

Ministerium darüber hinausgehenden Vorschlägen wie etwa dem, Leitperspektiven zur Friedenserziehung und zur Demokratieerziehung auszubringen, nicht gefolgt. Angesichts einer von gewaltsamen Konflikten geprägten Welt und einem stets gefährdeten Verfassungspatriotismus ist eine solche Verweigerung nur schwer nachvollziehbar. Auch ist die Einführung eines eigenständigen Faches „Wirtschaft“ auf Kosten der „Gemeinschaftskunde“ nicht geeignet, Sorgen hinsichtlich einer Schwächung der Demokratieerziehung zu minimieren.

Ähnlich den „Einleitungen“ in die früheren Bildungspläne laufen Leitperspektiven Gefahr, eine nur deklaratorische und symbolische Funktion zu übernehmen. Zwar mangelt es den Fachplänen und auch den Mustercurricula nicht an einer Fülle von Verweisen auf die Leitperspektiven, es drängt sich jedoch der Eindruck auf, dass die auf fachdidaktische Systematiken projizierten Kompetenzen erst nachträglich auf ihren möglichen Bezug zu den Leitperspektiven geprüft wurden. Das ist nicht illegitim, verstärkt indes den Verdacht, dass die Leitperspektiven kaum eine konstitutive curriculare Gestaltungskraft entfalten konnten.

Ein zunächst nahezu unbemerkter Wurf ist dem Ministerium mit der Einführung eines eigenständigen Faches „Wirtschaft“ gelungen. Auch wenn ökonomische Bildung unbestreitbar Teil einer zeitgemäßen Allgemeinbildung ist, muss man ihr dazu nicht einen fachlich eingehegten monodisziplinären Bezug zu den Wirtschaftswissenschaften einräumen. Gerade im Rahmen von Allgemeinbildung kann es nicht ausschließlich darum gehen, die Analyse- und Beurteilungskompetenzen im Licht idealisierter, die Marktwirklichkeit apologetisch verklärender ökonomischer Modelle zu schulen. Das zur Beruhigung vorgetragene Bekenntnis zum Kontroversitätsgebot des „Beutelsbacher Konsenses“ stößt einfach ins Leere, wenn Kontroversen über grundlegende Zielkonflikte, problematische Folgen eines einseitigen ökonomistischen Handelns und alternative Wirtschaftsmodelle erst gar nicht in den Blick kommen. Mit der erstmaligen Einführung eines eigenständigen Faches „Wirtschaft“ ist es den Arbeitgeberverbänden und ihren Zuarbeitern in Wissenschaft und Bildungsadministration gelungen, ein Einfallstor zu schaffen für eine nahezu konkurrenzlose Flutung der Schule mit Materialien, die gleichsinnig auf deren Interessen und das dazu passende Format des Faches zugeschnitten sind.

Ein zunächst nahezu unbemerkter Wurf ist dem Ministerium mit der Einführung eines eigenständigen Faches „Wirtschaft“ gelungen. Auch wenn ökonomische Bildung unbestreitbar Teil einer zeitgemäßen Allgemeinbildung ist, muss man ihr dazu nicht einen fachlich eingehegten monodisziplinären Bezug zu den Wirtschaftswissenschaften einräumen. Gerade im Rahmen von Allgemeinbildung kann es nicht ausschließlich darum gehen, die Analyse- und Beurteilungskompetenzen im Licht idealisierter, die Marktwirklichkeit apologetisch verklärender ökonomischer Modelle zu schulen. Das zur Beruhigung vorgetragene Bekenntnis zum Kontroversitätsgebot des „Beutelsbacher Konsenses“ stößt einfach ins Leere, wenn Kontroversen über grundlegende Zielkonflikte, problematische Folgen eines einseitigen ökonomistischen Handelns und alternative Wirtschaftsmodelle erst gar nicht in den Blick kommen. Mit der erstmaligen Einführung eines eigenständigen Faches „Wirtschaft“ ist es den Arbeitgeberverbänden und ihren Zuarbeitern in Wissenschaft und Bildungsadministration gelungen, ein Einfallstor zu schaffen für eine nahezu konkurrenzlose Flutung der Schule mit Materialien, die gleichsinnig auf deren Interessen und das dazu passende Format des Faches zugeschnitten sind.

