

**Em. o. Univ. Prof. Dr. Wilfried Schneider**

**Bildungsstandards und kompetenzorientierter Unterricht, Paradigmenwechsel oder alter Wein in neuen Schläuchen**

**(eine zitierte Fassung des Vortrags findet sich im Wissenschaftsteil von „wissenplus, Heft 2 (10/11), auf den Seiten I - VIII)**

Der wortgewaltige Wiener Philosoph Konrad Liessmann schrieb vor einiger Zeit in der Tageszeitung „Die Presse“ ein Essay mit dem Titel „Endlich alt“. Darin zitierte er auch den deutschen Philosophen Ode Marquard, ebenfalls einen Alten (Jahrgang 1928).

Marquard meinte,

„der Vorteil des Alters sei es, illusionsresistent zu sein. Während jüngere Menschen durch ihre Hoffnungen und Ängste genötigt sind, sich so zu verhalten, dass sie sich eine Zukunft erwarten dürfen, fällt dies bei Älteren nicht mehr ins Gewicht. Sie könnten sich daher eine gewisse intellektuelle Rücksichtslosigkeit leisten. Diese Alten verfügten dann oft über eine solide Schandmaulkompetenz. Sie brauchten keinen Mut mehr, um in Fettnäpfchen zu treten, weil sie nicht mehr genug Zukunft haben, um wieder getreten werden zu können.“

Wollte ich diesem Bild vom „Alten“ voll entsprechen, so könnte ich etwa eines der letzten Hefte der Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik (Heft 3/ 2010) heranziehen und genüsslich, die dort enthaltenen Beiträge zitieren:

- Koch, L.: „Kompetenz: Konstrukt zwischen Defizit und Anmaßung“,
- Ladenthin, V.: „Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit“
- Gruschka, A.: „Warum Bildungskonzepte wären, was Bildungsstandards verfehlen müssen“

Nun Lutz Koch ist Jahrgang 1942, also 69, Gruschka ist 61. Ladenthin immerhin 58.

Möglicherweise zählen sie auch schon zu den Alten, die risikolos ihre Schandmaulkompetenz ausleben dürfen.

Wie bei der gefühlten Temperatur gibt es auch ein gefühltes Alter. Ich fühle mich daher noch nicht dieser Gruppe zugehörig und ich möchte daher zu einer differenzierteren Betrachtungsweise des Problems übergehen.

Zur recht harschen Kritik mancher Pädagogen zu den Bildungsstandards merke ich nur an, dass ich zumindest die Begriffswahl „Bildungsstandards“ für verfehlt halte.

Weinert hat 1999 eine praktikable Definition für Kompetenzen vorgeschlagen, nämlich:

„Kompetenzen sind funktional bestimmte, auf Klassen von Aufgaben und Anforderungen bezogene kognitive Leistungsdispositionen“

2001 hat er diese Definition erweitert, um

„die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten“

Offensichtlich um der Bildungseuphorie im deutschen Sprachraum adäquater zu werden. Bildung ist ja bekanntlich ein Begriff, den man kaum in andere Sprachen übersetzen kann.

Ich teile die Meinung etwa von Aff und Fortmüller, die meinten „Leistungsstandards“ wären als Bezeichnung förderlicher gewesen. Ich selbst hätte „Qualifikationsstandards“ bevorzugt.

Sinnvoll wäre es gewesen bei der ersten Definition von Weinert aus 1999 zu bleiben, die ziemlich genau mit den von Aff und Fortmüller bzw. mit der von mir vorgeschlagenen Begriffswahl übereingestimmt hätte. Dies hätte zu der von Fortmüller eingeforderten Bescheidenheit in den Ansprüchen geführt.

Da man sich einmal im deutschen Sprachraum auf Bildungsstandards geeinigt hat, halte ich ein weiteres Streiten um Begriffe für wenig sinnvoll.

Wieso postuliere ich nun im Titel meines Vortrags, es handle sich weder bei den Bildungsstandards noch bei der Output- bzw. Kompetenzorientierung des Unterrichts um etwas Neues? Ich möchte schon jetzt betonen, dass auch etwas Altes gut sein kann.

