

Die Schule ist kein Wirtschaftsbetrieb

Bildung in der Effizienzfalle?

AG „Gegen die Ökonomisierung der Bildung“
GEW Hessen



Gestaltung: Zoe Morling

GEW

Copyright © 2016 René Scheppler, GEW Wiesbaden

VERÖFFENTLICHT VON DER ARBEITSGRUPPE "GEGEN DIE ÖKONOMISIERUNG DER BILDUNG",
GEW HESSEN

WWW.GEW-HESSEN.DE

Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung - Nicht-kommerziell - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International Lizenz. Über diese Lizenz hinausgehende Erlaubnisse können Sie unter r.scheppler@gew-wiesbaden.de erhalten. Um eine Kopie dieser Lizenz zu sehen, besuchen Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>.

Erstveröffentlichung, Juli 2016



Brauchen wir Kompetenzen?

Brauchen wir Kompetenzen?

Allgemeine Überlegungen anlässlich der Karriere eines umstrittenen Begriffs

Prof. Dr. Volker Ladenthin

Professor für Historische und Systematische Erziehungswissenschaft an der Universität Bonn.

1. Ausgangslage

„Kompetenz“ wurde zum schulpädagogischen Schlüsselbegriff der ersten Dekade des neuen Jahrtausends – inzwischen ist der Terminus in alle Bereiche der veröffentlichten Meinung abgewandert – vom „Kompetenten Kleinkind“¹ bis zur Kompetenzausbildung bei der Sterbebegleitung². Aus der Sprachforschung wissen wir, dass ein Wort um so bedeutungsloser wird, je häufiger es für unterschiedliche Kontexte verwendet wird – dieses Schicksal erleidet gerade der Terminus „Kompetenz“. Alles ist Kompetenz – aber was genau ist gemeint?

Oft wird das Wort „Kompetenz“ auch heute noch als rhetorische Aufrüstung der aus der Unterrichtsforschung der 50er Jahre bekannten „Fähigkeiten und Fertigkeiten“ verstanden und so verwendet, wie es der Fremdwörterduden vorschlägt: „Kompetenzen: Sachverstand; Fähigkeiten; (besonders Rechtssprache) Zuständigkeit“³. Lehrer, die zwischen 1965 und 2000 ausgebildet wurden, kennen das Konzept der drei Zieldimensionen *Kenntnisse*, *Fertigkeiten* und *Fähigkeiten* noch aus der Ausbildung in den Studienseminaren. Der in der Referendarsausbildung meist zugrunde gelegte Klassiker von Paul Heimann und dann besonders Wolfgang Schulz⁴ hatte die Ziele des

¹ Vgl. etwa Dornes, Martin: Der kompetente Säugling: Die präverbale Entwicklung des Menschen. Frankfurt am Main 1993.

² Vgl. etwa: Heller, Andreas; Kittelberger, Frank (Hg.): Hospizkompetenz und Palliative Care im Alter. Eine Einführung. Freiburg im Breisgau 2010.

³ Vgl. <http://www.duden.de/rechtschreibung/Kompetenz/>. Abruf am 09.10.2013.

⁴ Heimann, Paul; Otto, Gunter; Schulz, Wolfgang: Unterricht: Analyse und Planung. Hannover. (10. Unveränderte Auflage) 1979, (Zuerst: 1965)

Unterrichts aus der kognitiven Engführung befreien wollen und darauf hingewiesen, dass in jedem Unterricht neben *Kenntnissen* auch *Fähigkeiten* und *Fertigkeiten* erworben und erprobt werden (sollen) – also Handlungen und Dispositionen. Nach einer Analyse der Voraussetzungen (sozio-kulturell und sachstrukturell) wurden in operationalisierter Form jene *Kenntnisse*, *Fähigkeiten* und *Fertigkeiten* beschrieben, die die Schüler nach Durchlaufen der Lehreinheit (Phase, Stunde (Feinziele), Reihe (Grobziele), Sequenz, Schulstufe (Richtziele)) in Überprüfungen nachweisen konnten. Die Noten zeigten an, in welcher Quantität und Qualität die Ziele erreicht wurden. Die Stunden selbst wurden i.d.R. nach dem bei Schulz präferierten problem- bzw. aufgabenorientierten Artikulationsschema von Roth geplant. So lernt ein Erstklässler eben nicht nur den Buchstaben „a“ erkennen, sondern er kann ihn schreiben und aussprechen – und diese Fertigkeit auf alle anderen Buchstaben und alle künftigen Worte und Sprachen übertragen: Er wird fähig zum Schreiben und Lesen. So lernt ein Auszubildender nicht nur die Fleischteile beim Hühnchen zu unterscheiden und zu benennen; er erwirbt die Fertigkeit, ein Hühnchen zu tranchieren und die Fähigkeit jedes Geflügel in Zukunft in Variation des erworbenen Musters zu zerlegen: *Kenntnisse*, *Fertigkeiten*, *Fähigkeiten*. Nach diesem Dreiklang wurde seit Mitte der 60er Jahre die gesamte Lehrerausbildung organisiert.

Es mag nun sein, dass diese Eigenheit deutscher Lehrerausbildung (also des „Referendariats“) nicht in allen schulbezogenen Wissenschaften bekannt ist, denn immer wieder liest man die Forderung, dass Unterricht nicht allein kognitive Kenntnisse vermitteln dürfe⁵ oder „träges Wissen“⁶. Zumindest in der Referendarsausbildung gehört diese – oft wie eine neue Erkenntnis vorgetragene – Einsicht seit den 60ern zur Grundausstattung aller Lehrer und Lehrerausbildner.

