

Manuskript des Eröffnungsreferats
des 4. Zukunftsforum Lehrer_innenbildung der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
„Kompetenz ohne Erkenntnis? Lernen und Lehren im Referendariat in Zeiten der Standardorientierung“
Bremen / 29.09.2016

Marion Pollmanns

Zur Kritik der Kompetenzorientierung

In der Tagungsankündigung wird zugegeben, der Titel „Kompetenz ohne Erkenntnis?“ sei eine kalkulierte Provokation in werbender Absicht. Objektiv taugt er jedoch insofern gar nicht zu dieser, als die Kritik an der Kompetenzorientierung (KO) mittlerweile durchaus vernehmbar ist und sich nicht gegen ein *allseits anerkanntes* Programm richtet. – Insofern ist auch alles, was ich Ihnen hier sagen kann, wenig originell.

Subjektiv kann die Rückfrage, ob *K-Modelle* ohne Erkenntnis auskommen bzw. entsprechende *Programme* ohne Sinn & Verstand Umsetzung finden, aber das ungute Gefühl – oder auch das schlechte Gewissen – bestärken, bei etwas mitzutun, das erkenntnislos operiert. Und das auch nicht zu einem Mehr an Erkenntnis führen wird, sei es der eigenen Erkenntnis, sei es jener der Unterrichteten.

Diesen Ernst hinter der Provokation möchte ich mit dem einleitenden Vortrag unterstreichen.

Dazu werde ich zunächst darlegen, inwiefern die Versuche der Kompetenzmodellierung aus einer pädagogisch-didaktischen Sicht unzureichend erscheinen und worin die Kompetenzorientierung bzw. Standardisierung (Std.) der *schulischen* Praxis kritikwürdig ist. Vor diesem Hintergrund wird dann hoffentlich verständlich, inwiefern mir Ihre Sorge berechtigt erscheint, „Zeiten der Standardorientierung“ seien keine guten für die Lehrerbildung. Ich versuche also, einige Argumente gegen die KO vorzubringen. Implizit sollte damit aber auch kenntlich werden, was m.E. statt dieser nötig ist.

Einschränkend sei gesagt, dass ich das Referendariat nicht direkt zum Thema machen werde. Dazu fehlt es *nicht nur* mir, wie ich meine, an der nötigen Expertise. Denn die Lehrerbildungs- oder Professionalisierungsforschung generell hat diese Phase noch nicht gut genug ausgeleuchtet und mir sind auch keine Untersuchungen bekannt, die die Veränderungen durch die Kompetenzorientierung der Lehrerbildung empirisch nachvollzögen – es sei denn in Form von wiederum dem Kompetenz-Modell verpflichteten Wirkungsstudien.

Meine Hoffnung ist dennoch die, dass die Thesen, die ich vorstellen möchte, die anschließenden Diskussionen in den Workshops vorbereiten und auf deren Themen umzulegen sind.

Das Referat habe ich in 3 Teile gegliedert:

1. möchte ich aufzeigen, inwiefern die „Theorie“ der KO/ Std. ohne Erkenntnis von Lern- und Bildungsprozessen sowie unterrichtlicher Vermittlung ist. Meine These ist hier, dass es sich um ein didaktisches Konzept ohne Didaktik handelt.

2. werde ich exemplarisch darlegen, dass KO und Std. in der Praxis zu einem Unterricht führen, der nicht auf Erkenntnis der Sache ausgerichtet ist.

Vor diesem Hintergrund komme ich dann abschließend darauf zu sprechen, wieso KO das Tun von Lehrpersonen zu deprofessionalisieren droht und so eine Gefahr für den Lehrberuf bedeutet.

I. Die erkenntnislose „Theorie“ der Kompetenzmodelle: Ein didaktisches Konzept ohne Didaktik

1. Das Unbestimmte des Begriffs „Kompetenz“

Kompetenz: „Das ist praktisch alles.“, stellt Alfred Schirlbauer in seinem „Ultimativen Wörterbuch der Pädagogik“ fest. „Da das Wort eben alles meint, muss es dann, damit man sich wenigsten ein bisschen auskennt, aufgesplittert werden in verschiedene Teilkompetenzen.“ (S. 61) – wodurch das „Alles“ ja noch potenziert zu werden droht, wenn ich seine Kritik recht verstehe.

Eine Polemik, die jedoch ihren Grund in der Sache hat. Dies zeigt die Kompetenz-Definition Franz Weinerts, welche prägend wurde für das PISA-Programm und die weiteren Maßnahmen in der BRD: Kompetenzen, so heißt es dort, sind „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen [Willen] und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“. (Weinert 2001, S. 27f.; nach Klieme et al. 2003, S. 72)

Es stellt sich die Frage:

- Was sind „bestimmte Probleme“?
- Was ist eine „Lösung“ eines solchen?
- Was heißt es, eine L. „verantwortungsvoll“ zu „nutzen“? Entweder ist eine Lösung eine Lösung, dann ist es verantwortungsvoll, das Problem auf diese Weise zu beheben – oder es ist eine ethische Frage, ob eine gegebene Lösung zum Einsatz kommen soll; dies setzt aber voraus, dass fraglich ist, dass das „bestimmte Problem“ tatsächlich ein Problem ist oder dass die „Lösung“ tatsächlich eine Lösung darstellt.

Immanent erfordert der Kompetenzbegriff daher inhaltliche Bestimmungen.

Dieser bedarf es auch aus pädagogischer Sicht; denn aus dieser kann es nicht beliebig sein, welches Wissen und Können, welche ‚kognitiven und sozialen Fähigkeiten‘ Heranwachsende erwerben.