Dr. Hartmut Markert
Schulleiter i. R.
Mitglied im Beirat zur Bildungsplanreform
market.hartmut@t-online.de

Georg Lind

Theorie und Praxis des Begriffs „Kompetenz“

Zur Notwendigkeit von Konkretisierungen

Der Begriff „Kompetenz“ ist inzwischen zu einem ständigen Begleiter in unseren Schulverwaltungen und Schulen geworden. Man spricht immer und überall von „Kompetenzorientierung“ und „Kompetenzrastern“. Läutet dieser Begriff ein neues Zeitalter des schulischen Lernens ein, oder ist er bloß ein neuer Mode-Begriff? Was mit „Kompetenz“ genau gemeint ist, erfährt man kaum. Eine klare Definition gibt kaum jemand. Entweder scheinen die Nutzer dieses Begriffs vorauszusetzen, dass alle Lehrer, Eltern und Schüler wissen, von was die Rede ist, oder sie wissen es selbst nicht so genau. Die wenigen Andeutungen einer Definition lassen erahnen, auf welche Konfusion sich die Reformen stützen, die „Kompetenz“ in ihrem Wappen führen.

„Kompetenz“ – Konfusion und Klärungsbedarf

„Kompetenz“ ist ein schillernder Begriff, der – wie in den Sozial- und Geisteswissenschaften leider üblich – von fast jedem Autor auf eigene Weise definiert wird. Auch jede

Disziplin scheint ihren eigenen Kompetenzbegriff zu haben, und selbst innerhalb der Pädagogik gibt es zahlreiche Varianten. Würde in den Natur- und Technikwissenschaften eine derartige Begriffsverwirrung herrschen, müsste man auf fast alles verzichten, was diese geschaffen haben.

Unter den verschiedenen Definitionen gibt es durchaus einige, die Beachtung verdienen. Die interessanteste Definition stammt von der Autorengruppe, die vor fünfzig Jahren die „kognitiven“ Bildungsziele der Schule zu kategorisieren versuchte (Bloom et al. 1956). Dieser Kompetenzbegriff geht weit über Faktenwissen hinaus. Er umfasst weitere, ebenso wichtige Bestandteile, die in der Diskussion um das Kompetenzkonzept heute zu kurz kommen, aber in gutem Unterricht noch immer thematisiert werden. Gute Lehrer/-innen begrenzen ihren Unterricht nicht auf abfragbare Faktenwissen; sie versuchen, auch in Klassenarbeiten und Tests mehr zu fordern. Sie wollen, dass ihre Schüler auch verstehen, was die Fakten bedeuten, die sie lernen, und wie man Faktenwissen im Alltag anwenden können, auch wenn diese Anwendung meist auf simulierte Aufgaben beschränkt bleibt.

Aber in Klausuren und Schulleistungstests wird dieses erweiterte Verständnis von Kompetenz meist nicht abgebildet. Es wird dort meist – trotz anders lautender Absichtserklärungen – auf Begriffswissen verkürzt. Der Trend zu Tests führt zu einer weiteren Reduktion des Kompetenzbegriffs. Dort besteht die Aufgabe darin, unter Zeitdruck unter vorgegebenen Antworten die richtige zu finden. Um dabei gut abzuschneiden, muss man die Sache, um die es geht, nicht verstehen, schon gar nicht muss man sie anwenden oder verantworten können. Oft muss man noch nicht einmal einen Lösungsweg kennen, sondern reicht gutes Raten (Meyerhöfer 2007). Denken, das in der Schule laut Lehrplan geübt werden soll, wirkt sich in diesen Tests unter Zeitdruck als nachteilig für den Prüfling aus. Mein Mathematiklehrer wusste, wie man mathematisches Denken angemessen benotet. Bei ihm konnten wir mit einem falschen Ergebnis eine gute Note bekommen, auch wenn der Lösungsweg richtig war – und eine Abwertung, wenn das Ergebnis nicht hergeleitet, sondern erraten oder abgeschrieben war. Bei Tests ist es oft umgekehrt.

