

Jörn Schützenmeister
Elmar Wortmann
(Hrsg.)

Pädagogikunterricht zwischen Kompetenzorientierung, Bildungsstandards, schulinternen Lehrplänen und Zentralabitur



Didaktik der Pädagogik

herausgegeben im Auftrag
der Gesellschaft Didaktik der Pädagogik e. V. (GeDiPäd e. V.)
von Carsten Püttmann und Jörn Schützenmeister

Band 3

Jörn Schützenmeister
Elmar Wortmann (Hrsg.)

Pädagogikunterricht zwischen
Kompetenzorientierung, Bildungsstandards,
schulinternen Lehrplänen und Zentralabitur



Waxmann 2018
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Didaktik der Pädagogik, Bd. 3

ISSN 2366-5122

Print-ISBN 978-3-8309-3764-7

E-Book-ISBN 978-3-8309-8764-2

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2018

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Inna Ponomareva, Düsseldorf

Umschlagabbildung: © Katty2016 – Shutterstock.com

Satz: Sven Solterbeck, Münster

Druck: CPI books GmbH, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Einleitung	7
<i>Karl-Heinz Dammer</i>	
Braucht der Pädagogikunterricht Kompetenzorientierung? Kann er sie gebrauchen?	13
<i>Daniel Scholl</i>	
Kompetenzorientierte Lehrpläne für das Unterrichtsfach Erziehungswissenschaft Vor welchen (fachdidaktischen) Aufgaben steht die Entwicklung schulinterner Curricula?	39
<i>Jörn Schützenmeister</i>	
Bildungsstandards, Kernlehrplan und Zentralabitur des Pädagogikunterrichts in der Spannung zum didaktischen Gestaltungsspielraum der Pädagogiklehrerinnen und Pädagogiklehrer	59
<i>Gernod Röken</i>	
Pädagogikunterricht in der Concorde-Falle? Oder: Gibt es noch Möglichkeiten die administrativ aufgestellten Fallen für den Pädagogikunterricht und die damit einhergehende Depotenzierung pädagogischer Bildung zu verhindern oder zu überwinden? Wenn ja – wie? ...	101
<i>Elisabeth Rolffs</i>	
Zur Kritik am Kernlehrplan Erziehungswissenschaft und den Zentralabiturvorgaben – für einen konstruktiven Umgang mit dem Kernlehrplan	151
<i>Elmar Wortmann</i>	
Ein schulinterner Lehrplan aus pädagogischer Perspektive	171
<i>Brigitte Röwekamp und Elmar Wortmann</i>	
Kumulativer Kompetenzerwerb im Pädagogikunterricht – am Beispiel der Fallarbeit	207
<i>Carsten Püttmann</i>	
„Schulinterne“ Bildungsgangplanung und Kompetenzorientierung an Fachschulen für Sozialpädagogik Referenzpunkte für schulinterne Curriculararbeit und Kompetenzorientierung für den allgemeinbildenden Pädagogikunterricht? ...	233
Autorinnen und Autoren	259

Einleitung

Die Bildungs- und Unterrichtsreformen nach der Jahrtausendwende, welche die sukzessive Standardisierung von Fachunterricht, die outputorientierte Steuerung und Entwicklung des Fachunterrichts sowie eine Mobilisierung der Fachlehrkräfte für die Qualitätsverbesserung und für die Unterrichtsentwicklung verlangen, sind am allgemeinbildenden Pädagogikunterricht nicht spurlos vorbeigegangen. Die Etappen dieser Reformen lassen sich anhand einschneidender Veränderungen zum Fach Erziehungswissenschaft in der nordrhein-westfälischen allgemeinbildenden Oberstufe markieren: 2007 Ablösung der dezentralen schriftlichen Abiturprüfungen durch schriftliches Zentralabitur im Fach Erziehungswissenschaft, die regelmäßige Veröffentlichung so genannter Zentralabiturvorgaben, welche normierende Wirkung auf den Fachunterricht entfaltet haben, und 2013 die Einführung eines neuen kompetenzorientierten Kernlehrplans für das Fach Erziehungswissenschaft sowie die sich mit ihm ergebende Notwendigkeit für die schulischen Fachkonferenzen zum Pädagogikunterricht, ihn mit der Erarbeitung schulinterner Curricula fachspezifisch zu konkretisieren.