Wenn der Begriff Kompetenz das umschreibt, was man früher als „Kenntnisse“, „Fähigkeiten“ und „Fertigkeiten“ benannt hat, dann erinnert er an diese Selbstverständlichkeit (was zu begrüßen ist) und es ergibt sich kaum Diskussionsbedarf (wohl vielleicht ein Umsetzungsproblem). Dem widerspricht aber die Beobachtung, dass die Implementierung der „Kompetenzorientierung“ mit bisher unbekanntem publizistischem und bildungspolitischem Aufwand begleitet wird. Sie wirkt daher weniger als pädagogische denn eher als politische Intervention und dem Schulpädagogen Hilbert Meyer ist zuzustimmen, wenn er schreibt: „Noch nie hat es in Deutschland eine so einseitige Top-down-Bewegung in der Steuerung der Schulentwicklung gegeben, wie seit Beginn dieses Jahrzehnts.“⁷

2. Warum wurde der Wechsel von der Bildungsidee zum Kompetenzbegriff forciert?

Wer heute von „Kompetenz“ spricht und sie als „ultima ratio“ in den Schulen top-down implementieren will, kann also nicht nur die auf die Vorzüge eines lehrzielorientierten Unterrichts und die Mehrdimensionierung sowie Hierarchisierung von Unterrichtszielen oder out-put Evaluation abheben – denn das ist alles bekannt. Als Nutzen einer Lehrzielorientierung (die Nachteile wurden auch 1965 schon ausführlich benannt) sind seit den 60er Jahren ausgewiesen: Lehrziele

- schaffen Klarheit über das, was man will (Transparenz)
- betrachten Lernen als Erkenntnisprozess

⁵ „Der Bildungsbegriff, der sich durch unser konventionelles Schulsystem zieht, ist ein rein kognitiver.“ (Precht, Richard David: Anna, die Schule und der liebe Gott. Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern. München 2013. S. 250) Empirisch betrachtet mag dies so sein (ich kann diese (empirische) Aussage aus eigener Anschauung zwar nicht bestätigen, aber eben auch nicht bestreiten oder allgemein beurteilen) – es fehlen hier schlicht repräsentative Daten. Aber richtig ist: Es sollte nicht so sein – das haben alle Lehrer und alle Richtlinien-Verfasser spätestens seit 1965 lernen können.

⁶ Renkl, Alexander: Träges Wissen: Die "unerklärliche" Kluft zwischen Wissen und Handeln (Forschungsbericht Nr. 41). München: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie, 1994.

⁷Zit nach: http://www.uni-potsdam.de/zfl/06_publicationen/kentron/pdf/extra11.pdf. (S. 8)

- verstehen Lernen als Versuch, Antwort auf Fragen (Probleme) oder Lösungen für Aufgaben zu finden
- fragen bei Inhalten nach den methodischen und kognitiven Voraussetzungen des Lernens
- beachten den Schüler als Person – nicht nur seine kognitiven Vermögen
- zielen auf Bewältigung relevanter Aufgaben (Gegenwarts- und Zukunftsbezug)
- betrachten sich als operationaler Teil eines umfassenden Bildungsauftrags (Wissen und Haltung), wobei letzterer nicht operationalisiert werden kann⁸

All dies sind bekannte Forderungen und zumeist auch Standards in der Referendarsausbildung seit 1965.⁹ Es sind sinnvolle Anforderungen – und in der Pädagogik durchweg anerkannt.¹⁰ Wer heute von „Kompetenzen“ spricht, muss etwas anderes wollen. Aber was?

Die „Pointe“ der Top-down-Einführung des Kompetenzbegriffs liegt woanders: Man kann sie finden, wenn man nach Leitbegriffen in einschlägigen Texten der Schuladministration sucht. Dazu muss etwas weiter recherchiert werden. Zum Beispiel auf der Homepage des BMBF der Bundesregierung:

„Für die schulische Ausbildung sind ausschließlich die Länder zuständig. Dabei treten sie untereinander in einen *Wettbewerb*. Andererseits stellen sie eine bundesweite *Vergleichbarkeit* und Qualitätssicherung der allgemeinen Bildung sicher. Dies geschieht beispielsweise durch nationale *Bildungsstandards*. Der Bund kooperiert mit den Ländern bei der Erarbeitung von Bildungsstandards und der regelmäßigen *Bildungsberichterstattung*.“¹¹

Als Leitbegriffe der Schule werden hier Wettbewerb, Vergleichbarkeit, Standards und Berichterstattung bzw. Evaluation genannt.

Im Rahmen dieser Konzepte soll nun der Kompetenzbegriff seine spezifische Bedeutung bekommen. „Kompetenzen“ sind die Voraussetzung für den Umbau des Bildungssystems, sodass sich zahlreiche Erwartungen mit ihnen verknüpfen:

- Man erwartet von „den Kompetenzen“ eine exakte psychometrisch taugliche Beschreibung, d.h. Operationalisierung, Hierarchisierung und Quantifizierung dessen, was gelernt werden soll und gelernt wurde. Handlungen werden beschrieben.
- Weiterhin soll eine Vereinheitlichung im Bildungssystem erreicht werden: Alle Schülerinnen und Schüler an allen Schulen in Deutschland, in Europa und schließlich auf der ganzen Welt sollen zu gleichen Zeitpunkten die gleichen Kompetenzen besitzen, denn nur dann kann man statistisch mit Leistungsmessungen arbeiten.
- Kompetenzen sollen das Bildungs- und Ausbildungssystem vereinheitlichen.
- Lernergebnisse sollen unabhängig werden von der Kultur, vom Nationalstaat, vom Land, von der Region, von der Herkunft, aber auch von den zufälligen Vorlieben und Eigenheit des Lehrers vor Ort. Globalisierung setzt voraus, dass überall alle das Gleiche können, damit überall alles stattfinden kann.¹²

⁸ Da „Bildung“ Selbstbestimmung („Mündigkeit“) ist, kann man sie nicht messen. Man kann nur anamnetisch aufzeigen, wo Bildung (Selbstbestimmung) nicht stattgefunden hat. Daher sind Lehrziele nur Voraussetzungen für Bildung, aber nicht deren operationalisierte Entsprechung.