Dies zu bestimmen – wodurch das Definierte erst zu fassen wäre – ist aber mit den Mitteln der Psychometrie, aus denen die Kompetenzorientierung erwuchs, nicht zu leisten.

Hier zeigt sich eine Differenz des Kompetenzbegriffs zu jenem der Bildung, den die psychometrische *Bildungs*-Forschung zwar im Namen führt, aber doch in ihre Denkform nicht integrieren kann: Mit „Bildung“ versuchen wir – grob – angemessene Ich-Welt-Verhältnisse von unangemessenen zu unterscheiden. Verbunden ist dies, *pathetisch gesprochen*, mit der Idee des Wahren, des Guten und auch des Schönen.

Auch wenn über das rechte Verständnis von Bildung innerhalb der Erziehungswissenschaft und der Pädagogik nicht abschließend zu befinden ist, heißt dies nicht, dass es nicht immerhin einen

Konsens darüber geben könnte, welche „Sachen“, welche Aspekte von „Welt“ den Heranwachsenden schulisch begegnen sollten und was als „Wissen“ über diese Aspekte gelten kann. Auch besteht Einigkeit darüber, dass „mündiges“ Handeln in der „Welt“ nicht bedeuten kann, jeweils herrschenden Erfordernissen schlicht zu entsprechen, sondern einschließen muss, diese Ansprüche darauf hin zu befragen, inwiefern sie berechtigt erhoben werden.

Das Modell psychometrischer Bildungsforschung als Messung von Kompetenzen beruht dagegen auf der Trennung von Form und Inhalt: Die betreffenden Forscher erklären sich nur zuständig für die Messbarmachung von Vorgegebenem, enthalten sich aber der Diskussion um dessen Bedeutung. So als sei die Form neutral, so als sei es eine Frage der richtigen Operationalisierung, dass mittels Kompetenztests Bildung gemessen werde.

2. These der Entschlichung

Andreas Gruschka kritisiert das als „Entschlichung“ (2016). Dem Nachdenken über Bildung werde seine erziehungswissenschaftlich-pädagogische Begrifflichkeit ausgetrieben; vielfach hat er dies am Angebots-Nutzungsmodell Andreas Helmkes aufzuzeigen versucht, also an dem Modell didaktischer Vermittlung, wie es in der K-„Theorie“ Anwendung findet. Schon dessen Begrifflichkeit greife die etablierte didaktische nicht auf, suggeriere eher, Unterricht sei ein Markt. Tatsächlich erinnert es, so Walter Herzog zu Recht, an „Produktionsmodelle[.] von Unterricht“ (2013, S. 20).

Die Theoretisierung unterrichtlicher Vermittlung darauf zu beschränken, zu bestimmen, welche Wirksamkeit das „Lehren“ auf das „Lernen“ hat, drückt damit vielmehr die methodologischen Vorannahmen aus, als auf einem gegenstandstheoretischen Verständnis zu beruhen (vgl. Gruschka 2014, S. 56ff).

Selbstkritisch sei gesagt: Die nichtssagende Dürftigkeit des did. Dreiecks, das lange vorherrschende Desinteresse der Erziehungswissenschaft an einer empirisch gewonnenen pädagogischen Theorie unterrichtlicher Vermittlung hat den Erfolg des ANM wohl befördert – Auch wenn dies von ebenso großer Leere ist, hat es den Vorteil, dass sich seine beiden Seiten bilanzierend ins Verhältnis setzen lassen. So kalkuliert etwa Helmut Fend auf der Basis seines ANM die „Lernsumme (LS) eines Bildungssystems“ als „eine Funktion von Angebot (A) und Nutzung (N)“ (2002, S. 146; Herv. mp).

Als ein weiteres Symbol der Entschlichung wiederholt AG immer wieder die Zahl 500 soundso. Damit macht er auf die Sterilität der Auskunft aufmerksam, eine Nation erreiche im PISA-Vergleich der Bildungssysteme einen Wert von X Punkten. Die Bedeutung dieses Ergebnisses lasse sich nicht *verstehen* – und dies sei auch gar nicht das Ziel. Vielmehr schaffe diese Entschlichung, so Gruschka, „eine eigenständige Sachhaltigkeit, nämlich die der ökonomistischen Logik.“ (2016, S. 53) Das Herangehen der Kompetenz- und Standardmessung subsumiere seinen Gegenstand unter das Äquivalenzprinzip, mit welchem Inkommensurables vergleichbar gemacht werde und alles „zur Kompetenz hochgetauft“ werden könne (Gruschka 2013a, S. ?).

Es sei erinnert daran, dass dies nicht zufällig ist, da PISA durch die Organisation für ökonomische Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) implementiert wurde und entsprechend einer ökonomischen Perspektive folgt: Die Wettbewerbsfähigkeit der Nationalstaaten wird als abhängig betrachtet von der Leistung des Schulsystems, welche am Maß der Kompetenzen von Achtklässlern festgemacht wird.

Frank-Olaf Radtke deutet PISA daher als ein von der OECD erzeugtes Kommunikationsereignis, das darauf zielt, „ökonomischen Argumenten“ im Bereich der Bildungspolitik „wieder Vorrang vor einer Dominanz der Emanzipations-, Gleichheits- und Gerechtigkeitssemantik zu verschaffen“ (2003, S. 111).

Also: die Entsachlichung der Theorie der Bildung und der didaktischen Vermittlung, die eine Entpädagogisierung der Disziplin und damit der LB bedeutet, vollzieht sich – wenn nicht gar *als* – so zumindest *durch* eine Ökonomisierung.