In der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik an Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen, in welcher u. a. Erzieher/innen beruflich qualifiziert werden, vollzog sich in den vergangenen Jahren die Umstellung von der fachunterrichtlichen Gliederung auf die lernfeldorientierte Strukturierung der Ausbildungsgänge. Kompetenzorientierung war und ist hier ebenfalls ein zentrales Anliegen. Gleichwohl vollziehen sich die Entwicklungen am Berufskolleg und an Gymnasien und Gesamtschulen nicht gänzlich isoliert voneinander, zumal an Berufskollegs auch allgemeinbildende Schulabschlüsse erworben werden, z. T. in doppeltqualifizierenden Bildungsgängen, und zumal, was Kompetenzorientierung angeht, die Fachdidaktik des allgemeinbildenden Pädagogikunterrichts und die Didaktik der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik voneinander lernen können.

Innerhalb des fachdidaktischen Diskurses sind die Entwicklungen zur Standardisierung pädagogischer Bildung über Kernlehrplan und schriftliches Zentralabitur sowie die damit verbundene Intention zur Übertragung der Neuen Steuerung auf den Pädagogikunterricht schon lange ein Thema, wobei neben den Chancen auch die Schwierigkeiten und Gefahren für das Schulfach Pädagogik teils intensiv, mitunter kritisch polarisierend, aber jedenfalls auch mit konstruktiven Vorschlägen erörtert worden sind. So wie diese Entwicklungen Einzug in die Schulpraxis hielten, ist seitens der Pädagogiklehrer/innen vermehrter Orientierungs- und Weiterbildungsbedarf entstanden und angemeldet worden. Ganz konkrete Fragen, wie die danach, wie die Schüler/innen bezüglich der Zentralabiturvorgaben bestmöglich auf das schriftliche Zentralabitur vorbereitet werden können, oder jene danach, wie neue Inhalte realisiert werden sollen, die durch Zentralabiturvorgaben oder durch den neuen Kernlehrplan verbindlich gemacht werden, brannten und brennen den Kollegen/innen unter den Nägeln. Mit der Pflicht, nun die schulinternen Curricula

für das Fach Erziehungswissenschaft entwickeln zu sollen, richten sich die Fragen und die Aufmerksamkeit der Pädagogiklehrer/innen vermehrt auf das „tiefere“ Anliegen der Kompetenzorientierung, auf die Realisierungsmöglichkeiten dieser verlangten fachdidaktischen Entwicklungsarbeit und sie fordern die Frage nach den fachdidaktischen Gestaltungsspielräumen heraus.

Eine umfassende Veröffentlichung, welche die Reformentwicklungen zum Pädagogikunterricht rund um Kompetenzorientierung, Zentralabitur, Kernlehrplan und schulinterne Curricula thematisiert, ist längst überfällig. Der vorliegende Sammelband soll diese Lücke schließen. In ihm werden mehrere Ziele verfolgt: Zum einen analysiert er die genannten Veränderungen kritisch. Zum anderen entwirft er sowohl Umsetzungs- als auch im Hinblick auf die Probleme dieser Reformen Lösungsperspektiven. Er möchte Beiträge für die Forschung zur Didaktik der Pädagogik und für die Lehrer/innenbildung zum Pädagogikunterricht bieten. Ein wichtiges Anliegen des Buches ist es, werdende und beruflich aktive Lehrer/innen darauf hinzuweisen, dass es bei der Standardisierung und Steuerung des Unterrichts auch auf ihr proaktives Engagement ankommt, bestehende fachdidaktische Gestaltungsspielräume intelligent auszunutzen, sich im Sinne ihrer Professionalität für den Erhalt solcher Spielräume sowie für die mitbestimmende Unterrichtsentwicklung einzusetzen und zu engagieren.

Einen wichtigen Anstoß für die Diskussion der Entwicklungen hat die Fachtagung der Gesellschaft Didaktik der Pädagogik e. V. (GeDiPäd e. V.) „Kompetenzorientierung und schulinterne Lehrpläne im Pädagogikunterricht“ im November 2016 in Münster gegeben, auf der Prof. Dr. Karl Heinz Dammer und Dr. Daniel Scholl referiert haben. Im Anschluss an diese Tagung ist die Idee eines Publikationsprojektes entstanden, bei welchem pädagogische Fachdidaktiker/innen und Erziehungswissenschaftler/innen Analysen und konstruktive Entwürfe im Hinblick auf Kompetenzorientierung, Zentralabitur, Kernlehrplan und schulinterne Curricula erarbeiten und veröffentlichen sollten. Das Publikationsprojekt ist durch uns – Prof. Dr. Jörn Schützenmeister aus der Arbeitseinheit Fachdidaktik Pädagogik der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster und Dr. Elmar Wortmann – geplant und koordiniert worden.

