Standards und Kompetenzen – mehr als neue Begriffe

(von Mascha Kleinschmidt-Bräutigam)

Eine Lesehilfe für die neuen Rahmenpläne

Wenn mich jemand fragte, was neu ist an den zur Zeit in vielen Bundesländern entstehenden Lehrplänen, könnte ich problemlos antworten: Bei aller Unterschiedlichkeit, allen landes- und stufentypischen Besonderheiten sowie unterschiedlichen Darstellungsformen machen drei Aspekte die neuen Pläne aus:

Standards
Kompetenzen
Kerninhalte.

Um diese drei Begriffe rankt sich eine neue Generation staatlicher Vorgaben für das Lernen in der Schule und sie sind Gegenstand der folgenden Überlegungen.

1 Die Hintergründe

Internationale Vergleichsuntersuchungen haben den Blick deutscher Bildungspolitiker über die Ländergrenzen hinweg gelenkt. Was machen die PISA-erfolgreichen Länder anders? Gibt es etwas, das übertragbar ist, etwas, wovon wir lernen können? Schnell wurden Vermutungen aufgestellt und Maßnahmen öffentlich diskutiert, einige sind mittlerweile bildungspolitische Realität geworden. Es scheint so, dass die Länder mit den besten Ergebnissen in den Vergleichsuntersuchungen durchweg systematische Verfahren der Qualitätsentwicklung und – sicherung haben. Dazu gehören Schulleistungsvergleiche nationaler und internationaler Art, dazu gehören zentrale Prüfungen und eine Kultur der Evaluation.

Als ersten Schritt beschloss die Kultusministerkonferenz der Bundesrepublik, in der sich die Kultusminister aller Bundesländer über grundlegende Fragen trotz föderalistischer Struktur unseres Landes abstimmen, im Sommer 2002 in den sogenannten Kernfächern nationale Bildungsstandards für bestimmte Jahrgangsstufen und Abschlussklassen zu setzen. Zugleich sollen in allen Bundesländern Vergleichs- und Orientierungsarbeiten geschrieben werden, mit denen die Erreichung der Standards überprüft werden sollen. Standards für die Grundschule sind in den Fächern Deutsch und Mathematik vorgesehen, Vergleichs- bzw. Orientierungsarbeiten für die Klassenstufen 4 und 2. Standards und Vergleichsarbeiten sind also Werkzeuge eines Qualitätsentwicklungs- und Sicherungssystems, das Deutschland beginnt aufzubauen. Nächste Schritte werden die Entwicklung von Aufgaben und deren Erprobung in den Schulen sein, um dann den Grad der Zielerreichung empirisch abgestimmt bestimmen zu können. Um mit Standards nutzbringend umgehen zu können, muss man genauer hinsehen, was sie leisten und was sie nicht leisten können.

2 Was leisten (Bildungs)standards?

Standards beschreiben eine Zielebene der Schule, sie sind "primär ein Instrument der Zielklärung" (1) schulischen Lehrens und Lernens. Sie fordern die Schulen heraus, sich über die Konkretisierung und damit über gemeinsame Leitlinien zu verständigen, womit ein großer entscheidender Beitrag zur Schulentwicklung geleistet werden kann.

Bildungsstanders konzentrieren sich auf den Kernbereich eines Faches, sie bilden nicht die Vielzahl möglicher Verästelungen oder die ganze Breite eines Faches bzw. Lernbereiches ab. Dabei sollen sie die fachlichen Grundprinzipien klar herausarbeiten. Bildungsstandards zielen auf längerfristiges Lernen, auf systematisch vernetztes Lernen und sollen so konkret formuliert sein, dass daraus Aufgabenstellungen abgeleitet werden können. Und schließlich sollen sie realisierbar sein: "Die Anfor-

derungen stellen eine Herausforderung für die Lernenden und Lehrenden dar, sind aber mit realistischem Aufwand erreichbar". (2)

Auf diese Weise definierte Anforderungen tragen zur Vergleichbarkeit von Lernergebnissen bei und stärken damit die Idee der Bildungsgerechtigkeit. Was Bildungsstandards nicht leisten, liegt auf der Hand: Sie befördern u.a. **keine** Normierung von **Lernprozessen** und sind nicht geeignet diagnostische Schlussfolgerungen bezogen auf einzelne Schüler zu ziehen. Dazu müssen andere Instrumente genutzt und verstärkt entwickelt werden.