3. Drei illustrierende Beispiele

Auf der Ebene des Unterrichts zeigt sich diese Entsachlichung – wohl wenig überraschend – als Entfachlichung. Dies möchte ich gleich exemplarisch an einer Mathematik-Aufgabe darlegen. Zuvor soll jedoch die Kritik der theoretischen Erkenntnislosigkeit an drei Beispielen konkretisiert werden:

a) Anhand der theoretischen Bestimmung der Kompetenzen, wie sie sich in der Expertise *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards* findet, möchte ich aufzeigen, dass die Entsachlichung dort zu einer mangelnden Systematik dessen führt, was unter Kompetenz verstanden wird.

Als „Facetten“ der K eines Individuums werden dort unterschieden: „Fähigkeit, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung, Motivation“ (Klieme et al. 2003, S. 73)

Diese Aufgliederung *könnte man* mit der in derselben Expertise zugrunde gelegten Definition Weinerts abgleichen; dann würde erklärungsbedürftig, dass, was dort unter „kognitiven Fähigkeiten“ firmiert, hier als „Fähigkeit“ und „Wissen, Verstehen“ getrennt wird ebenso wie „motivationale Fähigkeiten“ in „Fähigkeit“ und „Motivation“ geschieden werden. Täte man dies, verstärkte sich der Eindruck, es herrsche Unklarheit über die *Elemente*, aus denen Kompetenz besteht.

Hier möchte ich Sie aber auf eine andere Unsystematik hinweisen, die sich zeigt, wenn die Autoren das „*Zusammenspiel* dieser Facetten“ aufzeigen: Dieses

„soll am Beispiel einer Fremdsprachenkompetenz illustriert werden, bei der die kommunikative Handlungsfähigkeit als Bildungsziel vorgegeben ist. Die so verstandene Fremdsprachenkompetenz drückt sich darin aus,

- wie gut man kommunikative Situationen bewältigt (Handeln und Erfahrung),
- wie gut man Texte unterschiedlicher Art versteht (Verstehen) und
- selbst adressatengerecht Texte verfassen kann (Können),
- aber unter anderem auch in der Fähigkeit, grammatische Strukturen korrekt aufzubauen und bei Bedarf zu korrigieren (Fähigkeit und Wissen),
- oder in der Intention und Motivation sich offen und akzeptierend mit anderen Kulturen auseinander zu setzen (Motivation).“ (ebd.; Herv. mp)

Diese Liste erscheint in sich unstimmgig; denn inwiefern bedarf es für das Bewältigen von kommunikativen Situationen keines Wissens? Und erfordert nicht auch das Verstehen von Texten eine „Fähig-

keit“? usw. (vgl. Gruschka 2013a) Schon deshalb kann die Auflistung ihrem eigenen Anspruch nicht gerecht werden.

Zudem wäre für das Verständnis des *Zusammenspiels* der Facetten ihr Verhältnis untereinander zu bestimmen: Was hat fremdsprachliches „Verstehen“ mit fremdsprachlichem „Können“ zu tun oder auch mit fremdsprachlicher „Motivation“? Der *innere Zusammenhang* des Erlernens eines Gegenstandes müsste erschlossen werden; – ein angestammtes Thema der jeweiligen Fachdidaktiken. Ungewollt zeigt die Illustration der Expertise eine „Zergliederungskunst“, die an der Logik der Sache vorbeigeht.

b) Dieses Unverständnis zeigt sich bspw. auch dort, wo versucht wird, von einem Modell der Kompetenz zu einem der *K-Entwicklung* zu gelangen. Dieser Versuch stellt einen Probierstein dar, ob der Testbetrieb in ein didaktisches Modell gewendet werden kann, ob die Messung von K Erkenntnisse über die Beförderung ihrer Entwicklung abwirft.

„Wie kommt man von der Vermessung des Kompetenzniveaus zu einem Modell der Kompetenzentwicklung in den einzelnen Lernbereichen?“, fragen Eckhard Klieme (DIPF) und Detlev Leutner (Uni DuE) vom Schwerpunktprogramm „Kompetenzmodelle“ der Deutschen Forschungsgemeinschaft. Die Antwort, die sie geben: durch bessere, spezifischere Messung!

Dies meint für sie zum einen eine präzisere Aufschlüsselung: So müsse man „komplexe Kompetenzen wie etwa ‚Gesundheitskompetenz‘ zumindest in Teilaspekten erfassen“.

Hier zeigt sich das begriffliche Wirrwarr erneut: Was ist eine K, wenn es auch Teil-Kompetenzen gibt, aus denen sich eine komplexe Kompetenz sozusagen zusammensetzt? (Schirlbauer kann sich bestätigt fühlen.)

Vor allem aber: Inwiefern kann durch kleinteiligere Messung der Sprung vom Messen eines Kompetenz-Iststandes zum Verständnis der *K-Entwicklung* gelingen? Hier wäre nicht nur der Unterschied zwischen Analyse & Synthese zu beachten, sondern jene kategoriale Differenz zwischen Analyse & Genese.

Als genauere Messung betrachten Klieme & Leutner es zum anderen, wenn Tests *den Prozess* erfassen: „Werden Tests am Computer bearbeitet,“ so schreiben sie, „lassen sich auch Lösungsprozesse näher analysieren. So verweist etwa eine längere Bearbeitungszeit bei einfachen Leseaufgaben auf niedrige, bei schwierigen Problemlöseaufgaben auf höhere Kompetenz.“ (FAZ 8.11.13)

Die Autoren bedenken hier, dass die Höhe der Bearbeitungszeit bei den Items nicht dasselbe bedeutet; sie wird also in Relation gesetzt zu Anforderungsart und -grad der Aufgabe.

