

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 86 (1999)
Heft: 11: Lernen : ganzheitlich

Artikel: Schritte zur Ganzheitlichkeit : Schule und überfachliche Kompetenzen
Autor: Büeler, Xaver
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-533627>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 14.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Schritte zur Ganzheitlichkeit: Schule und überfachliche Kompetenzen

Emotionale Intelligenz, Multiple Intelligenz, Erfolgsintelligenz... Solche Begriffe kann man seit einiger Zeit immer wieder hören und lesen. Xaver Büeler geht der Frage nach, wie es in der Schule mit den «überfachlichen Kompetenzen» steht.

Nicht nur die Bekleidungs- oder die Freizeitindustrie lebt von Trends, man findet sie auch in der Wissenschaft. Dort spricht man allerdings vornehmter von Perspektiven- oder gar von Paradigmenwechseln. An Kongressen kommt jeweils am deutlichsten zum Ausdruck, welches Thema zu einem bestimmten Zeitpunkt zuoberst auf der Agenda einer Profession steht.

Die Suche nach Glück und Erfolg

Der weltweit grösste wissenschaftliche Kongress überhaupt ist jener der Amerikanischen Gesellschaft für Psychologie (APA), zu dem sich jeweils bis zu 30000 Fachvertreter einfinden, darunter sehr viele Pädagoginnen und Pädagogen. Anlässlich des APA-Kongresses von 1998 in San Francisco war ein Thema absolut prägend: die Ablösung des klassischen Intelligenzquotienten (IQ) durch ganzheitlichere Modelle. Besonders hervorzuheben ist dabei Howard Gardners Konzept der *Multiplen Intelligenz*, das auch innerhalb der Pädagogik breiteste Resonanz findet. Das Hauptreferat hielt allerdings *Daniel Goleman*, der über *Emotionale Intelligenz* einen internationalen Bestseller verfasste. In Europa weniger bekannt, dafür in Fachkreisen wesentlich angesehener sind *Robert Sternberg* mit seinem Konzept der *Erfolgsintelligenz* und *Mihaly Csikszentmihalyi*, der unter dem Titel Flow mehrere bedeutende Werke zur Psychologie des optimalen Alltagsverhaltens verfasst hat.

Ihnen allen ist eines gemeinsam: Sie plädieren zwar nicht für eine ersatzlose Streichung bisheriger Intelligenzkonzepte, rufen aber in Erinnerung, dass im wirklichen Leben noch ganz andere Dinge zählen als abstrakte kognitive Fähigkeiten. Sie können sich dabei auf mittlerweile erdrückende empirische Evidenzen abstützen. *Csikszentmihalyi* und seine über die ganze Welt verstreuten Mitarbeiter haben viele tausend Biografien daraufhin untersucht, was Menschen erfolgreich und glücklich macht. *Sternberg* und *Gardner* wiesen in bahnbrechenden psychologischen Forschungsvorhaben nach, dass kompetentes menschliches Verhalten viele nicht-intellektuelle Dimensionen aufweist. Auch *Goleman* hat in seiner Zusammenfassung aktueller Forschungsbefunde auf die

*Im wirklichen Leben
zählen noch ganz
andere Dinge als
abstrakte kognitive
Fähigkeiten.*

Inwieweit kann von der Schule erwartet werden, dass sie sich auf Fehlentwicklungen einstellt?

grosse Bedeutung von personalen und sozialen Kompetenzen im Hinblick auf einen gelungenen Lebensentwurf hingewiesen. Die Befunde dieser neuen Forschungsrichtung lassen sich folgendermassen bilanzieren: Gemessen am übergeordneten Ziel der Lebenstüchtigkeit – in einem subjektiven wie objektiven Sinne – greifen herkömmliche IQ-Konzepte deutlich zu kurz.

Eine deutliche Sprache sprechen auch mehrere statistisch abgesicherte Tendenzen. Obwohl Kinder noch nie zuvor in der Geschichte so lange die Schule besucht und (Fach-)Wissen gebüffelt haben, stehen heute viele *Risikoindikatoren* auf Rot. Zugenommen haben beispielsweise bei praktisch allen Altersgruppen: gesundheitliche Probleme, Suchtverhalten, psychische Erkrankungen, Selbstmordraten, abweichendes und aggressives Verhalten. Besonders beunruhigend daran ist, dass auch die Kinder- und Jugendzeit im Unterschied zu früher heute nicht mehr als Schonzeit erlebt wird.

