine Didaktik im Fachbereich Erziehungswissenschaften an der Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt a.M.; Geschäftsführer der Redaktion dieser Zeitschrift;

Anschrift: Ludwig-Beck-Str. 9, 37075 Göttingen;

Email: schloem-dds@t-online.de

Homepage: www.schloem-home.de