⁹ Dass diese so ist, lässt sich am Mega-Bestseller von Hilbert Meyer ablesen: Meyer, Hilbert: Leitfaden Unterrichtsvorbereitung. Berlin 2007. (Mir liegt die wohl erste Ausgabe von 1979 vor.)

¹⁰ Vgl. ebenfalls den Best- und Longseller von Herwig Blankerts (Theorien und Modelle der Didaktik, München, 1969 u.ö.), der auch die Grenzen des Modells benennt.

¹¹ Zit nach: http://www.bundesregierung.de/Webs/Breg/DE/Themen/Bildungsrepublik/Schulbildung/hauptartikel/_node.htm

¹² „Der Gedanke der notwendigen Universalisierung (!) der Basisqualifikationen wird in der angelsächsischen Literacy-Diskussion mit dem Argument neuer und infolge des sich beschleunigenden Wandels von der Industrie- zur Wissensgesellschaft steigender Qualifikationsanforderungen verknüpft. (...) Dieses Konzept von Literalität steht auch im

Kompetenzen werden also als ein Mittel für die zentrale Lenkung des Bildungssystems angesehen, für die Zentralisierung und die Globalisierung. Motiv ist nicht die pädagogisch reflektierte Verbesserung der allgemeinen Bildung sondern die Optimierung von Verwaltung nach den Regeln des New Public Management.¹³ Erst auf der Grundlage von Kompetenzen ist z. B. eine Vergleichbarkeit von Bildungsgängen oder Bildungseinrichtungen möglich. Erst auf der Grundlage von Kompetenzen können Firmen weltweit operieren und dort ihre Filialen aufbauen, wo bei gleicher *Kompetenz* der günstigere Stückpreis gewährleistet ist – das Beispiel „Nokia“ mag dies in aller Deutlichkeit illustrieren:

Nokia zieht weiter

Nach dem Werk Bochum schließt der Mobilfunkkonzern jetzt sein Werk in Rumänien.

(...) In Cluj erleben jetzt 2200 Nokia-Beschäftigte, was ihren deutschen Kollegen Anfang 2008 in Bochum widerfuhr. Die Finnen, damals noch absolute Weltmarktführer, machten das Bochumer Werk dicht, schickten 2300 Mitarbeiter in die Arbeitslosigkeit und wechselten auf den billigeren Standort in Osteuropa. Jetzt zieht die Karawane weiter. Der inzwischen stark angeschlagene Konzern will sich künftig auf marktnahe Produktionsstätten konzentrieren, wie es heißt. In den asiatischen Fabriken könne man von größeren Mengen und der Nähe zu den Zukunftsmärkten profitieren, begründet Nokia den Abzug aus Europa.¹⁴

Die Firma kann, je nach der Entwicklung von Löhnen, weiterziehen und sich der sozialen Einbettung entziehen, weil sie davon ausgehen kann, an allen Standorten gleich und gleichartig ausgebildete Mitarbeiter zu finden.

Zudem: Um zu messen, ob sich ein Bildungssystem für eine Gesellschaft auch wirtschaftlich rechnet, muss man Vergleichsdaten haben: Wie viel Geld investiert man um wie viel Kompetenzen zu bekommen? Diese Frage kann man nur stellen, wenn in allen Ländern das Gleiche gelernt und gemessen wird. Dann erst kann man den Kapitalfaktor „Ausbildung von Kompetenzen“ berechnen.

Kompetenzen scheinen daher eine unverzichtbare Voraussetzung für das zu sein, was die Soziologie in der Nachfolge des Rationalisierungsbegriffs von Max Weber – mit einem aktuellen Schlagwort – als „McDonaldisierung“ bezeichnet: Man möchte das gleiche Produkt – den Output – in der gleichen Qualität unabhängig von Voraussetzungen und Vorlieben herstellen. Da McDonald's mit diesem System weltweit sein Imperium aufgebaut hat, benutzt der amerikanische Soziologe George Ritzer zur Beschreibung dieses Vorgangs den Terminus „McDonaldisierung“. Kennzeichen dieses Prozesses sind die folgenden:

- eine totale Ausrichtung auf **Effizienz** – die optimale Methode, eine Aufgabe zu lösen,
- Kalkulierbarkeit – das Ziel muss **quantifizierbar** sein,
- **Voraussagbarkeit** – vereinheitlichte und gleichförmige Dienstleistungen sowie
- **Kontrolle** – **vereinheitlichte** und gleichförmige Mitarbeiter.

In diesem Konzept erst sollen Kompetenzen eine Funktion bekommen: Sie sollen das Produkt sein, das Bildungsprozesse gewährleisten sollen. Um die Kosten dieses Produkts neutral messen zu können, muss es vorgegebene Kriterien geben, die umgekehrt zu einer Standardisierung des

Hintergrund der internationalen Rahmenkonzeption von PISA.“ Baumert, Jürgen u.a. : PISA 2000. Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001. S. 15-68. Hier S. 20.