Der Sammelband wird durch den Beitrag von *Prof. Dr. Karl-Heinz Dammer* von der Pädagogischen Hochschule Heidelberg eröffnet, welcher unterschiedliche Fassungen und Verständnisweisen des Kompetenzbegriffs analysiert und auf ihre Tragfähigkeit für den Pädagogikunterricht prüft. Dammer ist u. a. durch seine Veröffentlichung „Vermessene Bildungsforschung“ bekannt geworden, in welcher er die Probleme der Engführung der auf Kompetenz aufsetzenden Bildungsreformen erörtert hat. In dem hier vorliegenden Sammelband entwickelt und konkretisiert er den Argumentationsgang, den Kompetenzgedanken nicht zu eng, sondern als ein Programm für die Lehrplangestaltung zu fassen, über welches der Pädagogikunterricht eine generelle Orientierung erhalten kann. Diesbezüglich setzt er sich mit dem

neuen Kernlehrplan des Faches Erziehungswissenschaft und der Problematik der Operationalisierbarkeit von pädagogischen Kompetenzen auseinander.

Dr. Daniel Scholl forscht an der Universität zu Köln, u. a. zu Fragen des Lehrplans und der Curriculum-Entwicklung. In seinem Beitrag verdeutlicht Scholl den durch die Reformen angestrebten Konnex von Intensivierung der innerschulischen Lehrer/innenkooperation durch Arbeit an schulinternen Lehrplänen im Rahmen dezentraler Steuerung zur Erhöhung der Wirksamkeit von Lehrplänen auf Unterrichtsebene. Er stellt im Zusammenhang mit den Funktionen von Lehrplänen die Herausforderungen für die schulinterne Fachcurriculum-Entwicklung dar und begründet lehrplantheoretisch eine Systematik von Aufgaben, welche für die Entwicklung eines schulinternen Curriculums für den Pädagogikunterricht verwendet werden kann.

Die Beiträge von Prof. Dr. Jörn Schützenmeister und Dr. Gernod Röken setzen sich vor allem kritisch-analytisch mit der Umsetzung der Reformen im Fach Erziehungswissenschaft der nordrhein-westfälischen gymnasialen Oberstufe auseinander. Sie legen die Problematiken dieser Umsetzungen von Kompetenzorientierung, Zentralabitur, Kernlehrplan sowie outputorientierter Steuerung offen und sie erarbeiten diesbezüglich Lösungs- und Entwicklungsperspektiven.

Prof. Dr. Jörn Schützenmeister begründet die Balance zwischen der Steuerung von Pädagogikunterricht durch administrative Vorgaben und dem fachdidaktischen Gestaltungsspielraum von Pädagogiklehrern/innen für die Wirksamkeit des Pädagogikunterrichts im Hinblick auf pädagogische Bildung. Vor diesem Hintergrund stellt er die Umsetzungen der Reformentwicklungen vor der Jahrtausendwende und nach der Jahrtausendwende im Fach Erziehungswissenschaft dar, bezieht hierauf konkrete Reflexionen und kritische Rückfragen – u. a. dazu, inwiefern die im Kernlehrplan für das Fach Erziehungswissenschaft artikulierten Kompetenzerwartungen den Qualitätskriterien von Bildungsstandards standhalten, weshalb an Zentralabiturvorgaben neben dem Kernlehrplan festgehalten wird, und inwiefern Pädagogiklehrer/innen, Gestaltungsspielräume nutzen und füllen können. Schützenmeisters Beitrag ist ein Plädoyer dafür, die Kritik am Pädagogikunterricht in der „Vor-PISA-Reform-Ära“ in die kritischen Betrachtungen des Pädagogikunterrichts in der „Nach-PISA-Reform-Ära“ relativierend einzubeziehen und auch die Probleme eines Mangels an Verbindlichkeit, Kontrolle, Steuerung sowie die Grenzen der Lehrer/innen mit zu bedenken, Gestaltungsspielräume auszufüllen oder ausfüllen zu können. In dieser historisch übergreifenden Sicht kann ein weitsichtigerer Umgang mit der Kompetenzorientierung und dem Zentralabitur wahrscheinlicher erscheinen, der weniger von Gefahren kritischer Reformverweigerung und unkritischer Umsetzung bedroht ist. Schützenmeister sieht die Reformen zu Kernlehrplan, Zentralabitur und outputorientierter Steuerung als eine Reformstrategie neben anderen wie etwa der Professionalisierung der Lehrer/innenbildung. Er begründet Forschungsperspektiven, u. a. zu einem tragfähigen Kompetenzmodell und zu geprüften Standards,