Mit der Festlegung von Standards ist ganz im oben genannten Sinne der Qualitätsentwicklung die Standardsicherung verbunden. Die Einlösung der Standards ist das (Bildungs)recht des Schülers, der Schülerin. Sie wird zukünftig Aufgabe jeder staatlichen Schule sein, sozusagen ihre Bringeschuld. Standards zielen also auf

- Vergleichbarkeit von Schulabschlüssen
- abschlussbezogene Lernleistungen
- Evaluierbarkeit von Lernleistungen
- Sicherung fachlicher Kernbereiche
- Kompetenzerwerb

Der zuletzt genannte Punkt hat weitreichende Konsequenzen auch für die Gestaltung von Rahmenlehrplänen. Wenn Standards kompetenzorientiert formuliert sind, muss der Weg dorthin ein Prozess der Kompetenzentwicklung sein. Das bedeutet ein neues Grundverständnis von Lernen und Unterricht.

3 Der Kompetenzansatz

Die Bildungsstandards der KMK sind kompetenzbezogen formuliert insofern, als sie festlegen, welche Fähigkeiten Schülerinnen und Schüler zu festgelegten Zeitpunkten haben sollen. Kompetenz meint dabei eine Handlungsfähigkeit, in der Wissen und Können mit Motiven und Einstellungen verbunden sind (3). Mit dem Kompetenzansatz ist die gesamte Persönlichkeit des Lernenden angesprochen: seine kognitiven, emotionalen, sozialen und instrumentellen Fähigkeiten. Die Einschränkungen schulischen Lernens auf fachliches Wissen gehört zur Vergangenheit. Übertragbarkeit von Gelerntem und die Bereitschaft sich ein Leben lang auf Neues einzustellen, rücken in den Mittelpunkt gesellschaftlicher Anforderungen an Schule und macht die Erweiterung fachlichen Lernens auf die methodische, emotionale und soziale Dimension notwendig. Dies meint der sogenannte "erweiterte Lernbegriff". In den neuen Lehrplänen wird deshalb von Handlungs- oder Lernkompetenz gesprochen, die in Fach-Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz untergliedert wird. In anderen Plänen ist von fachbezogenen und allgemeinen fachübergreifenden Kompetenzen die Rede. Die OECD nennt letztere curricularübergreifende Kompetenzen: "Cross curricular competencies" (4).

So rückt schulisches Lernen näher an das Lernen außerhalb von Bildungsinstitutionen heran: Im "wirklichen" Leben außerhalb von Schule sowie nach Schule und Ausbildung lernt immer der ganze Mensch. Er entwickelt seine Kompetenzen in individuellen Ausprägungen mit individuellen Strategien, Lerntempi, individuellen Voraussetzungen und Interessen. Kompetenzen werden – im Leben wie in der Schule – über einen längeren Zeitraum entwickelt und bewähren sich in der Anwendung.

Schülerinnen und Schüler verfügen über Kompetenzen, "wenn sie

- zur Bewältigung einer Situation vorhandene Fähigkeiten nutzen,
- dabei auf vorhandenes Wissen zurückgreifen und sich benötigtes Wissen beschaffen,

- die zentralen Zusammenhänge eines Lerngebietes verstanden haben,
- bei ihren Handlungen auf verfügbare Fertigkeiten zurückgreifen,
- ihre bisher gesammelten Erfahrungen in ihre Handlungen mit einbeziehen." (5)

Mit den Kompetenzansatz rückt der Lernende, die Lernende in den Mittelpunkt der Betrachtung: nicht der "Stoff", nicht der möglichst vollständige Themenkatalog oder eine Vielzahl von Lernzielen, sondern die individuellen, eigenaktiven Prozesse des Lernenden, der für sein Lernen zunehmend selbst Verantwortung übernimmt, bestimmen die Zielrichtung. Nützlichkeit, Sinnhaftigkeit und Anwendbarkeit dessen, was gelernt wird, muss für den Lernenden einsichtig sein, damit er mit Verständnis und selbstgesteuert lernen und dabei Kompetenzen entwickeln kann.