Selbstverständlich darf man dafür nicht einfach die Schule verantwortlich machen. Es sind mehrere Sozialisationsagenten, die zu dieser unheilvollen Entwicklung beitragen: Elternhaus, Gleichaltrigengruppe, Medien und andere mehr. Es stellt sich aber die Frage, inwieweit von der Schule erwartet werden kann, dass sie sich auf nachweisbare Fehlentwicklungen einstellt und allenfalls präventiv oder kompensatorisch wirkt. Immerhin darf an dieser Stelle an eine alte pädagogische Denkfigur erinnert werden, gemäss der sich Erziehende als Anwalt der Erzogenen verstehen und deren Interessen vertreten sollen. Müsste dies in Anbetracht der oben berichteten Indizien nicht auch heissen, die schulinternen Weichen neu zu stellen und sich nach lebensnaheren Sichtweisen menschlicher Intelligenz umzusehen?

Vom IQ zur Multiplen Intelligenz

Als die Stadtväter von Paris um die Jahrhundertwende den Psychologen *Alfred Binet* mit der Entwicklung eines Tests zur Vorhersage von Schulerfolg beauftragten, konnte niemand die langfristigen Auswirkungen dieses Vorhabens abschätzen. Bereits während des Ersten Weltkrieges wurden über eine Million amerikanischer Rekruten mit diesem Intelligenztest konfrontiert. Seither wurden weltweit Generationen von Menschen auf ihren IQ hin getestet, sei es zum Zwecke der Selektion für Ausbildungsgänge (z.B. Universitäten) und schulische Förderprogramme, zu diagnostischen Zwecken oder im Bereich der Forschung.

Was ist denn so faszinierend am IQ-Konzept? In erster Linie ist es die Vorstellung, die bis dato intuitive Erfassung von Intelligenz ersetzen zu können durch einen «harten» Test. Und wo liegt das Problem? Nach Meinung von Autoren wie *Gardner*, *Goleman* und *Sternberg* ist es die Beschränkung des Tests auf quantifizierbare Merkmale, die ihn so untauglich macht für die Beurteilung von Kindern und Erwachsenen. *Gardner* meint, dass diese eindimensionale Sicht der Verstandesmessung einhergehe mit einer entsprechenden Sicht der Schule («Schule im

Einheitslook») und der Schüler und Schülerinnen, die fernab liege von dem, was im «wirklichen» Leben zählt. Als alternative Visionen von Intelligenz bieten sich heute u.a. folgende Modelle an:

- *Multiple Intelligenz (MI)*: Dieses älteste und wissenschaftlich am weitesten entwickelte Konzept stammt von *Howard Gardner*. Es stellt den bekannten sprachlichen und logisch-mathematischen Intelligenzfaktoren weitere Faktoren zur Seite (räumliche, musikalische, körperlich-kinästhetische, interpersonale und intrapersonale Intelligenz), von denen er annimmt, dass sie zur Bewältigung realer Aufgaben mithin genauso bedeutsam sind wie die ersten beiden. Jede Person verfügt über ein individuelles Profil bezüglich des Ausprägungsgrades dieser Intelligenzen und *Gardner* meint, es müsse das Ziel der Schule sein, jeden Schüler bei der Entwicklung dieses Profils zu unterstützen. Das MI-Konzept ist in den USA bereits sehr populär geworden und es gibt eine ganze Anzahl von Schulen, die es pädagogisch fruchtbar zu machen versuchen.
- *Erfolgsintelligenz*: Der Stanford-Psychologe *Robert J. Sternberg* gilt als brillanter Intelligenzforscher und fundierter Kritiker des IQ. Wissen, Bildung, und Intelligenz – all das garantieren noch nicht, dass wir wichtige Ziele im Leben erreichen. Ein Mensch mit Erfolgsintelligenz muss auf drei verschiedene Weisen gut denken können: analytisch, kreativ und praktisch. Im Gegensatz zu *Gardner* wird der Intelligenzbegriff hier nicht ausgeweitet auf nicht-kognitive Dimensionen, sondern lediglich an die Bedingungen der Arbeitswelt angepasst: Erfolgreiche Arbeit sei der wahre Prüfstein der Erfolgsintelligenz. Eine pädagogische Aufbereitung seines Modells ist noch nicht in Sicht.
- *Emotionale Intelligenz (EQ)*: Es ist das unbestreitbare Verdienst von *Daniel Goleman*, mit seinem «EQ»-Begriff eine Gegenposition zum IQ auf positive Weise im öffentlichen Bewusstsein verankert zu haben. Dabei hat Goleman nicht etwa ein neues Modell entworfen, sondern lediglich in übersichtlicher, lesbarer Form die wissenschaftliche Literatur zum Thema «Wer Erfolg im Leben haben will, muss klug mit seinen Gefühlen umgehen können» zusammengefasst und damit einen Bestseller gelandet. Prominent platziert finden sich darin auch pädagogisch relevante Umsetzungsvorschläge, etwa zum Umgang mit Emotionen und Beziehungen im Klassenzimmer.