Kompetenz versus Wissen?

Es scheint dringend geboten, mehr Klarheit in die Diskussion zu bringen und zu fragen, was der Kompetenzbegriff bringt und welche damit verbundenen Erwartungen einlösbar sind. Neu ist, dass es, wie schon erwähnt, neben Begriffs- oder Fakten-Wissens und Verstehen noch die Fähigkeit gibt, unser Wissen anzuwenden („Was muss ich tun, um etwas Bestimmtes zu erreichen?“), und die Fähigkeit, unser Wissen zu reflektieren und zu verantworten:

- I „Was wissen wir tatsächlich und was vermuten wir nur?“. Ist $1 + 1$ wirklich 2? Ist Intelligenz wirklich angeboren und unveränderlich? Ist der Verdächtige wirklich der Mörder?
- I Ist die Aussage „ $1 + 1 = 2$ “ so gut gesichert, dass ich verantworten kann, sie an meine Schüler ohne jede Einschränkung weiterzugeben? Oder sollte ich diese

Aussage lieber immer als Zitat in Anführungszeichen setzen mit dem Hinweis auf den Autor („Adam Riese“), um anzuzeigen, dass ich keine Verantwortung dafür übernehmen kann?

- I Ist Handlung A wirklich moralisch richtiger als Handlung B? Soll ich Kleider für das Land X spenden (und damit Menschen zu Kleidung verhelfen, die es sich sonst nicht leisten können) oder soll ich lieber die Kräfte dort unterstützen, die das Bekleidungs-handwerk im eigenen Land schützen wollen. Der Psychologe und Pädagoge Heinrich Roth, der den Bildungsaufbruch in den 1970er Jahren stark geprägt hat, definierte Kompetenz entsprechend „als Kompetenz für verantwortliche Handlungsfähigkeit“ und als „Mündigkeit“ (siehe u. a. Roth 1954). Kompetenz heißt ja auch so etwas wie „Zuständigkeit für etwas“ und „Verantwortung tragen für etwas“.

All dieses Wissen ist zum großen Teil unbewusst, also „stillen Wissens“ („tacit knowledge“, Michael Polanyi). Dies ist Wissen, von dem wir nicht wissen, dass wir es wissen – also Wissen, das wir oft nicht verbalisieren können und das auch nicht einfach abgefragt werden kann. Viele Menschen können schnell und fehlerfrei mehrstellige Dezimalzahlen addieren und subtrahieren, wenn sie beim Bezahlen einer Ware das Wechselgeld berechnen müssen, versagen aber schon bei einfachen Additionsaufgaben, wenn sie verbal oder schriftlich gestellt oder einfach nur, wenn sie mit „Lernen“ und „Tests“ in Verbindung gebracht werden (Landerl/Kaufmann 2013). Befunde aus bildgebenden Verfahren zeigen, dass Zahlen und Texte in verschiedenen Hirnregionen verarbeitet werden, die unterschiedlich gut vernetzt sein können. Gerade dieser wichtige Aspekt von Kompetenz kommt in kaum einem Lehrplan und schon gar nicht in Schulleistungstest vor, obwohl fast unser ganzes Verhalten auf ihm beruht. Automatisiertes Können (z. B. Radfahren, Essen, zur Arbeit fahren usw.) läuft, nachdem man es einmal gelernt hat, völlig unbewusst ab. Anatomisch gesehen, werden die Steuerungsprozesse von vorderen Hirnregionen in die senso-motorische Hirnregion und das Kleinhirn im Hinterkopf und die Ganglien des Rückenmarks verlagert. Wenn wir etwas automatisiert, ohne bewussten Plan tun und dann gefragt werden, wie und warum wir etwas getan haben, dann können wir das oft nicht genau erklären. Wir müssen dann – fast wie ein Fremder – unser eigenes Verhalten zu deuten versuchen, indem wir es auf bestimmte Umstände zurückzuführen. Ob unsere Erklärungen zutreffen, ist keineswegs immer sicher. So sprechen wir meist grammatikalisch richtig, können aber die Regeln oft nicht erläutern. Dies erklärt, warum Tests, in denen wir unser Wissen verbalisieren müssen, nicht in der Lage sind, dieses wichtige Wissen zu erfassen. Es erklärt auch, warum wir in solchen Tests oft besser abschneiden, wenn wir einfach raten, als wenn wir durch bewusstes Überlegen herauszufinden versuchen, was die richtige Antwort ist (Lind 2004, Wuttke 2006).