¹³ Vgl. zum New Public Management (NPM): New Public Management / Neues Steuerungsmodell / Wirkungsorientierte Verwaltungsführung (in: Online-Verwaltungslexikon olev.de, Version 2.67)

¹⁴ <http://www.badische-zeitung.de/wirtschaft-3/nokia-zieht-weiter--50149201.html>. Abgerufen am 09.10.2013.

Produkts führen. Ohne Kompetenzlehrpläne ist also keine quantitative Statistik über Kosten des Bildungssystems möglich.

Es geht also intentional nicht um Verbesserung der Lehre oder der Schulen; es geht um Standardisierung und letztlich um die Vorbereitung quantitativer Evaluationen – zu statistischen, ökonomischen und administrativen Zwecken. Vielleicht geht es auch um Macht, um die Definitionshoheit dessen, was Bildung ist? Die Tradition pluralistischer Auslegung des Bildungsbegriffs – symbolisiert im föderalen System Deutschlands, das vom Grundgesetz so gewollt war – wird zugunsten zentraler Steuerung aufgehoben.

Nicht also pädagogische Überlegungen haben das Konzept eingeführt, sondern (zentralistische) Machtansprüche der Administration. Dagegen ist so lange nichts einzuwenden, wie dies auch öffentlich gesagt wird (Bürger sich also entscheiden, ob sie eine Schule des Wettbewerbs wollen – oder „Bildungsanstalten“, die sich der Person zuwenden), wenn die Motivationslage offengelegt wird, wenn die Aufgabe derjenigen Institution, die evaluiert werden soll, noch gesichert ist. Und solange die wissenschaftliche Grundlage gesichert ist. Dies sind die Erwartungen, die in der Bildungspolitik an eine neue Zielkategorie, nämlich die der „Kompetenzen“ gestellt würden.

Pädagogische Konzepte sollten nicht auf Hoffnungen und Mutmaßungen aufgebaut sein, sondern auf begründbaren und prüfbaren Grundlagen. Prüfen wir einmal diese Grundlagen.

3. Was sind Kompetenzen?

Die Frage ist nun: Was genau sind Kompetenzen? Das weiß keiner so genau. Dies gestehen zumindest jene Artikel ein, die den Terminus festlegen wollen: Es zeige „sich, dass weder der Kompetenzbegriff einheitlich verwendet wird noch Konsens bezüglich der Frage besteht, welche Kompetenzen die erfolgreiche Bewältigung der Anforderungen in den verschiedenen Lebenslagen unterstützen“ – lautet das Resümee in einem Lexikonartikel an prominenter Stelle.¹⁵ Dies hatte schon 2008 die Studie von Anne Müller-Ruckwitt, in der der Begriff „Kompetenz“ in seiner fachwissenschaftlichen Karriere nachgezeichnet wurde, festgestellt: es gibt fundamental unterschiedliche Verwendungen des Terminus „Kompetenz“, die den jeweiligen Lehrplänen oder Konzepten zugrunde gelegt werden.¹⁶ Inzwischen ist dies auch in der Forschungsgemeinschaft Konsens – und wird offen ausgesprochen: „Das Konstrukt ‚Kompetenz‘ wird in Bezug auf seinen Bedeutungsgehalt sehr unterschiedlich aufgefasst und definiert. Man ist sich relativ einig darüber, dass Kompetenzen die Voraussetzungen widerspiegeln, die zur Bewältigung komplexer, meist beruflicher Aufgaben erforderlich sind. Jedoch gibt es unterschiedliche Ansätze, wie man diese Voraussetzungen konzeptualisieren und beschreiben kann.“¹⁷ Diese Aussage des renommierten Psychologen Niclas Schaper, tätig am „Zentrum für Kompetenzentwicklung für Diversity Management in Studium und Lehre an Hochschulen in NRW“¹⁸, ist in vielerlei Hinsicht aufschlussreich. Nicht nur, dass hier die Bestandsaufnahme von terminologischer Uneinigkeit – einem Sündenfall jeder sich als exakt und empirisch verstehenden Wissenschaft – vorgetragen wird, sondern dass als Lösung eine erneute Relativierung vorgeschlagen wird: „Man ist sich relativ einig...“ Es fragt sich: Wer ist „man“ und was heißt „relativ“? Gilt hier die Mehrheitsmeinung, so dass das, was massenweise publiziert wurde, folglich auch inhaltlich richtig sein muss? Und wie kann eine Aussage, die sich

¹⁵ Maag Mareki, Katharina: [Art.:] Kompetenz. In: Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Hg. v. Sabine Andresen u.a. Weinheim-Basel 2009. S. 492-506.

¹⁶ Müller-Ruckwitt, Anne: "Kompetenz" - Bildungstheoretische Untersuchungen zu einem aktuellen Begriff. Würzburg 2008.

¹⁷http://kw.uni-paderborn.de/fileadmin/psychologie/download/publikationen/Schaper_-_Arbeits-__Psychologische_Kompetenzforschung.pdf

¹⁸http://www.komdim.de/index.php?id=41&tx_p2komdim_pi6%5Bexpertuid%5D=29&cHash=1360038858

selbst schon als „relativ“ bezeichnet, einen Geltungsanspruch erheben? Alles andere Wissen ist dann ja auch relativ – und wäre dieser Auffassung nach gleich gültig.