Wer Erfolg im Leben haben will, muss klug mit seinen Gefühlen umgehen können.

Diese Neuorientierung in der Intelligenzforschung interessiert hier nicht nur deshalb, weil das IQ-Konzept direkt und indirekt enorm einflussreich war im Hinblick auf die Schulpädagogik. Es ist auch unverkennbar, dass hier ein Umdenken stattfindet, das weit über die Schule hinausreicht.

Alter Wein in neuen Schläuchen?

Es stellt sich nun die Frage, ob diese Trendwende eine kurzfristige Modeströmung darstellt oder ob sich hier ein echter ideengeschichtlicher Wandel abzeichnet, der das Prädikat «Paradigmenwechsel» verdient. Immerhin werden sich einige Leserinnen und Leser bereits an Pesta-

*Was vernünftig sei,
war über lange Jahr-
hunderte keine Frage
im eigentlichen Sinn.*

lozzi erinnert fühlen, der doch schon vor geraumer Zeit ein ganzheitliches Bildungsideal – für Kopf, Herz und Hand – vertreten hat. Der Verdacht liegt also nahe, dass hier lediglich alter Wein in neuen Schläuchen verkauft werden soll.

Um diese These zu prüfen, lohnt sich eine kleine Zeitreise. Sie führt uns zurück zur alten Frage, wie denn vernünftiges Leben und Zusammenleben möglich sei. Von der Antike bis in unser Mittelalter spielte der einzelne Mensch diesbezüglich eine untergeordnete Rolle. Was vernünftig sei, war über lange Jahrhunderte keine Frage im eigentlichen Sinn: Vernunft war immer schon gegeben in der religiösen, politischen, sozialen und kulturellen Tradition eines Volkes. Zirkuläre Zeitvorstellungen, in denen das Kommende nur als Wiederholung des Vergangenen gedacht werden konnte, liessen kaum Raum offen für visionäre Zukunftsentwürfe und die nachfolgende Generation wurde schlicht eingepasst in die jeweilige Welt der Erwachsenen.

Erst in der neuzeitlichen Renaissance rückte der Mensch in den Vordergrund, ja er wurde in der Kunst und Architektur gar zum Mass aller Dinge. Im Rahmen der sogenannten *Aufklärung* schickte sich auch die Philosophie an, dieses neue Selbstbewusstsein zum Ausgangspunkt moderner Vernunftskonzepte zu erheben. Als besonders folgeschwer erwies sich der Vorschlag von *René Descartes*, strikte zu unterscheiden zwischen *res cogitans* (Bewusstsein, Geist, Seele) und *res extensa* (Welt, Natur, Körper). Bedeutsam innerhalb des cartesianischen Weltbildes wird allerdings nur Ersteres: Ich denke, also bin ich! Der *einzelne, denkende* Mensch wird so zum Dreh- und Angelpunkt einer Vernunftkonzeption, die bis heute nachwirkt. Die *Aufklärung* muss auf diesem Hintergrund als ein Programm gelesen werden, das einer intellektualistischen und individualistischen Vernunft zum Durchbruch verhelfen sollte.