Erst in der Verknüpfung von Sach-Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz bzw. in der Verbindung von fachbezogenen und allgemeinen oder fachübergreifenden Kompetenzen liegt die Überwindung des fachlichen Lernens als mechanischen Auswendiglernens und Wiedergebens, kurz des Paukens. Pauken, das weiß jeder, der mal den Führerschein gemacht hat, ist gut geeignet Wissen in kurzer Zeit zur schnellen Wiedergabe anzusammeln. Am besten geht es mit Fakten. So besteht man die Führerscheinprüfung. Die Fähigkeit des Fahrens erlangen wir durch das Meistern realer Situationen, die Anwendung der gelernten Regeln, die Übertragung von Gelerntem auf neue Situationen ... In ähnlicher Weise (jeder Vergleich hinkt) ist der Kompetenzansatz in den neuen Rahmenplänen zu verstehen: in der Schule geht es um mehr als einen Test zu bestehen, es geht um die Entwicklung von Können und Wissen, eben um Kompetenzentwicklung, die eine lebenslange Fähigkeit und Motivation zum Lernen in immer wieder neuen Situationen schafft. Es ist offensichtlich, dass Kompetenzen (im Unterschied zu Lernzielen) nie endgültig erworben werden, sondern perspektivisch auf zukünftige Anforderungssituationen zielen. Hinter dem so verstandenen Kompetenzbegriff steht ein neues Verständnis von Lernen.

4 Das (neue) Verständnis von Lernen

Das Wörtchen "neu" ist unserem Zusammenhang gefährlich. Wann und wodurch ist etwas neu? Für wen ist es dies? Haben Reformpädagogen nicht schon vor knapp hundert Jahren Lern- und Arbeitsformen propagiert, die in vielen Schulen noch heute eine Neuigkeit bedeuten? Praktizieren nicht schon seit Jahrzehnten insbesondere Lehrkräfte an Grundschulen Unterrichtsformen, die heute erstmals als verbindlich in neue Rahmenpläne aufgenommen sind? Beide Fragen sind eindeutig mit Ja zu beantworten. Dennoch – es gibt etwas in unserem Verständnis von Lernen, das den Gebrauch des Wörtchens "neu" rechtfertigt, ja geradezu herausfordert.

Es ist keine geschlossenen Lerntheorie, aus der dieses neue Verständnis von Lernen ableitbar wäre, es sind Bezugstheorien mehrerer angrenzender Wissenschaften wie zum Beispiel die Neurobiologie, die Philosophie und Psychologie, deren Forschungsergebnisse in den letzten dreißig Jahren zu einem genaueren und veränderten Verständnis von Lernen geführt haben. Erkenntnisse und Grundannahmen dieser Wissenschaften hatten nicht primär die Schule im Auge – aber natürlich haben sie mit dem Lernen in der Schule zu tun. Dass sie nicht schnell Eingang in die Schule finden konnten, liegt daran, dass sie an Grundfesten des SchuleMachens pochten, dass sie Traditionen in Frage stellen und die Rolle der Lehrenden radikal betreffen. Sie machen Veränderungen notwendig, die auf Schule bezogen vielleicht am anschaulichsten mit dem Bild des Wandels **von der belehrenden zur lernenden Schule** zu umschreiben ist, wie es Michael Schratz formuliert hat. (6)

Im Zentrum des Wandels steht ein grundlegender Wechsel der Beobachterperspektive auf den Lernprozess: die Lernenden selbst werden zu Akteuren ihres eigenen Lernprozesses, der – das ist wichtig zu beachten – immer individuell verläuft. Die radikalste Zuspitzung erfährt diese Betrachtung in den Beiträgen des Konstruktivismus zum Lernverständnis. Danach wird Erkenntnis vom Individuum "konstruiert": Das geschlossene System unseres Gehirns produziert mit Hilfe von

Wahrnehmung eine Wirklichkeit, die auf Grund historischgesellschaftlicher und lebensweltlich-biografischer Vorerfahrungen entschlüsselt wird. Lernen bedeutet, die vorhandenen Konstruktionen in Frage zu stellen, zu überdenken und auf Irritationen zu reagieren. Im sprachlichen Austausch mit anderen werden die individuellen Konstruktionsprozesse offengelegt und so Wirklichkeit und Konstruktion aufeinander bezogen.

Lernen – darüber sind sich derzeit alle Forscher einig – erfordert ein Mindestmaß an Aktivität der Lernenden in dem Sinne, dass die Lernenden ein Bewusstsein für ein Problem, eine Offenheit für eine Fragestellung oder eine eigene Frage an einen Sachverhalt haben. Nur dann können Lösungsmöglichkeiten für eine Frage oder ein Problem einsichtsvoll entwickelt werden, im Verlauf derer die Lernenden neue Informationen in bestehende Wissens- und Könnensstrukturen integrieren.
Zum Ziel des eigenverantwortlichen, selbstgesteuerten Lernens gehört, über das eigene Lernen Bescheid zu wissen – auch das ist ein so bislang noch nicht bekannter Tatbestand. Das Nachdenken über den eigenen Lernprozess und seine Ergebnisse bezieht sich auf das Wissen und Können, erfordert Sachwissen und Prozesskenntnisse sowie das Wissen um Bedingungen (wann tue ich was?).