Doch müssten die Test-Autoren beanspruchen, die Höhe der Lesekompetenz werde gültig bereits *durch die Antwort* auf „Leseaufgaben“ erfasst wie die Höhe der „Problemlösekompetenz“ *durch jene* auf entsprechende Aufgaben. M.E. gibt die Bearbeitungszeit einen weiteren Hinweis, besagt aber nichts Eigenständiges über die Art des Lösungsprozesses.

Doch selbst wenn man dies annähme, wäre zu klären, wie aus der Art und Weise der *Lösung einer Testaufgabe* etwas über den *Erwerb* der getesteten *Kompetenz* verstanden werden kann: „Die Sau wird vom Wiegen nicht fetter“, sagt man, um darauf hinzuweisen, dass das Testen allein noch keine Verbesserung bewirkt. Doch in der Testlogik gilt sogar strenger: „Die Sau darf beim Wiegen

gemeinsam und zugleich angewendet werden müssen usw., bis sich schließlich in S12 – S14 der Grad (Kompetenz- oder Niveaustufe) der erworbenen *fachlichen* Kompetenz zeigt, die über Teilkompetenzen TK 1 bis TK 3 kumuliert wurde.“ usw. (Lersch/ Schreder 2013, S. 50)

Ich denke, dieser Auszug reicht, damit Sie der These Gruschkas folgen können, diese Sätze „klären nichts, sondern bringen das Ungeklärte das Schemas erst richtig zu Bewusstsein.“ (2013b, S. 67.) Statt das Vorhaben der Kompetenzorientierung nachvollziehbar zu machen, zeige sich unfreiwillig, dass es diesem substantiell an Klarheit mangle.

Seiner Anwendung in der Praxis tut dies augenscheinlich keinen Abbruch, denn das Autoren-duo versichert: „Aufgrund der *klaren Strukturierung* (eindeutiger Zusammenhang aller Elemente) ist ein [mittels dieser Planungshilfe angefertigter] Entwurf auch anderen gegenüber legitimierbar und selbst Schülerinnen und Schülern transparent zu machen.“ (S. 54) Unplausibel, dass sie sich alle dermaßen tief wie Lersch & Schreder in diese Geheimsprache von S, W und TK eingearbeitet haben, dass sie deren Entwurf verstünden.

Denkbar erscheint mir dagegen, dass die entsprechenden Produkte als Machtdemonstration verstanden werden, der man sich zu fügen hat – fällt es doch ungemein schwer, der aufkeimenden Ahnung zu vertrauen, was der Experte sagt, sei sinnfrei, solange dieser als Experte gelten kann.

Ein weiterer Punkt erscheint mir noch bedeutsam, nämlich die Differenz zwischen der Abbildungsbezeichnung „Kompetenzerwerbsschema“ und der Überschrift des Schemas in der Abbildung: „Didaktisch-methodische Modellierung kompetenzfördernden Unterrichts für eine Unterrichtsreihe“: Bruchlos wird der Kompetenzerwerb der Heranwachsenden gleichgesetzt mit der Gestaltung von Lehr-/Lern-Prozessen.

Diese Gleichsetzung unterstreicht noch einmal, dass das Konzept der Kompetenzorientierung nicht auf einer Theorie des Erlernens sowie Lehrens bestimmter Gegenstände aufruht – und einer solchen Basis außerhalb seiner selbst auch nicht bedarf.

Man könnte diesen Widerspruch auch anders deuten: Dass Kompetenzen eben etwas sind, was es *nur* im Unterricht zu erwerben gilt. Sie also mit jenseits dieses Ortes sich ereignenden Lern- und Bildungsprozessen nichts zu tun haben.

Rhetorisch wird freilich das Gegenteil behauptet: Durch die KO werde das „träge Wissen“, mit dem Schule vorangegangene Schülergenerationen belastet habe, endgültig der Vermittlung verwiesen. Ja, KO, heißt es, nehme die Perspektive der Lernenden ein: Was sie können sollen, sie nun zentral, nicht das, was Lehrpläne als Inhalte des Unterrichts aufböten.

Doch anders als bspw. die Bildungsgangdidaktik, wie sie Meinert Meyer, Uwe Hericks u.a. entwickelt haben, oder auch meine Arbeiten (2014) zu den unterrichtlichen Aneignungsweisen von Schülern *zielt* die K-„Theorie“ letztlich gar nicht auf ein Verständnis der Lern- und Bildungsprozesse.

Der von ihr erhobene didaktische Anspruch – „von der Vermessung des Kompetenzniveaus zu einem Modell der Kompetenzentwicklung“ zu gelangen – könnte jedoch nur eingelöst werden, wenn erschlossen würde, wie Heranwachsende (im Unterricht) „Kompetenzen“ erwerben – und wie Lehrpersonen sie darin unterrichtend unterstützen – oder auch behindern. Diese Vermittlung wird aber gar nicht zum Gegenstand.

Daher meine These, dass es sich um ein didaktisches Konzept ohne Didaktik handelt. Um ein sowohl entsachlichtes wie entsubjektiviertes Konzept.

Wenn die unterrichtliche Vermittlung – um im Bild des zweifellos simplifizierenden didaktischen Dreiecks zu sprechen – an zwei Ecken zurechtgestutzt wird, kann dies nicht ohne Folgen für die dritte Position, jene des Lehrers, sein.