Beginnen wir bei den Lehrplänen. Am Rande sei angemerkt, dass Lehrplanbashing wie Lehrerbashing ein beliebter Ansatz in der bildungspolitischen Diskussion ist. Ich vermute, dass die meisten Kritiker Lehrpläne kaum in der Hand gehabt, geschweige denn gelesen haben.

Ein Beispiel ist etwa der Wissenschaftler des Jahres 2004, der Mathematiker Rudolf Taschner, der in seiner Kolumne in der Presse vom 1. Juli 2010 schlicht die Abschaffung der Lehrpläne forderte bzw. die Beschränkung auf basale Sachkenntnisse, wie etwa Rechnen.

In seiner Kolumne vom 29. 9. 2010 forderte er dann die Maturanten auf, Mathematik und naturwissenschaftliche Fächer zu studieren. Vermutlich auf der Basis der basalen Sachkenntnis des „Rechnens“.

Wenn ich allerdings die Aussagen zur völligen Neuorientierung der Lehrpläne im Rahmen der Kompetenzorientierung betrachte, beschleicht mich der Verdacht, dass auch die Autorinnen und Autoren dieser Aussagen, die Lehrpläne schon lange nicht in der Hand hielten.

So findet man z.B. im Lehrplan für Handelsakademien (2004) im allgemeinen Bildungsziel folgende Aussagen: (aus Zeitgründen werden nur drei von insgesamt 17 Punkten angeführt):

- Schlüsselqualifikationen entwickeln und zum logischen, kreativen und vernetzten Denken fähig sein,
- zur Zusammenarbeit bereit und fähig sein, d.h. Kommunikationsfähigkeit und soziale Kompetenzen erwerben und anwenden,
- die für die Lösung von Aufgaben erforderlichen Informationen beschaffen können.

Alles Formulierungen, die fast ident in den Bildungsstandards wiederzufinden sind.

Wer über die hier angeführten Schlüsselqualifikationen im Zweifel ist, kann im Lehrplanteil „Betriebswirtschaftliche Übungen und Projektmanagement einschließlich Persönlichkeitsbildung und Soziale Kompetenz“ nachlesen. Sie oder er wird sowohl in der Bildungs- und Lehraufgabe als auch in der Angabe der Lehrinhalte Ausführungen finden, die jedem Managementtrainingsinstitut zur Ehre gereichen würde. Darüber hinaus zu gehen, würde ich als Vermessenheit oder als Hochstapelei betrachten.

Anzumerken ist, dass sich zahlreiche gleichartige outputorientierte Formulierungen bereits im Lehrplan 1994 finden.

Als weitere Belege verwende ich zwei Beispiele aus dem Lehrplanteil für Rechnungswesen und Controlling, ebenfalls aus dem Lehrplan für Handelsakademien 2004;

- Zusammenhängende Geschäftsfälle: Verbuchung einfacher Geschäftsfälle anhand von Belegen (nach Möglichkeit computerunterstützt inklusive Summen- und Saldenbilanz).  
Einfache betriebswirtschaftliche Fallstudien.

Obwohl diese und andere Formulierungen nicht ganz der Terminologie der Bildungsstandards entsprechen ist wohl eindeutig, dass die Lehrplananforderungen output- und nicht inputorientiert gemeint sind.

Dazu ein weiteres Beispiel, weil sich auch dieser Bereich in den Bildungsstandards wiederfindet:

- Auswertung der Zahlen des dokumentären Rechnungswesens für unternehmerische Entscheidungen (nach Möglichkeit computerunterstützt).

Ob man die obige Formulierung wählt, oder wie im Teilprojekt „Kompetenzmodell und Beispiele der AG Entrepreneurship und Management an HAK“ formuliert

- Ich kann den Jahresabschluss eines Unternehmens interpretieren und beurteilen

kann wohl bei einer geeigneten Lehrperson keinen wesentlichen Unterschied machen.

Diese erste Teilanalyse zeigt, dass die Intentionen der bisherigen Lehrpläne, zumindest im persönlichkeitsbildenden und im betriebswirtschaftlichen Bereich durchaus outputorientiert formuliert waren. Diese Absichten werden durch Bildungsstandards vielleicht ein wenig klarer, jedoch kaum anders werden.