Mit Hilfe entsprechender Verfahren können Lernende den eigenen Lernprozess (mit)steuern, (mit)kontrollieren und (mit)evaluieren. Sie können es übrigens auch, wie erste Erfahrungen in der Schulanfangsphase zeigen, als junge Lerner, wenn die Instrumente ihrer Lernentwicklung entsprechend sind. In dem Maße, in dem im Unterricht lehrerunabhängig gelernt wird, wird die Fähigkeit der Selbstreflexion für alle Lernenden an Bedeutung gewinnen. Sie ist zugleich Voraussetzung für das Lernen ohne Anleitung nach der Schule, womit sich der Kreis zum Kompetenzansatz schließt.

5 Vom Stoff zum (Kern)inhalt

Die neue Generation der Rahmenpläne folgt diesem Lernverständnis, das die Kompetenzentwicklung und damit die Aktivität des Lernenden in den Mittelpunkt stellt. Denn: Kompetenzen können nicht gelehrt werden, sie werden erworben. Erworben werden sowohl die fachbezogenen als auch die allgemeinen fachübergreifenden Kompetenzen, also die gesamte Handlungskompetenz, nur in Verbindung mit Inhalten. Das zeigen Ergebnisse der Lernforschung unzweideutig.
Somit stellt sich die Frage, an welchen Inhalten im Fachunterricht sowie im fächerverbindenden und fachübergreifenden Unterricht Schülerinnen und Schüler in ihrer individuellen Kompetenzentwicklung gefördert werden sollen. In der Tradition bestimmte das akademische Fach der Universität den Stoff, an dem im Unterrichtsfach der Schule gelernt wurde. Dem Stoff selbst wurde eine bildende Kraft zugesprochen. Nach allem, was gesagt wurde, ist klar: detaillierte Wissenskataloge und vollständige Fachsystematiken können es heute nicht sein. Diese wären auch zunehmend nicht mehr leistbar, weil die explosionsartige Vermehrung des menschlichen Wissensbestandes keine Vollständigkeit zulässt. Und: gesellschaftliche, vor allem berufliche Veränderungsprozesse vollziehen sich in einem Tempo, das nicht erlaubt, heute mit Sicherheit sagen zu können, was ein Erstklässler bei seinem Berufsantritt an Wissen benötigen wird. Zumindest nicht genau genug, um daraus Festlegungen für das gesamte Repertoire dessen, was gelernt werden soll, abzuleiten.

Dennoch kann die Auswahl der Inhalte, an denen gelernt wird, nicht willkürlich ausgewählt und von Schule zu Schule vollkommen unterschiedlich sein. Ein erster Schritt, dieses Dilemma zu lösen, war der Vorschlag, in Lehrplänen nicht mehr die Gesamtheit der zu lernenden Inhalte abzubilden. In der Fachliteratur hat sich ein Verhältnis von 60 : 40 für die im Lehrplan verbindlich festgelegten und die von der Schule frei zu wählenden Inhalte durchgesetzt. So findet es sich auch in den neuen Plänen der Länder wieder, die zumindest als Zielorientierung sogenannte Kerncurricula mit Kerninhalten haben, auch wenn die Reduzierung des Inhaltlichen noch längst nicht immer im wünschenswerten Umfang gelingt. Zumindest ist damit eine Richtung eingeschlagen, die international schon längere Zeit praktiziert wird. Auch das zeigt der Blick auf die PISA-erfolgreichen Länder: ein notwendiges Maß an Einheitlichkeit, das kulturelle Verständigung und Identität ermöglicht, wird mit

dem möglichen Maß an Unterschiedlichkeit verbunden, das der Einzelschule an ihren je unterschiedlichen Standorten eine individuelle Kompetenzentwicklung ihrer Schüler ermöglicht. Lerninhalte von den Kompetenzen her zu bestimmen bedeutet mehr als eine quantitative Reduktion. Es müssten qualitative Begründungen für die Auswahl gefunden werden. Darum haben sich in den letzten Jahren viele Fachkommissionen redlich bemüht. Auf der Basis der "big ideas", die in den neuen Schulgesetzen verankert sind, lassen sich folgende Grundsätze herausschälen:

Der Lerninhalt soll

- ein solides Fundament für das Weiterlernen legen
- einen unmittelbaren Bezug zu den Alltagserfahrungen der Kinder haben und neue Sichtweisen eröffnen
- zu Problemlösungen und echten Fragen herausfordern
- den Kompetenzerwerb der Kinder ermöglichen und unterstützen
- von herausgehobener gesellschaftlicher Bedeutung sein und kulturelle Identität stiften
- fachsystematisch relevant sein.