Kompetenz umfasst also viele Aspekte des Wissens:

- ! Fakten-Wissen (Informationen)
- ! Verstehens-Wissen
- ! Anwendungs-Wissen und
- ! Verantwortungs-Wissen.

Zudem umfasst Kompetenz mehr als nur verbalisierungsfähiges Wissen, nämlich auch unser ganzes **automatisiertes, unbewusstes, stilles Wissen**. Wenn wir sagen, Schule soll Kompetenz fördern, dann meinen wir demnach auch, dass sie alle diese Formen und Facetten des Wissens fördern und bei der Bewertung von Schülerleistung berücksichtigen muss. Es kann nicht behauptet werden, dass dies ein völlig neuer Gedanke ist. Große Pädagogen (wie *Herbart, Diesterweg, Pestalozzi, Montessori, Korczak, Piaget, Kohlberg*) haben das schon immer so gesehen. Aber im Lehramtsstudium, im Schulalltag und in den Tests findet sich dieser Gedanke noch immer zu wenig. Im Gegenteil.

Mit PISA ist das nicht sehr originelle Kunststück gelungen, Kompetenz auf das passive Erkennen von richtigen Antworten zu reduzieren, ohne dass das hierzulande zu einem Aufschrei geführt hat. Zwar finden sich in den PISA-Publikationen immer wieder Hinweise auf die verschiedenen Aspekte der Kompetenz, die oben beschrieben werden. Aber auf die Ausgestaltung der PISA-Tests und -Analysen hat das keinen Einfluss. Das Kompetenzkonzept, das diesen Tests zugrunde liegt, wird durch das gewählte statistische Auswertungsmodell (*Item Response-Theorie*) bestimmt, das mit einem modernen Kompetenzverständnis nicht vereinbar ist.

Kompetenz-„Vermittlung“ muss unter heutigen schulischen Bedingungen scheitern

Die Vermittlung und Erfassung von wirklicher Kompetenz kann nicht mit den Methoden erfolgen, die heute üblich sind. Die Vermittlung von Verstehen, Anwenden und Verantworten von Wissen höheren Wissensformen erfordert neue Lehrformen, wie sie ansatzweise in Schulen mit Reformcharakter heute schon angewandt und erprobt werden. Keineswegs wird mit diesem erweiterten Kompetenzbegriff das Lernen von Fakten überflüssig, worauf der Biologiedidaktiker *Hans Peter Klein* (2010) mit Nachdruck hinweist. Wozu ein solches Missverständnis von Kompetenz führen kann, hat er experimentell aufgezeigt. Er hat die „kompetenz-orientierte“ Abiturprüfung eines Bundeslands mit Neuntklässler nachgestellt, die den Stoff inhaltlich noch nicht kennen konnten. Trotzdem haben fast alle das Biologieabitur bestanden.

