

Hans-Georg Weigand

Kompetenzorientierung oder die Verteidigung eines Begriffs, der so nicht verteidigt werden kann.

Inflationsartig wird heute – gerade in der Bildungspolitik – mit dem Begriff „Kompetenz“ umgegangen. Sowohl zentrale Bildungsziele der Schule werden mit der Kompetenzbrille betrachtet: Problemlösekompetenz, Modellierungskompetenz, Darstellungskompetenz, kommunikative Kompetenz ... , als auch jeder noch so kleine Handlungsvorgang eines Lernenden wird mit „Kompetenz“ unterlegt: Nullstellenberechnungskompetenz, Geodreiecksbenutzungskompetenz, Lösungskontrollkompetenz Natürlich sind auch die Lehrpläne der Bundesländer mittlerweile „kompetenzorientiert“.

Nun kann ja zunächst niemand – und das ist die Schwierigkeit dieses Begriffs – etwas gegen den Begriff „Kompetenz“ haben, zumal dann nicht, wenn mit ihm Expertentum, Fachwissen, Handlungsfähigkeit, Urteilsvermögen usw. verbunden werden. Auch sind die Ziele der KMK-Bildungsstandards für das Fach Mathematik (und darum soll es ja hier gehen) – die natürlich auch hier „Kompetenzen“ genannt werden – zentrale seit Jahrzehnten oder gar Jahrhunderten verfolgte und anerkannte Ziele des Mathematikunterrichts: Probleme lösen lernen, Argumentieren, Begründen und Beweisen lernen, Begriffe bilden lernen, Selbstverständlich sind diese Ziele – im Mathematikunterricht – nur im Zusammenhang mit *mathematischen Inhalten* zu erreichen.

Warum also die gegenwärtigen Aufregungen und die Proteste gegen die „Kompetenzorientierung“? Da wird eine zunächst gut gemeinte Idee in der realen Umsetzung weitgehend individuell ausgelegt und häufig sehr eingeschränkt interpretiert sowie in völlig überzogener Weise auf möglichst viele Bereiche manchmal sehr inkompetent übertragen. Kompetenz wird mit „Messbarkeit“ und nur damit gleichgesetzt, und diesem Kriterium werden jegliche Aktivitäten in Schule und mittlerweile auch in der Hochschule unterworfen. So dürfen etwa im 1300 Seiten umfassenden Lehrplan Puls (Entwurf) für das bayerische Gymnasium (2015) Lernziele nicht mehr inhaltlich angegeben werden, sondern müssen „kompetenzorientiert“ umschrieben werden, etwa „Die Schülerinnen und Schüler machen die Rechenregeln zur Addition und Subtraktion von Brüchen anhand von Beispielen plausibel“. Der Kompetenzorientierungswahn hat mittlerweile aber auch die Hochschulen erreicht. Modulbeschreibungen müssen „kompetenzorientiert“ sein und es reicht nicht mehr – etwa in der Mathematik an der Universität Würzburg – anzugeben, dass zu einer Vorlesung Übungen verlangt werden, sondern es muss im Vorhinein bereits festgelegt werden, dass es „ca. 12 Übungsblätter mit je 3 Aufgaben“ sind!!

Doch der eigentliche Grund für die harsche Kritik an der Kompetenzorientierung ist die Befürchtung bzw. Beobachtung, dass Inhalte gegenüber allgemeinen sog. (Schlüssel-)qualifikationen in den Hintergrund treten oder gar weitgehend

vernachlässigt werden. Diese Befürchtung ist heute für alle Schularten berechtigt, doch hat diese Tendenz weniger etwas mit der Kompetenzorientierung als vielmehr mit gewichtigen „Randbedingungen“ wie etwa dem großen Zulauf zum Gymnasium oder – wie etwa in Bayern – der erheblich verringerten Stundenzahlen für das Fach Mathematik zu tun. Lehrpläne werden genau wie Vorlesungsmodule nach Inhalten entworfen und nachträglich mit gut klingenden Kompetenzen angereichert.