Darauf werde ich abschließend noch einmal Bezug nehmen, nachdem ich nun auf das angekündigte Beispiel einer kompetenzorientierten Aufgabe zu sprechen kommen, um zu illustrieren, dass Unterricht durch solche nicht auf die Erkenntnis der Sache ausgerichtet wird.

II. Zur Praxis der Kompetenzorientierung: Wie Unterricht nicht auf die Erkenntnis der Sache ausgerichtet wird

Die fragliche Aufgabe entstammt einem Buch, das beansprucht, die Bildungsstandards Mathematik für die Sekundarstufe I zu konkretisieren, u.a. in Form von Aufgabenbeispielen, wie z.B. jenem:

„In einer Talkshow greift ein Politiker der Oppositionspartei die Regierung für ihre Wirtschaftspolitik an und benutzt dazu die Grafik zu Verbraucherinsolvenzen. Der Vertreter der Regierungspartei nutzt das gleiche Datenmaterial, um zu belegen, dass die Wirtschaftspolitik der Regierung erste Erfolge zeigt. Versetze dich in die Rolle der beiden Politiker, und finde Argumente für jeden der beiden, die durch das Zahlenmaterial belegbar sind.

Tipp: Der Regierungsvertreter hat zuvor berechnet, um wie viel Prozent die Pleiten jeweils gegenüber dem Vorjahr zugenommen haben.“ (aus: Blum et al. (Hg.) (2008): *Bildungsstandards Mathematik: konkret. Sekundarstufe I*. Berlin: Cornelsen. nach: Meyerhöfer 2015, S. 108f)



Der Mathematikdidaktiker Wolfram Meyerhöfer nimmt sich dieser Aufgabe an, da sie medial als überzeugendes Beispiel dafür angesehen wurde, die KO helfe dem Mathematikunterricht auf. Da mir seine bildungstheoretische Analyse der Aufgabe überaus treffend erscheint, möchte ich diese einfach wiedergeben:

„In dieser Aufgabe erhält der Schüler die Anweisung (verschleiert als »Tipp«), die Positivität der Entwicklung der Verbraucherinsolvenzen anhand der *prozentualen* Entwicklung der Anzahl der eröffneten Insolvenzverfahren auszuargumentieren. Man erkennt dann [u.a.], dass die Zahl von 2001 bis 2002 sich etwa verdoppelte, sich von 2002 bis 2003 nur noch um etwas mehr als 50 % erhöhte, im darauffolgenden Jahr aber nur noch um etwa 50 %. Prozentual gesehen sinken also die Zuwächse, was offenbar als positiv gedeutet werden soll.

Wir haben also eine klassische Situation des Gebrauchs von Zahlen im politischen und medialen Raum: Partei A arbeitet mit absoluten Zahlen, Partei B [...] mit Prozentzahlen, und die Aussagen widersprechen sich. Hier endet die Aufgabe, und man würde im Bildungsstandards-Test einen Punkt erlangen, wenn man die genannte prozentuale Argumentation gibt.

Leider ist all dies nicht mathematische Bildung. Es ist die Reproduktion eines bekannten und problematischen Musters des Umgangs mit Mathematik. Mathematische Bildung erfordert aber gerade, dieses Muster zu befragen statt es zu reproduzieren. Eine einfache Frage

dazu wäre zum Beispiel: Ist es eigentlich – wie in der Aufgabenstellung suggeriert – schlimm, wenn die Zahl der Privatinsolvenzen steigt? Anders gefragt: Ist das mathematische Modell [...] eigentlich der Realität adäquat gewählt? Ist also die Suggestion, dass eine steigende Anzahl Negatives erzählt, überhaupt der Sache angemessen?

Wenn man dieser Frage nachgeht, dann merkt man, dass die Schüler hier auf einen *sachlich* völlig inadäquaten Weg geschickt werden:

Es gibt Verbraucherinsolvenzen in Deutschland erst seit dem 1.1.1999. Sie wurden geschaffen, um Privatpersonen den Weg aus ihrer Schuldenfalle zu ermöglichen. Im Jahre 2001 wurden die Regeln für Verbraucherinsolvenzen noch einmal deutlich verändert, weil das Verfahren so aufwendig war, dass zu wenig Menschen den Weg der Insolvenz gingen. Man *wollte* die Anzahl der Insolvenzen also erhöhen. Das heißt nicht, dass man möchte, dass viele Menschen in eine Situation der Überschuldung kommen, sondern dass man überschuldeten Menschen einen Ausweg schaffen wollte. Außerdem wollte man den Druck auf Banken, Telefongesellschaften u. a. Anbieter erhöhen, verantwortungsvoller mit ihren Kunden umzugehen [...].

Was wir in der Grafik sehen, ist also kein Trend der »Wirtschaftspolitik«, sondern eine quantitative Darstellung einer Entwicklung nach Einführung eines völlig neuen Instrumentes bzw. nach einer Veränderung der Regeln zu diesem Instrument. Ein Politiker, der hier eine prozentuale Argumentation zur Legitimierung einer abstrakten »Wirtschaftspolitik« führt, arbeitet also völlig am Problem vorbei – ebenso wie der, der mit absoluten Zahlen arbeitet.“ (ebd., S. 109f)

Meyerhöfer kommt daher zu dem Schluss: „Wenn es bei dieser Aufgabe um Bildung ginge, dann müsste man gerade das Gegenteil dessen tun, was die Bildungsstandards hier wollen: Man müsste die Grenzen des mathematischen Blicks thematisieren. Statt dessen wird einem »Mathematismus« gefrönt, dem der Mathematikunterricht gerade entgegenzuarbeiten hätte.“ (ebd., S. 110)

Mit Meyerhöfer kann man daher sagen, dass diese Aufgabe ein Beispiel dafür ist, wie mittels der KO praktisch die Sache und das Fach ausgetrieben werden.