Der um Verstehen, Anwenden und Verantworten erweiterte Kompetenzbegriff geht nicht auf Kosten klas-

sischen Faktenwissens, legt aber einen anderen Unterricht nahe. Ein Unterricht, der nicht mit Faktenwissen, sondern mit den anderen Aspekten des Wissens und Könnens beginnt, und dies fachgerecht macht, kann die Lernmotivation der Schüler deutlich erhöhen und ihre Lernprozesse beschleunigen. Eine Biologielehrerin fasst ihre Erfahrungen mit Diskussionen über moralische Dilemmas, die durch Bio-Techniken aufgeworfen werden, so zusammen: „Eine einzige Diskussion hat so viel erbracht wie drei Wochen Unterricht. Bislang musste ich das Wissen in die Köpfe der Schüler hineinstopfen. Plötzlich verlangen sie, mehr zu wissen.“ Schüler lernen offenbar leichter und schneller, wenn sie verstehen, warum bestimmtes Wissen wichtig ist, wie es angewandt werden kann, und welche Verantwortung hieraus folgt. Das bedeutet, dass man die Vermittlung des Lernstoffs nicht mit „theoretischen Grundlagen“ beginnen sollte, wie es oft irreführend heißt, sondern mit dem praktischen Wissen, das die Lernenden schon haben. Pestalozzis Einsicht gilt immer noch: Wenn wir im Unterricht Erfolg haben wollen, müssen wir die Kinder dort abholen, wo sie stehen. Wenn wir eine Lerneinheit über Wasser beginnen, sollten wir nicht fragen, „Was wisst Ihr über Wasser?“, sondern „Ist Wasser für uns wichtig? Warum?“ Vielleicht sollten wir noch weiter gehen und diese Lerneinheit damit beginnen, dass wir in der Schule für kurze Zeit das Wasser abstellen und warten, zu welchen Handlungen und Überlegungen das die Schüler veranlasst.

Das heißt auch, dass die Evaluation, Benotung und Selbstbewertung von Schüler- und Lehrerleistungen neu überdacht werden muss. Wenn wir eine bestimmte Kompetenz für real halten, muss sie auch direkt beobachtbar sein. Durch die in Mode gekommene Entkopplung von Kompetenz von der Realität durch „latente Kompetenzen“, die man nicht oder nur indirekt messen kann, entsteht ein gnostisches Vakuum, das mit zweifelhaften Annahmen (wie Eindimensionalität, Normalverteilung und lokaler stochastischer Unabhängigkeit u. a. m.) gefüllt werden muss (Hopmann u. a. 2007). Dabei haben wir heute Methoden, die es erlauben, Kompetenzen sachgerecht, ohne dubiose Annahmen zu erfassen, wie wir am Beispiel des Moralische Kompetenz-Tests gezeigt haben (Lind 2015).

Die Bewertung von Lernerfolgen anhand von extern gesetzten Lernzielen ist schon schwer genug (und bis heute umstritten). Aber die Bewertung von Kompetenzen stellt ein Paradoxon dar, wenn man sie in Bezug auf die individuellen Lernziele definiert. Der Lehrer müsste dann bei jedem Schüler ermitteln, wie gut dieser seine eigenen Lernziele erreicht. Als Alternative bietet sich ein sehr oberflächliches Lehrerurteil über verschiedene „Kompetenzen“ an, das noch angreifbarer ist als die jetzige Notengebung.

Mit dem Konzept der „Kompetenz-Raster“, in dem sich Schüler bezüglich relativ konkreter Kompetenzziele selbst einordnen sollen, könnte diesem Einwand (zumindest teilweise) begegnet werden. Aber werden hier wirklich die Kompetenzen erfasst, die man zu erfassen glaubt? Können Schüler ihr Können wirklich selbst richtig einschätzen? Welche Hilfen in Form von validen Aufgabenstellungen benötigen sie dafür? Auch Selbstevaluation muss gekonnt sein und sie ist lernbar. Benjamin Bloom und Kollegen hatten sie schon vor langer Zeit als Lernziel aufgeführt (Bloom et al. 1956). Aber getan hat sich bislang wenig (Lind 2011).