Was kann also überhaupt noch zur Kompetenzorientierung positiv angeführt werden? Das Nachdenken über und Ausformulieren von Kompetenzen sind heute für Schule und Hochschule richtig und wichtig. Jede Bildungseinrichtung muss die Ziele im Blick haben, die es zu erreichen gilt und dazu gehören die fortwährende Überprüfung dieser Ziele und die öffentliche Darstellung des Erfolgs bzw. Misserfolgs im Hinblick auf diese Ziele. „Lernen sichtbar machen“ nennt das John Hattie (2013) und sieht darin das zentrale Kriterium für erfolgreiches Lernen. Dass allerdings aus allgemeinen Lernzielen weder konkrete Unterrichts- oder gar Stundenziele, Inhalte oder Methoden des Unterrichts abgeleitet werden können, das wissen wir spätestens seit den 1960er Jahren, indem sich die Hoffnung einer lernzielorientierten Didaktik (vgl. etwa Mager 1965), aus möglichst allgemeinen Zielen die innerfachlichen Ziele deduzieren zu können, als Trugschluss erwies (vgl. Köck 1995). Unterricht muss im Rahmen der Wechselbeziehung von Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen geplant und bewertet werden.

Kompetenzorientierung – in Mathematik oder im Mathematikunterricht – kann in diesem Sinne eine Leitlinie für Ziele und Methoden im Rahmen der weitgehend feststehenden und nur eingeschränkt zu ändernden (mathematischen) Inhalte sein.

Hier müssen zwei Beispiele genügen:

- Der Einsatz digitaler Technologien im Mathematikunterricht ist kein Selbstzweck und muss sich an den Unterrichtszielen und -inhalten orientieren. Er lässt sich nur dann rechtfertigen, wenn er einen Mehrwert im Hinblick auf das Verständnis entsprechender mathematischer Inhalte oder einem stärker verständnisorientierten Umgang mit mathematischen Verfahren erzeugt.
- Ein besseres Verständnis von Modellierungen ist in einem verständnisorientierten Mathematikunterricht unverzichtbar im doppelten Sinn: Einerseits kann Anwendungsorientierung – man muss nicht immer gleich Modellierung sagen – Grundvorstellungen zu mathematischen Begriffen und Verfahren aufbauen und entwickeln, und andererseits zeigen Anwendungsbezüge das Spektrum oder die Entwicklungsmöglichkeiten eines mathematischen Begriffs auf.

Der Erfolg einer so gesehenen Kompetenz- oder Verständnisorientierung muss natürlich überprüft – heute heißt das evaluiert – werden. In klassischen schriftlichen (Abschluss-)Prüfungen ist das nur teilweise und nur im Ansatz bedingt möglich. Diese Prüfungen sind – realistisch gesehen – nicht dazu geeignet etwa

entdeckendes Lernen, kreative Arbeitsweisen oder Modellierungsfähigkeiten zu überprüfen. Hier geht es vielmehr darum, erlernte Fertigkeiten und – in eingeschränktem Maße – Transferfähigkeiten auf eng eingegrenzte Themenbereiche nachzuweisen. Etwa in Abituraufgaben angeführte Umweltbeispiele sind deshalb eben so wenig „echte Modellierungen“, wie die „traditionellen Kurvendiskussionen“ (eigentlich nur Funktionsgraphendiskussion) spannende und gehaltvolle Untersuchungen mathematischer Kurven waren und sind.

In dieser Weise hat das schon Johann Wolfgang Goethe in den „Wahlverwandtschaften“ von 1809 gesehen, wenn der Vorsitzende einer Prüfungskommission der Schulleiterin im Hinblick auf eine (mündliche) Prüfung – die die hochbegabte Schülerin und Protagonistin des Romans, Ottilie, nicht bestanden hat – sagt: *„Fähigkeiten werden vorausgesetzt, sie sollen zu Fertigkeiten werden. Dies ist der Zweck aller Erziehung, Dies ist auch der Gegenstand der Prüfung, indem Sie auf die Fähigkeiten der Schülerinnen genau achten. Verwandeln Sie solche übers Jahr in Fertigkeiten, so wird es Ihnen und Ihrer begünstigten Schülerin nicht an Beifall mangeln.“*

Natürlich muss das nicht stimmen und Goethe muss schon gar nicht auch 200 Jahre später Recht behalten haben! Aber trotzdem: Darüber sollten wir gerade in Zeiten der Kompetenzorientierung nachdenken!

Literatur:

- Hattie, J. (2013). Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“, besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Köck, P. (1995²): Praxis der Unterrichtsgestaltung und des Schullebens. Auer: Donauwörth
- Liessmann, K. P. (2014). Geisterstunde – Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift. Wien: Paul Zsolnay
- Mager, R. F. (1965): Lernziel und programmierter Unterricht. Beltz: Weinheim u. a.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2004): Bildungsstandards im Fach Mathematik für den mittleren Schulabschluss. Wolters Kluwer: München