Diese fundamentale Wende kann nicht genug hervorgehoben werden. Nie wäre es einem *Platon* in den Sinn gekommen, die geistige Entwicklung losgelöst von der sinnlich-körperlichen Verfassung und von einem konkreten sozialen Zusammenhang zu sehen; sein utopischer Staat, und gerade auch die in diese Utopie verwobene Bildungskonzeption kann als beispielhaft angesehen werden für die Idee einer allseitigen Verschränktheit von Geist, Natur und Gesellschaft. Dies verbindet ihn und die gesamte Antike mit indischen und chinesischen Philosophien jener Zeit. Und diese Vorstellung von der Untrennbarkeit von Körper, Geist und Soziätät liegt noch allen Magien und Mythen der Völker bis ins Mittelalter zugrunde. Rationalität konnte in diesen Lebenszusammenhängen nie und nimmer einfach *erdacht* werden; was vernünftig sei, was sich geziemt und was der Gemeinschaft nützt, das musste gleichzeitig erdacht, erfüllt, erlebt und geglaubt werden! Erst mit der Aufklärung kam diese folgenschwere individualistisch-kognitivistische Verkürzung ins Spiel, die unser Weltbild bis heute durchdringt.

Seit einigen Jahren mehren sich nun aber die Zeichen, dass sich hier eine fundamentale Umstellung vollzieht. In der Wissenschaft wie im Alltag, im Beruf wie im Privaten gewinnt langsam wieder ein ganzheitliches Menschenbild an Terrain. Rationalität und Emotionalität werden nicht mehr als Gegensätze verstanden sondern als gleichwertige, sich ergänzende Pole. Der Schweizer Psychiater *Luc Ciompi* hat dies auf die einprägsame Formel der «Affektlogik» gebracht. Damit ist ein Menschenbild angesprochen, das den *Fühl-* und den *Denkmenschen* gleichwertig behandelt. Der integrierte Mensch zeichnet sich dadurch aus, dass er beide Anlagen in sich zur harmonischen Entfaltung bringt. Dies wird nicht nur ihm selber zum Vorteil, indem er sich vitaler fühlt und Lebensaufgaben besser meistern kann, sondern der Gesellschaft insgesamt, die dadurch weniger belastet wird mit «Kosten» wie Krankheit, Arbeitsausfall und Devianz, die aus einer einseitigen Persönlichkeitsentwicklung resultieren.

Nach meiner Überzeugung steht dieses neue Menschenbild für eine post-cartesianische Ära, die die Einseitigkeiten einer überzogenen Aufklärung vermeidet. Trotz gewisser Ähnlichkeiten mit früheren Epochen geht diese Ära doch wesentlich über die Tradition hinaus, indem nun das Programm einer ganzheitlichen, bio-psycho-sozialen Entwicklung erstmals alle Gesellschaftsbereiche zu durchdringen beginnt (vgl. dazu ausführlich *Büeler*. Was trägt nun die Schule zu dieser ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung bei?

Was wir in der Schule lernen ...

Zu Beginn meines Pädagogikstudiums glaubte ich ungefähr zu wissen, was Kinder während der zwölf- bis funezhntausend Stunden lernen, die sie bei uns die Volksschulbänke drücken. Dieses Wissen schöpfte ich einerseits aus meiner eigenen Schulzeit und meinen Erfahrungen als Primarlehrer andererseits. Ich unterstellte damals, dass Schule in erster Linie für die Vermittlung der schriftlich vorgegebenen fachlichen Lehrplanziele verantwortlich zu machen ist, insbesondere im Bereich sprachlicher und mathematisch-naturwissenschaftlicher Kompetenzen. Etwas randständig bereits, gehören dazu sicherlich auch einige musische Kompetenzen und bestimmte Verhaltensdispositionen, etwa im Bereich der Disziplin und Arbeitshaltung. All dies wird gemeinhin als *Qualifikationsfunktion* der Schule beschrieben.

In den ersten Semestern lernte ich dann dazu, dass die Schule noch andere zentrale Funktionen hat. Die Soziologie streicht mit Blick auf die Schule deren ausgeprägte *Selektionsfunktion* hervor. Im Kern geht es darum, durch die Vergabe von Zeugnissen die Zuweisung der Schulabsolventen aufs Beschäftigungssystem vorzubereiten. Diese schulische Vorauswahl hat, wie wir aus der Biografieforschung wissen, einen äußerst nachhaltigen Einfluss auf die berufliche und damit immer auch private Laufbahn junger Menschen.