Im kompetenz-orientierten Unterricht hat auch Theorie einen wichtigen Stellenwert. Sie ist die Ebene, auf die wir hinaufsteigen müssen, um über unser Handeln reflektierten und gegebenenfalls korrigieren zu können. Sie ist die Ebene, die es uns erlaubt, über unsere Ausbildung nachzudenken. Aber wir sollten darauf verzichten, Theorie für eine Grundlage zu halten. Ohne vorausgegangene Praxis, ohne Beispiele, ohne eigenes Erleben, ist jede Theorie müßig. Ohne praktische Grundlagen ist es kaum möglich, sich über Theorien zu verständigen. Wenn es zu keiner Einigung in theoretischen Diskussion kommt, dann liegt es meist daran, dass es keine gemeinsamen praktischen Grundlagen gibt und wir uns daher ständig missverstehen müssen – wie am Beispiel des Kompetenzbegriffs zu sehen ist. Konkrete Erprobungen, wie sie an vielen Orten laufen, sind daher notwendig. Sie könnten zeigen, was die „Kompetenzorientierung“ konkret erbringen kann und wo noch Konkretisierungen notwendig sind. Nicht vernünftig aber ist es, gleich ein ganzes Schulsystem zur Kompetenzorientierung zu zwingen, bevor solche Erprobungen abgeschlossen, evaluiert und öffentlich diskutiert sind.

Nachbemerkung

Der obige Text ist vor drei Jahren in *beruf:schulleitung* erschienen (Lind 2013a). Auf Einladung von *Lehren & Lernen* publiziere ich ihn hier mit einigen redaktionellen Änderungen neu und mache von dem Angebot Gebrauch, ihn durch eine Nachbemerkung zu aktualisieren. Das scheint notwendig, da die Debatte m.E. immer mehr am Kern des Kompetenzbegriffs vorbeigeht und der Begriff eher das Gegenteil von dem erreicht, was wir uns einmal von ihm erhofft hatten. Kompetenz ist in der Schulpädagogik immer mehr zum „Omnibusbegriff“ geworden, d.h. er bedeutet alles – und damit nichts. Der Begriff wird heute mit einem Bindestrich an alles gehängt, was früher Wissen, Kenntnisse oder Fähigkeit hieß. Mit dem neuen Begriff tauchen altbekannte Konzepte in neuem Gewand auf, ohne dass sie dadurch besser werden. Sogar PISA-Autoren fangen an, Unbehagen zu empfinden, ob diese Sicht mit unserem Verständnis von Bildung und Kompetenz vereinbar ist (Cortina 2016).

Richtig gebraucht würde der Kompetenz-Begriff der Schule m.E. die Möglichkeit eröffnen, Kinder inklusiver und demokratischer zu unterrichten. Die Kompetenzen, die in der Schule vermittelt werden sollen, müssten aber klar definiert und messbar sein. Sie müssten sich im Verhalten der Lernenden nachweisbar manifestieren. Nur so kann vermieden werden, dass Kompetenz bloß ein subjektives Urteil über das Verhalten von Schülern ist und einer willkürlichen Machtausübung im Klassenzimmer Vorschub leistet. Es ist gefährlich, dass Lehrern heute zugemutet wird, bei ihren Schülern täglich über Dutzende von Kompetenzen zu urteilen, die sie nicht verstehen können, weil es dazu keine gründliche Forschung und Fortbildung gibt.

Eine Kompetenz setzt sich, wie ich oben ausführe, aus vier Aspekten des Wissens zusammen: aus Besitz, Verstehen, Anwenden und Antworten von Wissen. Dabei sollte die Reihenfolge dieser Aufzählung kein Rezept für ihre Vermittlung darstellen. Diese Aspekte des Wissens sollten immer integriert vermittelt werden. Ebenso wie das Wissen über bestimmte Sachen (z.B. die Schädlichkeit von Radioaktivität) den Wunsch nach Verstehen und ein Gefühl der Verantwortung anregen kann, kann umgekehrt das Gefühl der Verantwortung dazu motivieren, mehr über eine Sache zu lernen, sie zu verstehen und sich um die Anwendung des erworbenen Wissens zu kümmern. Mit einer solchen Kompetenz-Definition macht die Forderung von *Herrmann* (2016) noch mehr Sinn, dass der Lernort für eine kompetenzorientierte Schule nicht allein das Klassenzimmer sein darf, sondern auch außerschulische Lernorte einbezogen werden müssen.