die Qualitätskriterien standhalten, ebenso wie zur Professionalität der Pädagogik-lehrer/innentätigkeit in der Nutzung fachdidaktischer Gestaltungsspielräume.

Dr. Gernod Röken war langjährig in der Schuladministration von NRW als Fachdezernent tätig und begleitete u. a. die Entwicklung des Faches Erziehungswissenschaft. Er gehörte wie Elmar Wortmann, Mitherausgeber dieses Bandes, der ersten Lehrplankommission für den neuen Kernlehrplan an, welcher es darum ging, die zu entwickelnden Bildungsstandards für den Pädagogikunterricht an eine bildungstheoretisch begründete pädagogische Perspektive resp. an einen pädagogischen Grundgedankengang zu binden, somit einerseits i. S. des geforderten Kerns Stofffülle in den Griff zu bekommen und andererseits das Profil des Faches zu schärfen. Nach einer Unterbrechung hat eine zweite Kommission am Kernlehrplan gearbeitet. Röken hat schon vor seiner Arbeit in der Kommission den fachdidaktischen Diskurs wesentlich mit Beiträgen bereichert. Mittlerweile kann er als ein zentraler Kritiker des Zentralabiturs und des Kernlehrplans des Faches Erziehungswissenschaft gelten.

In seinem Beitrag klärt er zuerst den übergreifenden Reformkontext, in welchem der Pädagogikunterricht eingebettet ist, und zeigt, dass die Reformen in der Nach-PISA-Ära nicht die erhofften Wirkungen, sondern viele negative Folgen erbracht haben. Trotz des für ihn absehbaren Scheiterns würde am Reformprogramm festgehalten. Dieses Paradox des Verbleiben-Wollens und -Sollens in der Entwicklungssackgasse ist seiner Ansicht mit der Metapher der Concorde-Falle fasslich zu machen, welche er vom Spieltheoretiker Mérö aufgreift und welche durch Roland Reichenbach im bildungswissenschaftlichen Diskurs zu den Bildungsreformen verwendet worden ist. Röken fordert in Anbetracht der Probleme des Kernlehrplans und des schriftlichen Zentralabiturs eine stärkere Aktivität der Pädagogiklehrkräfte ein. Hierbei setzt er wesentlich auf die Kooperation in den Fachkonferenzen zur Nutzung von Handlungsfreiräumen im Rahmen der angewachsenen Schulautonomie und legt dieser Fachkonferenzarbeit dafür Elemente eines pädagogischen Pädagogikunterrichts auf bildungstheoretischer Grundlage nahe, zu denen die Verpflichtung der Gestaltung pädagogischer Bildung vor dem Hintergrund einer bildungstheoretisch begründeten pädagogischen Perspektive zählt.

Dr. Elisabeth Rolffs ist eine erfahrene Pädagogiklehrerin und Fachleiterin, die mit den Anforderungen der Entwicklung von Zentralabituraufgaben sowie mit Fragen der Kompetenzorientierung im Kernlehrplan im Fach Erziehungswissenschaft sehr vertraut ist. Rolffs trägt in ihrem Beitrag die zentralen Kritiken am Kernlehrplan Erziehungswissenschaft und an den Zentralabiturvorgaben zusammen und erörtert diese. Unter anderem nimmt sie hier auf Beiträge Bezug, die von Röken und Schützenmeister stammen oder an denen diese beteiligt gewesen sind, bezieht auch die Stellungnahme des Verbandes der Pädagogiklehrer/innen zum Kernlehrplan und dessen Petition zum kompetenzorientierten Unterricht wie auch Beiträge zur Reflexion und Kritik der übergreifenden Reformentwicklungen durch Fachwissenschaftler/innen oder durch die „Gesellschaft für Bildung und Wissen e. V.“ (GBW e. V.) mit ein.