*Die schulische
Vorauswahl hat einen
äusserst nachhaltigen
Einfluss auf die
Laufbahn junger
Menschen.*

Unter dem Titel des «heimlichen Lehrplanes» arbeiteten kritische Pädagogen sodann heraus, wie in der Schule unterschwellig bestimmte normative Muster mitgelernt werden, auf die die Gesellschaft angewiesen ist. Durch diese *Legitimationsfunktion* werden nach *Robert Dreeben* insbesondere vier Normensysteme vermittelt. Schülerinnen und Schüler lernen, dass sie sich unabhängig verhalten müssen, wenn nicht gerade Teamarbeit vorgesehen ist, insbesondere in allen Prüfungssituationen (Unabhängigkeit); sie lernen fachliche Leistung als nicht hinterfragbaren Massstab zu akzeptieren, gemäss dem sie beurteilt werden (Leistung); sie müssen den harten Brocken schlucken, dass sie nicht mehr als einmaliges Individuum, sondern zunehmend universalistisch, d.h. als Rollenträger angesehen werden (Universalität); und sie müssen akzeptieren lernen, dass nur mehr einige wenige, spezifische Merkmale an ihrer Person interessieren (z.B. Leistung), während viele andere Kriterien, die im Freundes- und Familienkreis zählen, irrelevant werden (Spezifität). *Dreeben* weist darauf hin, dass diese latenten Lernprozesse zu den stabilsten Effekten schulischer Sozialisation zählen, auch wenn das die Bildungspolitik und Bildungspraxis kaum zur Kenntnis nimmt.

... und was wir ebenfalls lernen sollten

Bislang existieren kaum empirische Untersuchungen im Bereich überfachlicher Kompetenzen.

Wenn wir nun einen Schritt zurücktreten und diese drei schulischen Funktionsbereiche im Hinblick auf die Förderung einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung überschauen, ergibt sich folgendes Bild. Was die Qualifikationsfunktion anbetrifft (die beiden anderen Bereiche werden in den Folgeabschnitten betrachtet), fällt ein Urteil schwer. Während es hervorragende Studien gibt, die Ergebnisse fachlicher Lernprozesse überprüfen, existieren bislang kaum empirische Untersuchungen im Bereich überfachlicher Kompetenzen. Wir wissen zwar aus eigenen Studien (*Maag Merki, Grob, Büeler*), dass mittlerweile in Schweizer Lehrplänen aller Schulstufen *Schlüsselqualifikationen* wie Teamfähigkeit, Selbständigkeit, Lernkompetenz, Toleranz und Konfliktfähigkeit als Lernziele Erwähnung finden. Man sollte die Bedeutung solcher pädagogischer Präliminarien aber nicht zu hoch veranschlagen. Befunde aus der Lehrplanforschung deuten darauf hin, dass Lehrplanreformen nur einen sehr bescheidenen Einfluss haben auf die effektive Unterrichtsgestaltung. Es sind andere Faktoren, die darüber entscheiden, ob Lehrpersonen sich für die personale und soziale Entwicklung der Schulkinder einsetzen, beispielsweise ihre eigene Sozialisationsgeschichte, ihre berufliche Grundausbildung oder eigene Berufskollegen.

Es existieren allerdings keinerlei Untersuchungen darüber, inwieweit junge Erwachsene die erwähnten überfachliche Kompetenzen *tatsächlich* erworben haben. Begründet wird dieses Defizit u.a. mit erheblichen methodischen Schwierigkeiten, die sich entsprechenden Studien entgegenstellen. Obwohl dieser Umstand nicht zu bestreiten ist, darf daraus keinesfalls die Konsequenz gezogen werden, schlicht das zu messen, was «einfach» zu messen ist. Die Bildungsforschung muss hier ihre Verant-

wortung wahrnehmen und geeignete Verfahren entwickeln, mit denen die Erfolge schlüsselqualifizierenden Lernens evaluiert werden können. Auch das schulinterne Qualitätsmanagement wird auf die Dauer nicht darum herumkommen, die Wirksamkeit des Unterrichts im Hinblick auf überfachliche Kompetenzen zu reflektieren.

Dies ist alleine schon deshalb unabdingbar, weil die Bedeutung einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung ja nicht nur schulintern erkannt wird. Eine von uns kürzlich durchgeführte Analyse von 680 Stelleninseraten im Kanton Zürich ergab, dass Selbstkompetenzen (in 82% aller Inserate erwähnt) im Vergleich zu Fachwissen (76%) mittlerweile höher gewichtet werden, gefolgt von Sozialkompetenzen (49%). Gefordert werden zuvorderst: Selbständigkeit, Computerkenntnisse, Teamfähigkeit, Flexibilität, Verantwortungsbewusstsein und Engagement (vgl. Sieber). In der Berufs- und Erwachsenenbildung spricht man mit Blick auf solche Anforderungsprofile deshalb von einer *kompetenzorientierten Wende*, nach der Fachwissen zwar nach wie vor als Grundlage unabdingbar bleibt, im Vergleich zu Selbst- und Sozialkompetenz aber an Bedeutung verliert.