Der Verfasser fährt dann fort: „Aus Sicht des Autors lassen sich vor allem folgende Arten eines psychologisch fundierten Kompetenzverständnisses unterscheiden.“ Die Offenheit ehrt den Verfasser – aber so formuliert erscheint es wie eine subjektive Bewertung – die selbstverständlich niemandem abzusprechen ist, aber doch einer sachlichen Reserviertheit Ausdruck gibt: Es wird ein persönlicher Blick auf eine Sache gegeben. Aber ist dieser Blick mehr als nur „relativ“?

Wenn aber Grundbegriffe nicht objektiv sind, ist ihre Operationalisierung sinnlos. An einer ganz entscheidenden Stelle zeigt sich, dass der Grundbegriff für die Grundlagenforschung einer „Kompetenztheorie“ alles Mögliche ist, nur eben kein geklärt und konsensualer Grundbegriff. Nun fragt sich, wie man aber die Reform eines Bildungswesens auf einen Begriff aufbauen kann, der selbst bei den Autoren, die als Grundlagenautoren gelten, nur „relativ“ gesichert ist? Müsste dann hier nicht zumindest Pluralismus walten – und Vorsicht? Wäre dann die Kompetenzorientierung nicht nur ein Vorschlag, der sich neben anderen Vorschlägen bewähren müsste (was man ja empirisch erforschen könnte)?

Es ist also an dieser Stelle zu fragen, ob eine (politische) Bildungsplanung die auffällige Zurückhaltung ausgerechnet ihrer Bezugsautoren zur Kenntnis nehmen sollte – und nicht in Verwaltungsakten als Faktum setzen, was von den Verfassern der Grundlageschriften selbst gar nicht als Faktum formuliert wurde, sondern als Hypothese, als „relativen Konsens“ von mehreren Autoren.

Pragmatisch betrachtet könnte man die übereinstimmenden Definitionselemente zusammentragen, so wie es Niclas Schaper dankenswerterweise vorführt:

- „Kompetenzen spiegeln die grundlegenden *Handlungsanforderungen in einer Domäne* wieder. Die (psychologische) Struktur der Kompetenzen leitet sich somit aus der logischen und psychologischen Struktur der Anforderungen in einer Handlungsdomäne ab. Kompetenzen sind somit auf komplexe Anforderungssituationen bzw. Aufgaben bezogen und bestehen nicht allein aus Fertigkeiten, sondern umfassenderen Fähigkeiten.
- Kompetenzen sind darüber hinaus *Dispositionen*, die Personen befähigen, bestimmte Arten von Aufgaben oder Problemen erfolgreich zu lösen. Bei Kompetenzen geht es um Leistungsvoraussetzungen, die sich einerseits auf *kognitive Elemente* beziehen (wie z.B. Kenntnisse, Wissensstrukturen, Fertigkeiten, Strategien) und andererseits ausdrücklich *weitere Elemente* enthält (wie sozial-kommunikative, motivational-emotionale, volitionale und einstellungsbezogene Kompetenzaspekte).
- Beim Erwerb bzw. der Aneignung von Kompetenzen sind *Lernprozesse* von zentraler Bedeutung. Entscheidend beim Kompetenzerwerb ist allerdings, dass Kompetenzen aktiv erlernt bzw. erworben werden müssen. Sie können somit nicht nur „gelehrt“ werden.
- Kompetenzen sind darüber hinaus als *Selbstorganisationsdispositionen* zu verstehen. Sie sollten somit auch die Befähigung beinhalten, sich in unbekanntem bzw. neuartigen Situationen selbstorganisiert Wissen und Fähigkeiten aneignen zu können, um diese Situationen problemlösend und handlungsorientiert zu bewältigen.
- Mit der kompetenten Ausübung von beruflichen Tätigkeiten sind schließlich auch *Professionalitätsaspekte* zu berücksichtigen. Berufliche Kompetenzen sind somit auch durch professionelles Handeln gekennzeichnet. Dies beinhaltet insbesondere die Befähigung zu einem verantwortungsvollen Handeln in bestimmten Situationen bzw. Kontexten, z.B. wenn in Dilemmasituationen verantwortungsvolles Handeln und Entscheidungen sowohl gegenüber dem Klienten auf der einen als auch der Gesellschaft auf der anderen Seite gefordert sind.

- Den normativen Charakter von Kompetenzen spiegeln so genannte *Standards* wieder. Sie geben (meist verhaltensbezogen) den Maßstab für den Ausprägungsgrad von Kompetenzen an.¹⁹