Zugleich lässt sich aber auch konstatieren, dass sich beides nicht gänzlich austreiben lässt: Fachlichkeit im Sinne einer begründeten Urteilsfähigkeit wird vom Aufgabendidaktiker insofern eingefordert, als die Schüler die widerstreitenden Deutungen der Politiker, d.h. ihre Modellierungen kritisch befragen sollen. Und dies kann nur heißen, ihre Sachangemessenheit zu prüfen. Dabei werde aber, so Meyerhöfer, „eine Reflexionsrichtung vorgegeben, die das Problem der vorliegenden Modellierung verfehlt.“ (111) Weil 1. die realen Probleme, die mathematisch erfasst werden sollen, nicht ernst genommen werden. Und 2. „[d]er mathematische Modus der Weltbetrachtung“ ebenfalls nicht ernst genommen werde, also ein Verstehen seiner Möglichkeiten und Grenzen nicht angebahnt werde.

Die Aufgabe nötige Schüler daher dazu, „sachlich inadäquate Aussagen über die betrachteten Gegenstände zu treffen und sie mit Hilfe von Mathematik zu rechtfertigen“ (108).

Ein entsprechender Mathematikunterricht verweigere „in nachgerade zwanghafter Manier“, so Meyerhöfer, „dem Realen ebenso wie dem Mathematischen das Bildende“ (105). Er schließt daraus, dass Unterricht „nur gegen“ solche Aufgaben (110) zu machen sei. Dies verstehe ich so, dass Lehrpersonen nach der nahegelegten Bearbeitung der Aufgabe diese gemeinsam mit den Schülern problematisieren könnten, also prüfen müssten, worum es mit der zu mathematisierenden Sache geht und welche Art der mathematischen Modellierung ihr gerecht würde.

Unter Rekurs auf die Analyse dieser Aufgabe konnte ich Ihnen hoffentlich verdeutlichen, dass die Entsachlichung der KO sich in der unterrichtlichen Praxis als Entfachlichung durchschlägt.

III. Wieso KO das Tun von Lehrpersonen deprofessionalisiert und so eine Gefahr für den Lehrberuf bedeutet

KO stellt daher *nicht erst dadurch* eine Gefahr für den Lehrberuf dar, dass sie *in die Lehrerbildung* Einzug gehalten hat. Vielmehr gerät die pädagogische Logik des Lehrberufs bereist dadurch unter immensen Druck, dass man *unterrichtliche Vermittlung* und mithin den Kern pädagogischen Handelns von Lehrern in den Begriffen der KO denkt.

Dass es die Lehrpersonen sind, die durch die KO & Std. bildungspolitisch in den Fokus gerückt werden, wird plausibel, wenn man beachtet, dass es sich um Instrumente der Reform des Bildungswesens handelt.

Nachdem dessen Veränderung in der BRD in den 1960er, 70er und frühen 80er Jahren als solche auf der Ebene des Schulsystems gedacht wurden, richtete sich im Verlauf der 80/90er der Blick zunehmen auf die Einzelschule: Weil Reformen auf der Systemebene nicht so, wie empfohlen, durchgesetzt wurden und auch, weil sich zeigte, dass es erhebliche Unterschiede zwischen Schulen *derselben* Schulform gab, versuchte man bei den einzelnen Schulen den Hebel anzusetzen. Doch die so initiierten Bemühungen wie die Verpflichtung zur Schulentwicklung oder die Stärkung der Schulautonomie führten wiederum nur begrenzt zu den intendierten Verbesserungen; seit ca. 2000 werden diese Maßnahmen nun mehr und mehr zugespitzt auf die Lehrperson. Nun werden *sie* für den geringen Ertrag schulischer Erziehung und Bildung verantwortlich gemacht (vgl. Gruschka 2015, 52): Durch Output-Steuerung via KO soll die „Wirksamkeit“ ihres Tuns erhöht werden.

Auch wenn ich dafür plädiere, den Grund für die Schwierigkeiten, mit denen Referendarinnen und Referendare, Lehrerinnen und Lehrer heute konfrontiert sind, weniger in Veränderungen der Lehrerbildung zu sehen, als darin, welches Denken nunmehr die Sicht auf Schule und Unterricht dominiert, sowie in den durch dieses flankierten bildungspolitischen Umstellungen von schulischer und unterrichtlicher Praxis, möchte ich die Lehrerbildung nicht außenvorlassen.

Freilich gilt das Dargelegte für die KO der LB analog: Wie die Standards für die Leistungen der Schüler stellen jene für die der Lehrer lediglich „Sollensbehauptungen“ dar (Dietrich 2014 79); wie diese nicht auf einem Modell des Erlernens fachlicher Inhalte etc. beruhen, beruhen jene weder auf einer Rekonstruktion der Strukturlogik schulpädagogischen Handelns, noch auf einem Modell der Übernahme entsprechender Handlungsweisen.