In welchem Maße die Auswahl der Lerninhalte in den Fachplänen diesen Kriterien entsprechen, ist sicherlich sehr unterschiedlich. Das hat auch mit der unterschiedlichen Entwicklung der Fächer außerhalb von Lehrplänen zu tun. Fachbezogene BLKModellversuche [(7)] haben in den letzten Jahren wertvolle Beiträge zur Entwicklung einer kompetenzorientierten Sichtweise auf ein Fach geleistet. Auch der gemeinsame europäische Referenzrahmen für das Lehren und Lernen der Fremdsprachen [(8)] ist in diesem Zusammenhang zu nennen. Unabhängig vom Grad des Gelingens in einzelnen Plänen kann es für diejenigen, die die Lehrpläne im Unterricht umsetzen, eine Hilfe sein die genannten Qualitätskriterien bei der konkreten Unterrichtsplanung mitzudenken.

6 Eine Folge: das schulinterne Curriculum

Mit der Festlegung von (nur) 60 % der verfügbaren Unterrichtszeit mit verbindlichen Inhalten sind Freiräume für Schulen geschaffen. Die verbleibenden 40 % der Unterrichtszeit kann zur Aufnahme von neuen Inhalten genutzt werden, die sich aus dem Standort der Schule, den Interessen oder Bedürfnissen der Schüler oder der besonderen Professionalität der Lehrkräfte ergeben. Sie kann aber auch zu vertiefenden übenden Lernzeiten genutzt werden. Mit der Festlegung eines schulinternen Curriculums können schulspezifische Reserven genutzt, präzise Entwicklungsschwerpunkte der Einzelschule festgelegt und auf die Einzelschule zugeschnittene Zielsetzungen entwickelt werden.

An dieser Stelle wird sichtbar: Standards und eigenverantwortliche Schule widersprechen einander nicht, sondern ergänzen sich. Deshalb darf bei der Einigung auf ein schulinternes Curriculum eines nicht passieren: dass Kollegen in einen Gleichschritt gezwungen werden, von dem sie durch die neuen Rahmenpläne befreit wurden. Das Wichtigste bei der Arbeit an einem schulinternen Curriculum ist, gemeinsam Entwicklungsschwerpunkte zu finden, konkrete, erreichbare Ziele festzulegen und Instrumente zur Überprüfung der Zielerreichung vereinbaren.

Ein schulinternes Curriculum ist mehr und anderes als ein Stoffverteilungsplan:

- Es ist ein Instrument der Verständigung über Lern- und Arbeitsformen zwischen den Lehrkräften.
- Es schafft Transparenz z.B. über die Leistungsbeurteilung gegenüber Schülern und Eltern.
- Es legt Verfahren der Diagnose und Konzepte der Förderung fest.
- Es ermöglicht gezielte Leseförderung in allen Fächern.
- Es stellt die Verbindung zwischen Lehrplan und Schulprogramm her.
- Es kann Grundlage der Fortbildungsplanung im Kollegium sein.

- Es ist das wichtigste Instrument der Unterrichtsentwicklung.
- ...

Der Weg zu einem schulinternen Curriculum ist nicht eben leicht. Man braucht Geduld, Verständnis, Durchhaltevermögen, Engagement und wahrscheinlich Unterstützung von außen. Man muss im Gespräch miteinander bleiben und darf sich – vor allem – nicht zu viel vornehmen. Weniger ist (fast) immer mehr. Das Wichtigste aber ist: anzufangen ... (9)

7 Literaturhinweise

(1) Eckard Klieme in: Pädagogische Beiträge Rheinland-Pfalz, Heft 2004/1, S. 8
(2) KMK-Expertise "Zur Entwicklung nationaler Bildungsstanders" S. 24
(3) vgl. Weinert, Franz E.
(4) OECD Prepared for life? How measure cross competencies Paris 1997
(5) Karpen, Klaus, Einführung der Bildungsstandards in den Ländern im Schuljahr 2004/2005 in SchulVerwaltung Mo Mai 2004 Nr. 5 S. 165
(6) Schratz, Michael
(7) SINUS
(8) Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für das Lehren und Lernen ...
(9) vgl. GRUNDSCHULUNTERRICHT 10/2004, S. 33 f und 36