Wenn Kompetenz verstanden wird als fachspezifische „*Handlungsanforderung*“, als *Sammlung von Fähigkeiten* („*Dispositionen*, die Personen befähigen, Aufgaben oder Probleme zu lösen“), als Aktivierung des Lernens, Aufforderung zur Selbsttätigkeit und Selbständigkeit („*Selbstorganisationsdispositionen*“), *Handlungsfähigkeit* („*Professionalitätsaspekte*“) in *normativer Hinsicht* („Den normativen Charakter spiegeln *Standards* wieder.“), so ist dieser Begriff anzubinden an jene Konzepte, die seit Rousseau mit dem Begriff der „*Bildung*“ erfasst werden: Die Fähigkeit, selbständig sachangemessen und sozial verträglich zu handeln. Unklar bleibt allerdings, ob eine Operationalisierung dieses Konzeptes, wie sie ja von den Initiatoren der neuen Bildungspolitik gewünscht wurde, erreicht werden kann: Die quantifizierbare out-put-Orientierung also. Eine Subjektorientierung – die ja auch nach Schaper im Mittelpunkt steht – steht selbstverständlich unter Geltungsanspruch, lässt sich aber gerade deshalb nicht standardisieren. Ein standardisiertes Individuum ist keines mehr. (Verantwortung kann man nur persönlich übernehmen, nicht im Verweis auf das Kollektiv: „Das machen aber alle so“. Man stelle sich diese Antwort als Antwort an die Polizei bei einer Geschwindigkeitsübertretung oder bei der Steuerhinterziehung vor: Das Regelsystem wäre außer Kraft gesetzt.) An dieser Stelle wird man also genau hinsehen müssen, ob der Subjektbegriff der Kompetenzforschung jener der klassischen Bildungstheorie ist (bestimmt durch Individualität und Identität) oder das Subjekt lediglich formal als Konstrukt und zufälliger Träger von austauschbaren Kompetenzen verstanden wird, dem aber kein Eigenwert zukommt. Ein solcher Begriff des Subjekts, das nur durch die Performanz (hauptsächlich) kognitiver Operationen definiert wird, nicht aber durch einen personalen Eigenwert („Verantwortung“), würde einer Adaption der Kompetenztheorie in die Bildungstheorie fundamental im Wege stehen.

Ein zweites Problem ist der Begriff des Handelns, stellt die angestrebte Handlungskompetenz dar. Dazu heißt es an anderer, prominenter Stelle, nämlich im sogenannten Klieme-Gutachten: „Demnach kann von Kompetenz dann gesprochen werden, (...) wenn aufgrund entsprechender handlungsbegleitender Kognitionen genügend Motivation zu angemessenem Handeln gegeben ist.“²⁰

Dazu einige Anmerkungen: Da man seit je nicht für die Schule lernt, sondern für das Leben, scheint eine solche Forderung ebenso banal wie selbstverständlich. Sie ist aber – wenn man sie genau betrachtet – beides nicht. Denn der Begriff des Handelns ist ein Zentralbegriff der Philosophie mit ganz bestimmten Implikationen. Wer handelt, behandelt nicht nur Sachen (Haare schneiden; einen Nagel in die Wand schlagen; einen Text übersetzen), sondern geht durch diese Behandlung auch mit Menschen um. Wer einem anderen Menschen die Haare schneidet, muss die Würde des Anderen beachten, darf ihn nicht der Lächerlichkeit preisgeben, muss Stärken hervorheben, Schwächen überspielen usw. Wer einen Nagel in die Wand schlägt, stört vielleicht im Mietshaus seine Mitbewohner. Wer einen Text übersetzt, einen anderen aber nicht, wertet; er beachtet den Menschen, dessen Text er übersetzt, mehr als jenen anderen. Wer handelt, handelt immer auch in Bezug auf andere Menschen, fördert sie, toleriert sie oder verletzt sie. Dies muss beim Handeln bedacht werden. Daher hat Kant formuliert: „Handle nur nach derjenigen *Maxime*, durch die du zugleich wollen kannst, dass sie ein allgemeines Gesetz werde.“²¹ Handeln *umfasst* demnach

¹⁹ Schaper, Niclas: (Arbeits-) Psychologische Kompetenzforschung. In: G. Spöttl & M. Fischer (Hrsg.), Gegenstände und Methoden der Berufsbildungsforschung. Bielefeld: Bertelsmann. (im Druck, zitiert nach: http://kw.uni-paderborn.de/fileadmin/psychologie/download/publikationen/Schaper_-_Arbeits_-_Psychologische_Kompetenzforschung.pdf. Zugriff am 09.10.2013

²⁰ Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Referat Bildungsforschung (Hg.): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Bonn/ Berlin 2007. Unveränderter Nachdruck 2009. S. 74.

²¹ Kant, Immanuel: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten.[1785] In: Kant, Immanuel: Werke in zehn Bänden. Hg. v. Wilhelm Weischedel. Bd. 6. Darmstadt 1983. S. 7-102 (= AA IV, 421)

technisches Hantieren und moralische Reflexion – denn das allgemeine Gesetz muss ja nicht nur beinhalten, ob etwas richtig funktioniert, sondern auch, ob es gerecht so ist, wie es funktioniert.

Hier setzen dann auch die Rückfragen an ein Konzept der Handlungskompetenz ein: „Es gibt übrigens viele Wissenschaftler, die den Kompetenzbegriff definieren, ohne dass sie die ethische Fundierung als Dimension einbeziehen“.²² Wenn also die Dimension des Handelns als Ziel des Unterrichts ernst genommen wird („umfassender Handlungsbegriff“ heißt es), dann muss die Kompetenztheorie auch erklären, wie man denn lernt, sittlich verantwortlich zu handeln.

Da gibt es einige Fragen, auf die in den Kompetenzlehrplänen keine Antworten zu finden sind: Soll dieses ethische Lernen im Fachunterricht oder in einem eigenen Fach Ethik geschehen? Welche Ethik ist Bezugspunkt? Warum gerade diese? Kann man (plurale) Ethiken curricular verbindlich machen? Darf man das – oder widerspricht es nicht dem Gedanken der Ethik, sie nicht zur Disposition zu stellen? Wie können Schülerinnen und Schüler (und zuvor Lehrerinnen und Lehrer – und davor Richtlinienautoren) bestimmen, was gutes und richtiges Handeln ist? Wie überprüft man, ob richtig und sittlich gehandelt wurde?