Der innere Zusammenhang dieser Wende mit den oben ausgeführten Veränderungen im Denken über den Menschen allgemein («Denk- und Fühlmensch») und menschliche Intelligenz im Besonderen («Multiple Intelligenz») ist offensichtlich. Die Schule der Zukunft nimmt diese Tendenzen auf und interpretiert ihren Qualifikationsauftrag in einem breiten Sinne, der weit über das Vermitteln fachlicher Inhalte hinausgeht.

Von einer wissenden zu einer lernenden Schule

Diese Prognose steht in einem scheinbaren Spannungsverhältnis mit der These des Managergurus Peter F. Drucker, wonach wir uns am Übergang von einer Industrie- zu einer Wissensgesellschaft befinden. Gemäss dieser Vision wird Wissen in absehbarer Zeit zum wichtigsten Produktionsfaktor und die sinnvolle Nutzung dieses Wissens die zentrale Managementaufgabe in den politischen und wirtschaftlichen Organisationen der Zukunft.

Die Pädagogik hört natürlich gerne, dass ihr ureigenstes Geschäft – die Wissensvermittlung – nun plötzlich von soviel Anerkennung findet. Bildungsausgaben werden nicht mehr abgebucht unter «gehabte Freuden», sondern sollen dem Konto «zukunftsgerichtete Investitionen» zugeschlagen werden. Für einmal scheint allerdings die Schultheorie der Managementtheorie einen Schritt voraus zu sein: Nicht mehr von einer wissenden Schule ist hier die Rede, sondern von der lernenden Schule.

Bildungsausgaben werden nicht mehr abgebucht unter «gehabte Freuden».

Bis vor nicht allzu langer Zeit ging die Schule allerdings stillschweigend von einem Wissenstransfermodell aus, das ich an einem fiktiven Beispiel illustrieren möchte:

Wir schreiben das Jahr 1972, und Peterli besucht in einem kleinen Bergdorf die 4. Primarklasse. Die meisten Schulbücher kann er von seinen älteren Geschwistern übernehmen, sie sind im Durchschnitt seit Drucklegung 10 Jahre alt. Bis neue Erkenntnisse und Sichtweisen Eingang in Schulbüchern finden, dauert es ebenfalls im Durchschnitt etwa 10 Jahre. Somit eignet sich Peterli Wissen an, das im Jahr 1952 aktuell war. Peter schlägt später die Universitätslaufbahn ein und steigt 1992, im Alter von 30 Jahren ins Berufsleben ein. Er arbeitet in einem Projekt mit, das im Jahr 2002 in asiatischen Städten zur Realisierung gelangen soll. Wenn Peter nun zur Lösung der sich ihm dabei stellenden Probleme sein einst-mals mühsam erlerntes Grundwissen aus der Primarschulzeit anwendet, dann wendet er das 1952 in bäuerlich dominierten Schweizer Gegenden aktuelle Wissen auf die Probleme des urbanen Asien im Jahres 2002 an.

Man könnte dieses Modell vergleichen mit der Vorstellung, eine Batterie müsse nur einmal aufgeladen werden und könne nachher für unbestimmte Zeit Energie abgeben. Diese Vorstellung mag im Bildungssektor für viele Jahrhunderte einigermassen funktional gewesen sein, zumindest solange es sich um traditionale Gesellschaften handelte. Bildung war hier vor allem gefragt als Instanz zur Stabilisierung bestehender Strukturen, was weiter oben als Legitimationsfunktion der Schule bezeichnet wurde.

Bildung war gefragt als Instanz zur Stabilisierung bestehender Strukturen.

Doch die Zeiten haben sich fürwahr geändert und mit ihnen die Funktion von Bildung. Permanenter kultureller Wandel, Globalisierung, Pluralisierung und Technologisierung sind einige der Signaturen einer Moderne, die Schulen vor völlig neue Herausforderungen stellt. Unserer dynamisierten und individualisierten Gesellschaft sind die allgemein geteilten Deutungs- und Verhaltensmuster abhanden gekommen; gleichzeitig haben personale Desorientierung und soziale Desintegration stark zugenommen. Deshalb ist auch aus der Perspektive der Wissengesellschaft eine Förderung von personalen und sozialen Kompetenzen notwendig. Wissen verliert seine statische Bedeutung und wird zu einem dynamischen Bildungsinhalt, zu *Lernkompetenz* nämlich. Sie beinhaltet die lebenslange Fähigkeit und Bereitschaft, sich offen mit Entwicklungen auseinanderzusetzen und weiter zu lernen.