Anzumerken wäre noch, dass die Aussage, „Bildungsstandards sind keine Auflistung von Bildungs- und Lehraufgaben“, wie dies z.B. Frau Mag. Kempel im Rahmen der Kick-Off-Veranstaltung im Oktober 2009 formulierte, durch einen Vergleich mit den langen Listen von Deskriptoren und den zugehörigen Inhalten eindeutig zu falsifizieren ist. Nicht zuletzt dadurch, dass viele dieser Deskriptoren in den alten

Lehrplänen bereits in der Bildungsaufgabe der Schule und der Einzelfächer fast Wort ident enthalten sind.

Als nächstes möchte ich überprüfen, ob die „Unterrichtsbeispiele“, die in den Projektgruppen entwickelt wurden, wesentlich über die aktuellen Lehrbücher hinausgehen. Und das gleichgültig, ob es die von mir mitverfassten und herausgegebenen oder die der anderen Arbeitsgruppen sind.

Ich darf vorausschicken, dass ich der Idee, die Deskriptoren der Kompetenzen und die diesen zugeordneten Inhalte durch „Unterrichtsbeispiele“ zu präzisieren durchaus positiv gegenüber stehe. Diese Unterrichtsbeispiele klären endlich, wie komplex unterrichtet werden soll und darf. Dies war immer ein Streitpunkt im Approbationsverfahren, in dem uns meistens vorgeworfen wurde, wir seien zu kompliziert und nicht schülergerecht. Ich anerkenne auch die Arbeit, die sich die Projektgruppe für „Entrepreneurship und Management“ bei der Formulierung gemacht hat.

Man kann jedoch feststellen, dass fast alle Aufgaben in ähnlicher Form in den Lehrbüchern bereits enthalten sind.

Ob dies die Finanzplanung betrifft, den Businessplan, das kundenorientierte Verhalten, oder das Verhalten bei Bewerbungen oder die Kostenrechnung. Einzige Ausnahme ist der Zeitbedarf, der oft weit über eine Unterrichtsstunde hinausgeht.

Allerdings werde ich die Komplexität einiger Unterrichtsbeispiele später mit den beispielhaften Lösungen konfrontieren und so hinterfragen, welche Handlungsebene tatsächlich erreicht wird.

In einer ersten Zwischenzusammenfassung ist daher festzustellen, output- und kompetenzorientierter Unterricht war schon bisher in den Lehrplänen vorgeschrieben und wurde durch das approbierte Lehrmaterial ermöglicht.

Sollte ein derartiger Unterricht tatsächlich nicht stattgefunden haben, so müssten Lehrerinnen und Lehrer Lehrpläne und approbierte Lehrmaterialien völlig ignoriert haben.

Glaubt man einem Lehrbuchautor, Lehrbeauftragten der WU und Lehrer, so wird so etwas zumindest für möglich gehalten. Peter Krauskopf zeichnet im selben Heft von Wissen Plus, in dem mein Beitrag über Bildungsstandards veröffentlicht wurde, unter dem Titel „Kompetenzorientierter Wirtschaftsunterricht“ ein Standardszenario mit folgenden Worten:

„Die Lehrkraft betritt die Klasse und spricht die ergreifenden Worte „Unser heutiges Thema ist die Qualitätsfestlegung im Kaufvertrag“. Mit Pawlowschen Reflex öffnen die wenigen noch aktiv zuhörenden Schülerinnen und Schüler eine kognitive Schublade, in welche nun eine Struktur mit den entsprechenden Beispielen abgelegt und dann verschlossen und versiegelt wird. Der Inhalt wird nur mehr in Prüfungssituationen das Licht der Wirtschaftswelt erblicken und auch dann nur, wenn die Frage die Schubladeübersicht enthält, also etwa „Welche Art der Qualitätsfestlegung kennen Sie?“

Sollte dieses Beispiel mehr sein als ein rhetorischer Aufhänger, der die Leserinnen und Leser veranlassen soll, den Beitrag von Krauskopf zu Ende zu lesen, so wäre jede Bemühung Schule zu reformieren sinnlos.