Wenn das Handeln derartig im Zentrum des Kompetenzbegriffs steht, dann müssen doch auch die Prüfungen – die „Evaluationen“ – diese nachhalten. (Hier fällt auf: In keinem PISA-Bericht wird die Sittlichkeit des Handelns überprüft). Wie aber überprüft man sittliches Handeln? Darf man Kinder in Ernstsituationen bringen, (denn nur in ihnen können sie authentisch Handlungskompetenz beweisen), ohne zu berücksichtigen, welche Folgen mögliches Fehlhandeln hat? Kann man Handeln simulieren – wie würdest du handeln – ohne dass die Ernsthaftigkeit (und Folgenhaftigkeit des Handelns, die ja unsere Entscheidung mitbedingt) berücksichtigt werden? Bekanntlich handeln wir anders, je nachdem uns die Folgen hypothetisch oder faktisch betreffen: natürlich sind wir für Tierschutz – befürworten aber gleichzeitig, dass Straßen im Winter mit Salz vom Eis befreit werden – was nachweislich schädlich für Hunde ist. Wir sind gegen inhumane Arbeitsbedingungen, kaufen aber unsere T-Shirts dort, wo sie am billigsten sind. . . weil wir selbst über begrenzte Geldmittel verfügen. Natürlich wissen Backwarenfachverkäuferinnen, dass man die Backwaren nicht mit jener Hand berühren darf, mit der man das Geld in die Kasse zählt. Aber hält sie sich im Alltag (im Leben, für das man doch angeblich lernt) an dieses Wissen? Wenn man die Haltung hypothetisch abprüft, werden sicher alle Regeln eingehalten – aber bestehen sie auch im Praxistest? Wohl kaum. (Man kann also Handlungsfähigkeit nicht hypothetisch testen.)

Ein wenig hat man den Eindruck, als gingen Kompetenzlehrpläne davon aus, dass doch ebenso klar wie Konsens sei, worin moralisches Handeln denn bestünde. Aber die ebenso schlichte wie fundamentale Frage „Wann beginnt menschliches Leben?“ ist doch nicht einmal in unserer Gesellschaft – geschweige denn zwischen den Kulturen – endgültig beantwortet. Wenn es also im Religionsunterricht um die Frage geht, ob eine 16jährige Schülerin eine ungewollte Schwangerschaft künstlich beendet oder nicht – ein doch recht naheliegendes handlungsrelevantes Problem für den Religions- wie den Biologieunterricht²³ – dann wären doch nun aufrichtigerweise jene Kompetenzen zu beschreiben, mit denen man diese Frage angehen und – vor allem – so lösen kann, dass das schwangere Mädchen handeln kann. Nur ein solcher Unterricht wäre „handlungsorientiert“ zu nennen. In den vorliegenden Kompetenzlehrplänen sehe ich keinen Hinweis auf die Lösung dieser wahrlich praxisnahen Unterrichtsaufgaben.

In der Schule lernt man nicht „Handeln“, sondern nur die Vorbereitung fürs Handeln. Da niemand die späteren Handlungsorte, Handlungszusammenhänge und Handlungsziele kennt, kann Schule gar nicht lebensweltliche Handlungen als curriculare Hinweise dafür nehmen, welche Kompetenzen erworben werden sollen. (Ich habe in meiner Schulzeit eine Kompetenz im Rechnen mit dem Rechenstab erworben; als ich die Schule verließ, gab es keine Rechenstäbe mehr – wohl

²² Meyer, Hilbert: Kompetenzorientierung allein macht noch keinen guten Unterricht. (Handout zum Vortrag auf der Didakta 2012). Zit nach: http://www.uni-potsdam.de/zf1/06_publicationen/kentron/pdf/extra11.pdf.

²³ Vgl. allein die Statistik: <http://forum.sexualaufklaerung.de/index.php?docid=1028>.

aber Taschenrechner, deren Bedienung aber in der Schule zuvor ausdrücklich verboten war und geahndet wurde. Sobald „Kompetenzen“ handlungsrelevant beschrieben werden, verlieren sie ihre Allgemeinheit. Werden sie aber allgemein beschrieben, verlieren sie ihre Bedeutung.)

„Wille“ kann man ebenfalls nicht lernen, weil zum Lernen schon Wille notwendig ist. Pädagogische Theorie sollte sich zudem aus ethischen Gründen davor hüten, eine Allmachttheorie werden zu wollen, die auch noch den Willen der Kinder und Jugendlichen erschafft. In dem Moment, in dem Schule versucht, den Willen zu steuern (volitionale Kompetenzen, nach Weinert) übersteigt sie ihre Grenzen und wird totalitär.²⁴

6. Vorschlag für einen pädagogischen Umgang mit dem Kompetenzbegriff

Wie wir gesehen haben, gibt es in keiner Wissenschaft und schon gar nicht zwischen den Wissenschaften einen konsensualen Kompetenzbegriff.²⁵ Der Terminus wird unterschiedlich definiert, in unterschiedliche Theorien eingebettet und von unterschiedlichen Domänen – mit je eigener Forschungstradition und je eigenem Forschungsinteresse – beansprucht. Diese Entwicklung ist faktisch weder zu ignorieren (das würde das erreichte Niveau von Wissenschaft unterbieten) noch zu unterlaufen (das wäre unredlich und sittlich nicht zu vertreten). Niemand hat in einer demokratischen Gemeinschaft das Recht und die legitimierte Macht, seinen spezifischen Sprachgebrauch mit Machtmitteln (etwa auf dem Verwaltungsweg) durchzusetzen. Wer also das Wort „Kompetenz“ nutzt, muss stets und zuvor definieren, was er darunter versteht – und dann wird man sehen, ob die Begriffsauffassung problemlösend oder sachangemessen ist. *Als einheitsstiftendes Schlagwort, als Leitbegriff taugt der Kompetenzbegriff nicht – das sagen ja selbst jene Autoren, die in den Handbüchern unterschiedlicher Wissenschaften versuchen, wenigstens eine überregionale Definition vorzulegen.*