Aber mit der Öffnung der Schule allein ist es nicht getan. Die Öffnung für ein neues pädagogisches Denken ist fast noch wichtiger. Der Kompetenzbegriff sollte aber nicht so offen sein, dass er „Haltungen“ und „Orientierungen“ und deren Benotung umfasst. Mit dieser Ausweitung hat *Weinert* (2002) eine Pandorabüchse geöffnet. Haltungen, Orientierungen und Werte haben keinen Platz im Kompetenzbegriff! Eigene Haltungen und Orientierungen zu haben, ist ein Menschenrecht. Sie sind in einer Demokratie vor dem Eingriff des Staates (Schule) geschützt. Zudem können sie kaum valide erfasst werden, da sie leicht „anpassbar“ sind.

Individuelle Orientierungen sollten vielmehr bei der Definition und Bewertung von Kompetenzen berücksichtigt werden (Brügelmann 2004). Erst wenn wir Wege und Ziele des Lernens vom Individuum aus definieren, kann der Kompetenzbegriff eine neue, demokratische Lernkultur in unseren Schulen begründen: Was will der Einzelne lernen? Welchen Lebensweg strebt er oder sie an? „Du sollst das wollen!“ ist, wie *Gerhard Portele* vor 40 Jahren schrieb, ein uneinlösbares pädagogisches Paradoxon, dem auch mit Kompetenzrastern nicht beizukommen ist, sondern nur mit konsequentem Respekt vor dem Willen des Individuums. Dieses Wollen anzuregen

und zu nähren, sollte das Hauptziel der demokratischen Schule sein (Peschel 2006).

Zudem müssen wir die Kompetenzen konkretisieren, auf die es uns in der Schule ankommt. Wir müssen Lehrpersonen klar und verständlich darlegen können, was sie bedeuten und wie man sie unterrichten und beobachten kann. Es ist durchaus möglich, Kompetenzen objektiv zu messen und gezielt zu fördern, wie wir am Beispiel der Moral- und Demokratiekompetenz gezeigt haben (Lind 2015). Aber das geht nicht innerhalb weniger Tage. Wir benötigten fast 40 Jahre, um herauszufinden, was Moralkompetenz bedeutet, und wie man sie valide messen und im Unterricht wirksam fördern kann. Dazu mussten wir noch herausfinden, wie man dieses „Wissen wie“ so an Lehrkräfte vermitteln kann, dass diese die gelernten Methoden im Unterricht wirkungsvoll und verantwortungsvoll einsetzen können. Nur teilweise konnten wir dabei auf bewährte pädagogische Methoden und psychologische Lernforschung zurückgreifen. Vieles erwies sich als pädagogisches Neuland.

Das heißt, wenn wir Schulen wirklich verbessern wollen, müssen wir Reformen im Bildungsbereich anders anlegen als dies bislang meist geschieht. Hektische, unüberlegte Reformen binden viele Kräfte, bringen aber wenig. Wie beim Automobilbau benötigen wir in der Pädagogik zehn und mehr intensive Entwicklungsjahre, bis aus einer guten Idee ein alltagstaugliches Konzept wird (Lind 2013b). Das zeigen auch die Erfahrungen mit Schulreform in Finnland. Wir müssen mehr Zeit und Geld in Forschung, Lehrerbildung und Lehrerfortbildung investieren. Wir dürfen uns dabei nicht nur auf „Schwarmintelligenz“ verlassen, sondern müssen ständig durch objektive Wirksamkeitsstudien überprüfen, ob wir auf dem richtigen Weg sind (Lind 2011).

Erstveröffentlichung in: Beruf:Schulleitung (2013), H. 3, S. 13-33. Überarbeiteter und erweiterter Nachdruck.