Ob man dieses Negativbeispiel verallgemeinern darf, müssen Sie als Experten entscheiden.

Lassen Sie mich kurz die Handlungsdimensionen der Bildungsstandards betrachten. Bekanntlich sind 5 Handlungsdimensionen, nämlich „Wiedergeben, Verstehen, Anwenden, Analysieren, Entwickeln“ vorgesehen.

Zweifellos haben diese Handlungsdimensionen einen hohen „Anmutungsgrad“, sind aber in der vorliegenden Form wenig brauchbar. Josef Aff hat dies sehr vornehm ausgedrückt, wenn er davon sprach, dass die Anwendung des fünfstufigen Schemas eines hohen hermeneutischen Interpretationsaufwandes bedarf.

In den Pilotprojekten werden die Ebenen C - E ziemlich willkürlich zugeordnet oder es werden Doppelzuordnungen, wie etwa C/D vorgenommen.

Den Standard B - Verstehen, habe ich überhaupt nicht vorgefunden, von so etwas „Primitiven“, wie „Kenntnisse“ (Wissen) überhaupt, zu schweigen.

Am Rande darf ich anmerken, dass die Terminologie weitgehend von Bloom, Krathwohl und Masia 1956 übernommen wurde, also von den Vätern der Lehrzielbewegung, mit denen die Vertreter der Bildungsstandards angeblich nichts zu tun haben wollen. (vgl. z.B. die Folien von Frau Mag. Kempel anlässlich der Kickoff-Veranstaltung im Oktober 2009). Auch damals scheiterte die praktische Umsetzung an dem Versuch, die Komplexitätsebenen detailliert auszudifferenzieren.

Dies gilt übrigens auch für das berufsbildende Schulwesen in Österreich. Der Verbundkatalog der österreichischen Universitäten weist 88 Lehrzielbanken für das berufsbildende Schulwesen auf, davon sogar eine für „persönlichkeitsbildende Ziele“, die alle folgenlos geblieben sind.

Die Praxis wird daher wieder bei drei Handlungsebenen landen.

Dazu zitiere ich einerseits Schneider/Mann/Posch (diesmal 1977). Wir unterschieden damals Wissen reproduzieren, Wissen anwenden und Wissen selbst produzieren, und andererseits die jüngste Werbeaussendung aus dem Trauner-Verlag, der als erster auf den Bildungsstandardzug aufgesprungen ist und die Unterrichtsbeispiele ebenfalls nur in drei getrennten Ebenen kennzeichnet, nämlich,

- Blau: Wiedergeben, Verstehen
- Rot: Anwenden
- Schwarz: Analysieren und Entwickeln

Sinnvoller schiene mir allerdings

- Wiedergeben
- Verstehen, Anwenden, Analysieren
- Entwickeln.

Denn einerseits hat Wiedergeben mit Verstehen nichts zu tun und andererseits ist Verstehen unmittelbar nicht kontrollierbar, sondern nur durch die Bewältigung von Anwendungs- und Analyseaufgaben. Sinnvoller wäre es daher von Wiedergeben auf der ersten, Verstehen, Anwenden und Analysieren auf der zweiten und Entwickeln auf der dritten Ebene zu sprechen. Dies wäre handhabbar und würde nicht eine Präzision vortäuschen, die nicht zu erreichen ist. Man wäre dann allerdings wieder bei Posch/Schneider/Mann 1977 und das wäre natürlich wieder „alter Wein in neuen Schläuchen“.

Anzumerken ist auch, dass Deskriptoren komplexe Handlungsebenen oft nur vortäuschen. Wir sprachen immer von Pseudoanwendungen, die dann vorliegen, wenn man die konkrete Situationsbeschreibung nicht benötigt, um die eher reproduktiv angelegte Frage zu beantworten.

Ich will dies mit einem Beispiel aus dem Papier „Entrepreneurship und Management“ (März 2010) illustrieren.