Ganzheitlich beurteilen und fördern

Die stärkere Konzentration schulischen Lernens auf Kompetenzen statt Wissen dürfte irreversibel sein und sich sogar noch verstärken. Im Bundesland Thüringen etwa wurde der ganze Lehrplan konsequent auf Kompetenzen hin strukturiert, wenngleich fachliches Lernen bedeutsam bleiben wird. Die Diskussion um den IQ macht allerdings klar, dass eine ganzheitliche Lernorientierung mit der Selektionsfunktion der Schule in Konflikt geraten kann. Obwohl man um die notorische Ungenauigkeit und Subjektivität von Noten weiß, dienen diese noch immer als wichtigstes Selektionsinstrument, sowohl schulintern wie auch beim Übertritt in die Berufswelt. Auch bei der Erhebung von Schulwirksamkeit, zum

Beispiel im Kontext der grossen Ländervergleiche, stellte man bisher alleine auf Fachleistungen ab.

Dies alles hat natürlich Konsequenzen. Schüler und Schülerinnen merken sehr wohl, was belohnungsrelevant wird und was nicht; englische Schulen und deutsche Bundesländer spüren sehr direkt, was es heisst, in den publizierten Ranglisten hinter ihre Kontrahenten zurückzufallen und richten sich darauf ein. Dieser *Backwash-Effekt* unterläuft damit die offizielle Bemühung um kompetenzorientiertes Lernen, denn letztlich zählen dann doch wieder die Leistungen in einigen wenigen Fächern. Wirksame Abhilfe kann nur durch eine Umstellung der ganzen Beurteilungspraxis im Schulwesen geschaffen werden. Formative Beurteilungsverfahren sind hier das Gebot der Stunde, sei es im Bezug auf Schüler und Schülerinnen wie auf Lehrpersonen. Modellcharakter hat hier beispielsweise der Versuch «Ganzheitlich Beurteilen und Fördern» im Kanton Luzern, der probeweise auf die ganze Primarschulzeit ausgedehnt wird und gänzlich ohne Noten auskommt. Doch dieser Schritt ist letztlich nur konsequent: Wissen lässt sich abprüfen, nicht aber Lern- und Handlungskompetenz. Sie erschliesst sich nur im Gespräch zwischen Lernenden und Lehrenden und dieses Gespräch setzt eine gewisse Dauer und Qualität der Beziehung voraus. Die lernende Schule ist darauf ausgelegt, diese Voraussetzung zu schaffen.

Schüler und Schülerinnen merken sehr wohl, was belohnungsrelevant wird und was nicht.

Literatur

- Ulrich Beck*, Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt: Suhrkamp 1986
- Xaver Büeler*, System Erziehung. Ein bio-psycho-soziales Modell, Bern: Haupt 1994
- Mihaly Csikszentmihalyi*, Flow. The psychology of optimal experience, New York: Harper & Row 1991
- Robert Dreeben*, Was wir in der Schule lernen, Frankfurt: Suhrkamp 1980
- Howard Gardner*, Frames of mind. The theory of multiple intelligences, New York: Basic Books 1983
- Daniel Goleman*, Emotionale Intelligenz, München: dtv 1997
- Katharina Maag Merki, Urs Grob, Xaver Büeler*, Inhaltsanalytische Auswertung überfachlicher Zielsetzungen in schweizerischen Lehrplänen und Berufsausbildungsreglementen – Erste Ergebnisse, Zürich: Unveröff. Forschungsbericht FS & S 1999
- Priska Sieber*, Schlüsselqualifikationen als Schlüssel zum Arbeitsmarkt? Eine qualitative und quantitative Inhaltsanalyse von Stelleninseraten, Zürich: unveröff. Forschungsbericht FS & S 1999
- Robert J. Sternberg*, Erfolgsintelligenz. Was man braucht, um seine Ziele wirklich zu erreichen; in: «Psychologie heute», Nr. 3 (1998), S. 20–29.