Literatur

- Bloom, B. S./Engelhart, M. D./Hill, W. H./Furst, E. J./Kratwohl, D. R.: Taxonomy of educational objectives. Handbook I: Cognitive domain. New York 1956.
- Brügelmann, H.: Kerncurricula, Bildungsstandards und Leistungstests. Zur unvergänglichen Hoffnung auf die Entwicklung der guten Schule durch eine Evaluation „von oben“. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 80 (2004), H. 4, S. 415-441.
- Cortina, K. S.: Kompetenz, Bildung und Literalität. Anmerkungen zum Unbehagen der Pädagogik mit zentralen Konzepten der empirischen Bildungsforschung. In: Blömeke, S./Caruso, M./Reh, S./Salaschek, U. /Stiller, J. (Hrsg.): Traditionen und Zukünfte. Opladen 2016, S. 29-38.
- Herrmann, U.: Kompetenz: Sachverhalt – Zauberwort – „Pädagogischer Mehrwert“? In: Gemeinsam Lernen 2 (2016), H. 3, S. 8-14.
- Hopmann, S. T./Brinek, G./Retzel, M.: PISA zufolge PISA. Münster 2007.
- Klein, H. P.: Die neue Kompetenzorientierung: Exzellenz oder Nivellierung? In: Zeitschrift für Didaktik der Biowissenschaften, Jg. 2010, H. 1, S. 15-26.
- Kohn, A.: Punished by rewards. The trouble with gold stars, incentive plans, A's, praise, and other bribes. Boston 1999.
- Landerl, K./Kaufmann, L.: Dyskalulie. Modell, Diagnostik, Intervention. München 2013.
- Lind, G.: Jenseits von PISA – Für eine neue Evaluationskultur. In: Institut für Schulentwicklung PH Schwäbisch Gmünd (Hrsg.): Standards, Evaluation und neue Methoden. Reaktionen auf die PISA-Studie. Baltmannsweiler 2004, S. 1-7.
- Lind, G.: Verbesserung des Unterrichts durch Selbstevaluation. Ein Plädoyer für unverzerrte Evidenz. In: Bellmann, J./Müller, T. (Hrsg.): Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik. Wiesbaden 2011, S. 173-195.
- Lind, G.: Theorie und Praxis des Begriffs „Kompetenz“. Zur Notwendigkeit von Konkretisierungen. In: Beruf: Schulleitung 7 (2013), H. 3, S. 31-33. (a)
- Lind, G.: Wie ist nachhaltige Reform möglich? Über die Erneuerungswut im deutschen Schulwesen. In: Beruf: Schulleitung 7 (2013), H. 2, S. 29-30. (b)
- Lind, G.: Moral ist lehrbar. Wie man moralisch-demokratische Fähigkeiten fördern und damit Gewalt, Betrug und Macht mindern kann. 3. erw. und überarb. Aufl. Berlin 2015; nochmals erw. engl. Ausgabe:
- Lind, G.: How to teach morality. Berlin 2016.
- Meyerhöfer, W.: Testfähigkeit – Was ist das? In: Hopmann, u. a. 2007, S. 57-92.
- Peschel, F.: Didaktische Prinzipien des offenen Unterrichts auf dem Prüfstand. In: Fritz, A./Klupsch-Sahmann, R./Ricken, G. (Hrsg.): Handbuch Kindheit und Schule. Neue Kindheit, neues Lernen, neuer Unterricht. Weinheim 2006, S. 228-240.
- Portele, G.: „Du sollst das wollen!“ Zum Paradoxon der Sozialisation. In: Ders. (Hrsg.): Sozialisation und Moral. Neure Ansätze zur moralischen Entwicklung und Erziehung. Weinheim 1978, S. 147-168.
- Roth, H.: Erziehen wir zum Denken? In: Die Sammlung 9 (1954), S. 204-213.
- Weinert, F. E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Ders. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim 2002, S. 17-31.
- Wuttke, J.: Fehler, Verzerrungen, Unsicherheiten in der PISA-Auswertung. In: Jahnke, T./Meyerhöfer, W. (Hrsg.): Pisa & Co. Kritik eines Programms. Hildesheim 2006, S. 101-154.