Das erste Ergebnis unserer Überlegungen wäre also, den Terminus „Kompetenz“ nicht als Signal- oder Kampfbegriff *gegen* etwas einzuführen, sondern als Konstrukt, das erläutert werden muss und in jedem Text und Vorhaben in der je spezifischen Bedeutung erst noch erläutert und begründet wird. Dann trägt der Terminus, so er denn den Anspruch erhebt, etwas Neues oder Spezifisches zu beinhalten, zu Klärung bei – denn dann muss das Neue und Spezifische auch benannt werden. Das ist bisher nicht gelungen: Die konsensualen Verwendungen enthalten – nach Aussagen aus der Psychologie und Pädagogik – im Wesentlichen das, was auch in anders benannten Konzepten enthalten war.

Betrachtet man die Diskussion um den Terminus mit ihrer fundamentalen Unentschiedenheit und betrachtet man zudem, dass der Begriff im Kontext von Schule (Bildungsinstitutionen) ja nicht psychologisch gefasst werden soll sondern pädagogisch (so, wie man pädagogische Begriffe ja auch nicht in der Psychopathologie verwendet), dann wäre vorzuschlagen, den Terminus als schlichte und praktisch zu handhabende Sammelbezeichnung zu verwenden, die Verständigung über pädagogische Teilaufgaben ermöglicht. Die psychologischen Implikationen können dann dem psychologischen Kontext und der Diskussion in der Domäne der Psychologie vorbehalten bleiben – so wie etwa der Terminus „Profit“ für den ökonomischen Bereich vorbehalten bleibt und nicht das benennt, was man in der Schule durchs Lernen erwirbt. Es ist schon wenig hilfreich, genau definierte Termini aus einer Wissenschaft in eine andere zu importieren – es kommt dann zu Unschärfen, Ungenauigkeiten und Missverständnissen („Halbwertzeit des Wissens“ – Wissen kann nicht zerfallen, es kann nur sinnlos werden; um das zu beurteilen, muss man es „ganz“ haben). Wenn ein Terminus aber selbst in einer Wissenschaft umstritten ist, was für den Kompetenzbegriff

²⁴ Vgl. ausführlich: Ladenthin, Volker: Das lernende Selbst zwischen Inhalt und Methode. Zum Umgang der Schule mit dem Selbst. In: Arnold, Rolf; Benikowski, Bernd; Griese, Christiane; Lost, Christine (Hg.): Lernen lebenslang – Ansichten und Einsichten. Baltmannsweiler 2008. S. 52-74.

²⁵ Vgl. Ladenthin, Volker: Kompetenz - die Zauberformel? [Sammelrezension zum Kompetenz-Begriff]. In: engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule. (2008). H.3. S. 267-268.

nach Aussagen der in Handbüchern schreibenden Psychologen zutrifft, dann wäre es sinnvoll, diese Ungenauigkeiten nicht noch weiter zu fördern, indem man den Terminus metaphorisch in einer anderen Wissenschaft gebraucht.

Auf Grund dieser Überlegungen schlage ich vor, im pädagogischen Kontext den Terminus wie folgt zu verwenden:

„Kompetenz ist ein Terminus, der in verschiedenen Wissenschaften (Linguistik, Psychologie, Ökonomie, Rechtswissenschaft, Verwaltungswissenschaft, Pädagogik) unterschiedlich verwandt wird. Auch innerhalb von Wissenschaften, wie z. B. innerhalb der Psychologie, zeigen sich unterschiedliche und kontroverse Verwendungen mit prinzipiell unterschiedlichen theoretischen und forschungsstrategischen Implikationen. Aus pädagogischer Sicht lässt sich die Diskussion wie folgt festhalten: Im pädagogischen Sprachgebrauch kann man den Terminus *Kompetenz* verwenden als alltagssprachliche oder verwaltungstechnische Sammelbezeichnung für das dauerhafte und reflektierte Verfügenkönnen über Kenntnisse und (Fach-)Methoden sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten, die im Hinblick auf die Bildung eines Menschen (Mündigkeit) das sachliche und sittliche Verhältnis zur Natur und Geschichte, zu den Mitmenschen und zu sich selbst unter Geltungsanspruch, nachweislich und handlungsermöglichend gestalten helfen.“

Oder ganz kurz, wenn man die Teilbegriffe entsprechend mit Bedeutung auflädt:

„Der Terminus *Kompetenz* kann in pädagogischen Zusammenhängen verwandt werden als eine Sammelbezeichnung für das Verfügenkönnen über Kenntnisse und (Fach-)Methoden sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten, die im Hinblick auf die Bildung eines Menschen (Mündigkeit) Leben zu gestalten helfen.“

(Um den empirischen und fachdidaktischen Teil gekürzte Fassung von: Vorschlag für einen pädagogischen Kompetenzbegriff. In: Meyer-Blanck, Michael: Obermann, Andreas (Hg.): Die Religion des Berufsschulreligionsunterrichts. Überlegungen zur Kommunikation religiöser Themen mit Jugendlichen heute. Münster 2015. S. 99-127.)