Zum Deskriptor D-5.1 „Erkennen und Bewerten von betriebswirtschaftlichen Risiken, risikopolitische Strategien“ wird eine umfangreiche fallstudienartige Angabe entwickelt. Ein Unternehmen will eine Handelsniederlassung in Slowenien gründen. Die Schülerinnen und Schüler sollen eine Liste von Risiken erstellen, die dabei auftreten könnten, ferner angeben, welche risikopolitischen Strategien grundsätzlich einsetzbar wären und ein Risikoprofil entwickeln. Die Arbeitszeit beträgt 50 Minuten.

Sieht man davon ab, dass in der Realität wohl mehr als 50 Minuten für voll informierte und erfahrene Außenhandelsprofi nötig wären, um ein derartiges Profil zu erstellen, so zeigt die Musterlösung, dass die Antworten auch weitgehend ohne Berücksichtigung der speziellen Angaben zum Unternehmen und zum Exportland gegeben werden könnten.

Sowohl die Liste der Risiken, wie der risikopolitischen Strategien haben keinen Bezug zu Slowenien und nur rudimentär einen Bezug zu den Produkten.

Mehr scheint mir auch nicht möglich. Ein normal Sterblicher ohne Volkswirtschaftliches Magisterstudium und ohne Insiderinformationen über Slowenien kann auch bestenfalls nur eine Literaturrecherche durchführen, die Ergebnisse in eine Struktur bringen und darstellen, d.h. das inhaltliche Ziel wird wohl nur auf der Ebene „Wiedergeben“ erreicht werden können und dies nur in erheblich mehr als 50 Minuten.

Lassen Sie mich zum vorletzten Problemkreis kommen. Bildungsstandards seien keine Kontrollinstrumente für Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler (vgl. wieder den Kick-Off-Vortrag von Frau Mag. Kempel im Oktober 2009).

Misst man gar nicht oder misst man nicht schulübergreifend, sollte man sich die Entwicklung der Bildungsstandards sparen. Misst man, sind die Ergebnisse wohl kaum geheim zu halten.

Kommt die kompetenzorientierte Abschlussprüfung auch in den berufsbildenden Fächern, können nur die Bildungsstandards die gemeinsame Basis bilden.

Ich sehe übrigens das Problem der schulübergreifenden Messung weitaus entspannter als viele meiner Kolleginnen und Kollegen. Ich meine allerdings, dass man nicht erst zu Ende der gesamten Ausbildung messen soll, sondern schon früher, also etwa im 2. und im 4. Jahrgang.

Fehlerfeldbegrenzung ist ein Grundsatz im Controlling. Summative Evaluationen sind wissenschaftlich interessant, aber pädagogisch wenig ertragreich.

Ich meine, dass Schulautonomie verdient werden muss, eben durch eine schulübergreifende Kontrolle der Kernkompetenzen. Welcher Anteil zentral gemessen werden soll ist allerdings eine mehr oder minder willkürliche Festlegung.

Josef Aff meinte z.B. einmal nur die Mindestziele, also rund 30 %, bei Rolf Dubs habe ich einmal 70 % gefunden, auch in Posch/Schneider/Mann haben wir 70 % vorgeschlagen. Die Holländer prüfen 50 % zentral, aber in fast allen Fächern.

Jedenfalls wäre mir eine derartige Messung, die mehrere Facetten unseres Schulsystems berücksichtigt weitaus lieber als die PISA-Studien, denen man zumindest medial zuschreibt, die Qualität von Bildungssystemen zu messen. Ich merke nur an, ohne Fremdsprachen, ohne wirtschaftliche Kompetenzen und ohne Berücksichtigung der nationalen Lehrpläne.

Es wundert mich daher nicht, dass manche Kritiker PISA als einen nicht legitimierten und undemokratischen Eingriff der OECD in die Bildungshoheit einzelner Staaten bezeichnen.

Mein letzter Punkt betrifft die Behauptung, die Bestrebungen zum output- und kompetenzorientierten Unterricht legen nicht fest, was guter Unterricht ist.

Lese ich in den Papieren des Bundesministeriums für Unterricht Kunst und Kultur nach, dann finde ich bei Fritz/Staudecker zwölf Merkmale, die ein kompetenzorientierter Unterricht erfüllen muss, bei Dorninger u.a. sind es dreizehn.