Implizit liegt das Modell zugrunde, theoretische Kenntnisse in Form eines Könnens seien im Feld der Praxis lediglich anzuwenden (vgl. ebd. 81). Es ist jedoch höchst strittig, dass das Agieren von Lehrpersonen so zu verstehen sei. Dagegen argumentieren vor allem die professionalisierungstheoretischen Modelle, die Ulrich Oevermann und Werner Helsper entwickelt haben. Ihnen zufolge stellt der Übertritt in die berufliche Praxis nicht einfach vor die Probe der Anwendung des im Studium erworbenen Wissens. Vielmehr müssen wir davon ausgehen, dass sich

eine Krise ereignet, auf der Basis dieses Wissens *überhaupt erst* zu Lösungen zu gelangen, die situativ angemessen sind. Diese Krise wird *nur* durch eine selbst zu leistende Vermittlung von Theorie und Praxis zu lösen sein, nicht durch „Nutzen“ theoretisch fixierter „Lösungen“, wie es in der eingangs zitierten K-Definition Weinerts heißt.

Unter der Maßgabe der Qualitätssicherung und -entwicklung droht so de facto eine Deprofessionalisierung des Lehrberufs.

– Gewerkschafterinnen und Gewerkschafter wissen sicher besser als ich, dass dies kein auf pädagogische Berufe beschränktes Phänomen darstellt. Hier gilt es zu fragen, inwiefern das Beschriebene *auch* als Ausdruck umfassender Veränderungen der Arbeitswelt anzusehen ist. (Etwa als Teil einer Strategie, Lohnkosten durch Aufsplitterung des beruflichen Handelns in Teiloperationen zu senken, die mittelfristig digital und somit (fast) ohne Personal durchgeführt werden können.)

Diese Tendenz der Deprofessionalisierung zeigt sich auch schon in der universitären Phase der Lehrerbildung. Dies ist im Sinne des K-Modellierung konsequent: Es unterstellt nämlich die „Wirkungskette“ „Lehrerausbildung – Lehrerverhalten – Schülerleistung“, so dass hinten *nur* rauskommen kann, was vorne reingesteckt wird.

Problematisch erscheint vor allem die dabei leitende Vorstellung vom „Wirken“ als Nutzen bzw. Anwenden u.a. von pädagogischem Wissen. So, als könne Erziehungswissenschaft es leisten, Wissen bereit zu stellen, das in der Praxis lediglich umgesetzt wird. (Als sei dies auch ihre Aufgabe – und als beschreibe dies zudem die Praxis adäquat.)

Sofern Universitäten ihre Lehramtsstudiengänge nicht bloß formal im Kompetenzsprech verfassen, indem sie in der Studienordnung die zu erwerbenden Kompetenzen ausschreiben, sondern diese Studien *tatsächlich* entsprechend dieser Ideen von Lehrer-Handeln und von Wissenschaft anlegen, bereiten sie die drohende Deprofessionalisierung nicht nur aktiv vor – sie nehmen den angehenden Lehrerinnen und Lehrern auch die Möglichkeit, durch die wissenschaftliche Reflexion des schulisch zu vermittelnden Wissens in den Fachwissenschaften und der Phänomene der Erziehung in den Erziehungswissenschaften usw. sich eine erkenntniskritische Basis für ihr berufliches Tun zu erarbeiten. Universitäten sind mithin an der hier kritisierten Entwicklung massiv beteiligt.

Abschließend sei gegen die ko Sicht des Lehrerhandelns ein anderes Verständnis skizziert: Unsere pädagogischen Rekonstruktionen der Logik des Unterrichtens stellen heraus, dass es eine Einheit der Erziehung der Heranwachsenden zu Schülern, der Erschließung der Gegenstände des Unterrichts für die Schüler sowie der Schüler für diese und der Beförderung der Ich-Welt-Verhältnisse der Heranwachsenden darstellt.

In seiner empirischen Theorie des Unterrichtens spricht Gruschka daher von Dimensionen des Unterrichtens, nicht von „Teilen“ oder „Facetten“. Damit betont er, dass sich die Aufgaben der Erziehung, Didaktik und Bildung im Unterricht nicht voneinander lösen lassen, ohne das mit ihnen Angestrebte zu verfehlen.

Um dies anhand der thematisierten Mathematik-Aufgabe zu konkretisieren: Diese im Unterricht wie vorgesehen einzusetzen, bedeutet nicht nur die mathematische Sache nur dem Scheine nach zum Gegenstand der Erschließung zu machen; sondern zugleich wird auch versprochen, das Ich-Welt-Verhältnis der Heranwachsenden zu befördern – faktisch jedoch der Bildungssinn verfehlt.

Das bedeutet auch, dass die Heranwachsenden, statt durch Fachlichkeit angehalten werden, sich der Sache adäquat zuzuwenden, dazu erzogen werden, Aufgaben zu bearbeiten, ohne deren fachlichen Sinn zu befragen.

Unsere Analysen von Unterrichtsstunden an weiterführenden Schulen haben nun nicht ergeben, *vor der KO* wäre der Unterricht nicht verbesserungsbedürftig gewesen. Auf diese erlösende Botschaft haben Sie hoffentlich nicht gewartet?!

Fast ausnahmslos haben wir jedenfalls herausgearbeitet, wie das Tun von Lehrpersonen die mit Unterricht versprochene Erziehung zum Schüler des jeweiligen Fachunterrichts, das mit ihm zugesicherte Lernen-Können der Unterrichtsgegenstände und die in Aussicht gestellte Beförderung eines angemessenen Welt- wie Selbstverhältnisses unterrichtlich sowohl verfolgt als auch unterbietet.

Mit der Kompetenzorientierung tendiert Unterrichten allerdings mehr und mehr zu Formen radikaler Didaktisierung oder auch der Entsorgung der unterrichtlichen Sachen.