Sie führt, u. a. Ulrich Heinemann an, der zeigen will, dass die Reformen zu Standard- und Kompetenzorientierung an vielen Schulen noch gar nicht richtig angekommen seien, was dann auch Teile der Kritik an ihnen fraglich mache. Bezüglich der Kritik mangelnder pädagogischer Perspektivierung des Kernlehrplans deutet sie die im fachdidaktischen Diskurs angelegten Differenzen und Veränderungen im Hinblick auf diese Kritik an.

Brigitte Röwekamp ist Pädagogiklehrerin, Fachleiterin und Fachberaterin. Zusammen mit *Elmar Wortmann* (s. u.) geht sie davon aus, dass kompetenzorientierter (Pädagogik-)Unterricht pädagogisch legitime Potentiale besitzt und dass der Kernlehrplan Erziehungswissenschaft für die gymnasiale Oberstufe an Gesamtschulen und Gymnasien in Teilen so offen angelegt ist, dass solche Potentiale auch eingelöst werden können. Dazu bedarf es einer fachdidaktischen Konzeption, die dem kompetenzorientierten Unterricht die Funktion zuweist, notwendige Voraussetzungen dafür zu liefern, dass pädagogische Bildung möglich wird. In ihrem Beitrag greifen die beiden ein zentrales Element eines solchen Unterrichts heraus, nämlich den kumulativen Kompetenzaufbau. Dieser funktioniert im Anschluss an das Konzept von Rainer Lersch derart, dass jede Unterrichtsstunde und jedes Unterrichtsvorhaben so angelegt werden, dass sie einen explizit bestimmten Beitrag dazu leisten, bestimmte – wiederum explizit ausgewiesene – Kompetenzerwartungen des Kernlehrplans zu erreichen. Wie das gelingen kann, wird am Beispiel der Fallarbeit gezeigt.

Dr. Elmar Wortmann hat als Fachleiter, Fachberater, Lehrbuchautor („Perspektive Pädagogik“ beim Klett Verlag) und Vorsitzender des Verbandes der Pädagogiklehrerinnen und -lehrer in verschiedenen Rollen und Funktionen die Entwicklung zur Kompetenzorientierung im Pädagogikunterricht in den letzten Jahren begleitet. In seinem Beitrag geht er davon aus, dass der Kernlehrplan mit Inhalten überfrachtet und in dieser Fülle keine konsistente pädagogische Perspektive angelegt ist. Dies könne leicht zu oberflächlichem additiven Auswendiglernen führen. Jedoch sieht Wortmann die Möglichkeit, vor allem wegen der Offenheit des Kernlehrplans im Bereich der Urteilskompetenz die Menge an Kompetenzerwartungen anhand einer von außen hinzukommenden pädagogischen Perspektive zu ordnen. Dies könne zu einem Pädagogikunterricht beitragen, der pädagogische Bildung ermöglicht und auf Verständnistiefe angelegt ist. Wortmann demonstriert dies in der Entfaltung eines schulinternen Curriculums mit entsprechenden Unterrichtsvorhaben, das auf die Lehrbuchreihe „Perspektive Pädagogik“ abgestimmt ist und in welches konkrete Verweise auf Texte, Aufgaben, Materialien usw. der Hefte der Reihe eingearbeitet sind. Hiermit liefert Wortmann ein konkretes Beispiel für einen schulinternen Lehrplan, gibt Anregungen und Maßstäbe für die Arbeit der Fachkonferenzen an schulinternen Curricula für den Pädagogikunterricht.

Der Beitrag von *Dr. Carsten Püttmann* führt am Beispiel der Jahresplanung in der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik an Berufskollegs vor Augen, in welchem Maße dort die Lehrer/innen bereits fachdidaktische Gestaltungsspielräume ausloten und diese kompetent nutzen müssen. Vergleiche mit der schulinternen

Curriculumentwicklung durch Fachkonferenzen für den Pädagogikunterricht an allgemeinbildenden Schulen sind beabsichtigt. Dies betrifft sowohl die Vorgaben-dichte und -klarheit als auch die konkreten Ausgestaltungsaktivitäten. So scheint die berufliche Fachrichtung Sozialpädagogik zwar weniger eng bezüglich konkreter Kompetenzen und Inhalte geregelt zu sein als der allgemeinbildende Pädagogik-unterricht durch den derzeitigen Kernlehrplan, gleichwohl steht die Tätigkeit der Lehrer/innen vor erheblichen Herausforderungen, wie u. a. der Organisation des Unterrichts anhand von Lernfeldern statt anhand von Fächern, was ein hohes Maß an Kooperation und Abstimmung erforderlich macht. Püttmann gibt Einblick in die Erarbeitung eines Kompetenzentwicklungsmodells am Berufskolleg Marienschule Lippstadt, zeigt Orientierungspunkte und stellt dieses Modell vor.