Damit ich nicht missverstanden werde, ich halte fast alle diese Punkte für durchaus sinnvoll, aber dass dadurch keine Einschränkung der Methodenfreiheit erfolgt, ist durch die Texte wohl klar zu widerlegen.

Natürlich muss ich wieder mein Altersschandmaul aktivieren und klar sagen, dass von einem „völligen Paradigmenwechsel“, wie das etwa Fritz/Staudecker behaupten, keine Rede ist.

Ein Großteil der genannten Anforderungen sind seit 30 Jahren Bestandteil fast jeder einigermaßen ernsthaften didaktischen Diskussion. So haben etwa Brophy und Good bereits 1886 eine Zusammenfassung lernfördernder Befunde vorgelegt und Brophy hat 2001 eine aktualisierte Fassung für die UNESCO veröffentlicht.

Lassen Sie mich ein einziges Beispiel bringen, nämlich den „informierenden Unterrichtseinstieg“. In Dorninger u.a. (Seite 12) und bei Fritz/Staudecker ( S 77ff) findet Sie die folgende Formulierung, die von mir leicht verkürzt wurde:

„Jede Lerneinheit soll an die erlebbare Realität der Lernenden anknüpfen und ihr Vorwissen berücksichtigen.

Schülerinnen und Schüler erfahren, was und warum sie etwas lernen, und was es mit dem bisher Gelernten zu tun hat.“

Der Begriff stammt nach meiner Information aus den „Unterrichtsrezepten“ von Grell/Grell , die erstmals 1979 erschienen sind. Gut 20 Jahre habe ich meine Studierenden mit sanftem Prüfungszwang veranlasst, derartige Unterrichtseinstiege zu planen und umzusetzen. Wenn Krauskopf mit seinem Szenario recht hat, vielleicht mit geringem Erfolg.

Eine letzte lernpsychologische Anmerkung:

Die didaktischen Hinweise in den Publikationen zum output- und kompetenzorientierten Unterricht des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur sind einseitig konstruktivistisch orientiert, ohne dass die relevanten Diskussionsbeiträge und vor allem die empirischen Befunde, auch von dem immer wieder zitierten Franz E. Weinert, dem langjährigen Direktor des Max Planck Instituts für Pädagogische Psychologie, einbezogen werden.

Der Aussage von Perkins in einer der ersten Sammelbände, in denen die Diskussion zwischen dem konstruktivistischen und dem Informationsverarbeitungsansatz zusammengefasst wurden, ist eigentlich nichts hinzuzufügen. Perkins schloss bereits 1992 mit folgender Conclusio:

“Unterricht ohne konstruktivistische Phasen würde verhindern, dass sich die Lernenden für Entdeckungsprozesse engagieren und etwas über Ideenproduktion lernen.

Besteht jedoch Unterricht nur aus konstruktivistischen Phasen, wäre er in hohem Maße ineffizient, da er es versäumen würde, die Erkenntnisse der Vergangenheit in einer ökonomischen Art und Weise weiter zugeben”

Die lernpsychologische Forschung hat diese Folgerung immer wieder bestätigt.

Lassen Sie mich mit einem weiteren Zitat von Ode Marquard enden, das ich ebenfalls Konrad Liessman verdanke:

„Es darf nicht darüber hinweggesehen werden, dass diese (anfänglich erwähnte) Schandmaulkompetenz, auch wenn sie sich artikuliert, in der Gesellschaft nicht allzu ernst genommen wird. Die Rede der Alten hat weniger das Gewicht letzter Worte, vielmehr die Gewichtslosigkeit von Hinterlassenschaften mit nur noch begrenzter Haltbarkeit.“

Um diese Haltbarkeit ein wenig zu erhöhen, war der Verlag Manz so freundlich, eine Sammlung einiger meiner Aufsätze unter dem Titel „Komplexe Methoden im Unterricht“ herauszugeben, in denen Interessierte detaillierter die Begründung für meine Behauptung „Bildungsstandards und kompetenzorientierter Unterricht seien nur alter Wein in neuen Schläuchen“ nachlesen können.