Ohne eine Orientierung an den pädagogischen Aufgaben der Erziehung, Didaktik und Bildung ist daher u.E. keine Lehrerbildung denkbar. Denn diese Aufgaben sind mit Schule und Unterricht gegeben; egal, ob man sie umbenennt und bspw. statt von Bildung von Kompetenz oder statt von Erziehung nun vielfach von Classroom Management spricht.

Aus meiner Sicht erscheint es „in Zeiten der Standardorientierung“ geboten, die Notwendigkeit der Fachlichkeit des Unterrichts und des Lehrerhandelns zu betonen. Sie ist nicht nur das besondere Versprechen, das – zumindest die weiterführende – Schule den Heranwachsenden macht. Sie erscheint auch als Bedingung der Möglichkeit, gegen das von der KO gezeichnete entleerte Bild des Lehrers ein pädagogisches Selbstverständnis wiederzugewinnen, das den genannten Aufgaben nicht ausweicht, sondern sich aus der Abarbeitung an diesen ergibt. Nicht, dass der Lehrer die „Sache“ wäre – aber ohne sie gibt es weder Inhalt noch Anlass unterrichtlichen Handelns.

Um zum Schluss nicht zu pastoral zu wirken, sei gesagt, dass Fachlichkeit zur Geltung zu bringen, m.E. bereits da anfängt, wo man etwa die Rede vom „trägen Wissen“ als Propaganda zurückweist – oder zumindest dem entgegensteht, dass die Erkenntnis des Nicht-Gelingens der Vermittlung gegen die Bedeutsamkeit des zu Vermittelnden gerichtet wird.

Ich hoffe, nachvollziehbar dargestellt zu haben, dass die Begrifflichkeit der KO der Erkenntnis der pädagogischen Praxis & damit der Aufklärung des Lehrerhandelns im Weg steht – weil sie „entsachlicht“ ist, d.h. die innere Logik des Erwerbens einer Kompetenz nicht erfasst und damit auch die Sache „Unterricht“ nicht zu verstehen in der Lage ist.

Literatur:

Dietrich, Fabian (2014): *Professionalisierungskrisen im Referendariat. Rekonstruktionen zu Krisen und Krisenbearbeitungen in der zweiten Phase der Lehrerausbildung*. Wiesbaden.

Fend, Helmut (2002): Mikro- und Makrofaktoren eines Angebots-Nutzungsmodells von Schulleistungen. Zum Stellenwert der Pädagogischen Psychologie bei der Erklärung von Schulleistungsunterschieden verschiedener Länder. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, Jg. 16, Heft 3/4, S. 141-149.

- Gruschka, Andreas (2013a): Bildung – Kompetenz. In: Asdonk, Jupp et al. (Hrsg.): *Von der Schule zur Hochschule*. Münster. S.77-89.
- ders. (2013b): Über einen Versuch, Kompetenz zum kompetenzorientierten Unterricht zu vermitteln. In: *Pädagogische Korrespondenz*, Heft 48, S. 58-78.
- ders. (2014): *Lehren*. Stuttgart.
- ders. (2016): Entsachlichung. Wie man die Sache der Pädagogik zum Verschwinden bringt zum Zweck ihrer Kolonisierung. In: *Pädagogische Korrespondenz*, Heft 53, S. 47-57.
- Herzog, Walter (2013): „Was können wir von der qualitativen Unterrichtsforschung lernen?“ (Manuskript des Referats „Was wissen wir über die Lehrer/-innen und ihr Verhalten im Unterricht?“, gehalten auf der Tagung „Was wissen wir über Unterricht?“ der Kommission „Professionsforschung und Lehrerbildung“ der DGfE.)
- Klieme, Eckhard/ Leutner, Detlev (2013): Ein nützliches Hilfsmittel zum Lernen und Lehren? In: *FAZ*, 08.11.2013.
- Klieme, Eckhard et al. (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Berlin/ BMBF.
- Lersch, Rainer/ Schreder, Gabriele (2013): *Grundlagen Kompetenzorientierten Unterrichtens*. Opladen u.a.
- Meyerhöfer, Wolfram (2015): Mathematikaufgaben zwischen Bildung und Standards. In: Rademacher, S./ Wernet, A.: *Bildungsqualen. Kritische Einwürfe wider den pädagogischen Zeitgeist*. Wiesbaden, S. 105-120.
- Pollmanns, Marion (2014): Vom Widerspruch des Unterrichtens und des Aneignens. Wie in der unterrichtlichen Vermittlung auch die Differenz von Sein und Sollen vermittelt wird. In: *Pädagogische Korrespondenz*, Heft 50, S. 86-100.
- Radtke, Frank-Olaf (2003): Die Erziehungswissenschaft der OECD. Aussichten auf die neue Performanz-Kultur. (Auszug) In: *Erziehungswissenschaft*, 14, 27, S. 109-136. (ungekürzt in: Nittel, D./ Seitter, W. (Hg.): *Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge*. Bielefeld, S. 277-304.)
- Schirlbauer, Alfred (2015): *Ultimatives Wörterbuch der Pädagogik. Diabolische Betrachtungen*. (2. Aufl.) Wien.
- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: ders. (Hg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 17-31.

Prof. Dr. Marion Pollmanns
Professur für Schulpädagogik

Europa-Universität Flensburg
Institut für Erziehungswissenschaften
Abteilung Schulpädagogik

Auf dem Campus 1a | Gebäude EB | Raum 107
D-24943 Flensburg
Ruf: +49 461 805-2057