Dadurch, dass hier offensichtlich eine Auseinandersetzung mit Kompetenzmodellen stattfinden musste, um erst einmal ein den Unterricht leitendes eigenes Kompetenzmodell zu entwickeln, war es nötig, dass die Kompetenzen konsequent an den Ausgangspunkt der Unterrichtsplanung gestellt wurden. Damit wird in gewisser Hinsicht die Möglichkeit kontrastiert, den Unterricht vorrangig von Inhalten ausgehend zu planen und die Kompetenzerwartungen sekundär zu berücksichtigen.

Dieses Beispiel zeigt, wie Kompetenzmodelle im Hinblick auf pädagogische Bildung zur Disposition gestellt und für die Entwicklung eines spezifischen Kompetenzmodells integriert werden können, welches seinerseits schließlich in der Unterrichtspraxis zu prüfen und zu erproben wäre.

Münster im September 2017
Prof. Dr. Jörn Schützenmeister,
Dr. Elmar Wortmann

Braucht der Pädagogikunterricht Kompetenzorientierung? Kann er sie gebrauchen?

1. Kritische Vorbemerkung zum Kompetenz-Hype

Die Klarheit des Kompetenzbegriffs scheint in umgekehrt proportionalem Verhältnis zur Häufigkeit seiner Benutzung und zu der Selbstverständlichkeit zu stehen, mit der er als zukunftsweisend für das Bildungswesen propagiert wird. Dies hat primär politische und ökonomische Gründe, hier soll aber zunächst das wesentliche pädagogische Argument geprüft werden, mit dem die angeblich unumgängliche Einführung des Kompetenzgedankens in das Bildungswesen begründet wird. Es kristallisiert sich in der Metapher des „Bulimie-Lernens“, womit die Anhäufung „toten Wissens“ gemeint ist, die unsere Bildungsanstalten betrieben, um die dergestalt genadelten Köpfe möglichst rationell prüfen zu können, wovon diese natürlich nicht im mindesten profitierten. Es sei daher höchste Zeit, diesen Stumpfsinn durch Kompetenzorientierung zu beenden, die endlich die umfassende Handlungsfähigkeit von Lernenden in den Vordergrund stelle. Mit diesem Argument wird nicht nur von selbst ernannten Fachleuten, wie Richard David Precht, sondern auch von wirklichen Kennern der Materie, wie John Erpenbeck eine „Revolution des Schulsystems“ gefordert um der „Kompetenzkatastrophe“ zu entgehen (Erpenbeck & Sauter, 2016, S. 124).

Bildungspolitische Kassandrarufer sind spätestens seit Picht nichts Ungewöhnliches und eine auf öffentliche Wirksamkeit zielende Übertreibung muss nicht per se unberechtigt sein, hier darf aber doch gefragt werden, wie originell bzw. legitim sie ist. Klagen über schulische Stoffhuberei sind seit Erasmus von Rotterdam zu vernehmen; bei Montaigne findet man sogar bereits eine sehr anschauliche Darstellung des „Bulimie-Lernens“ in den Gelehrtschulen seiner Zeit: „Wenn jemand seine Speise wieder so erbricht, wie er sie hinuntergeschlungen hat, beweist dies, dass sie roh und unverdaut geblieben ist“ (Montaigne, 1998, S. 83), wobei zu vermuten ist, dass dies auch damals bereits ein Topos der Schulkritik war (vgl. Enders, 2005, S. 69). Prominent und bis heute wirksam wurde der Topos durch die Reformpädagogik, aber nicht nur durch sie: Erinnert sei an die 1951 u. a. von Picht und v. Weizsäcker initiierte „Tübinger Erklärung“, die sich angesichts der Fülle des Weltwissens gegen schulische „Stoffüberladung“ und „Vielwisserei“ wandte (vgl. Euler, 2010, S. 133).

Die Tatsache, dass der Kompetenzdiskurs einen altbekannten Topos aufgreift, beweist natürlich noch nicht, dass er falsch ist, auch wenn man sich die Frage stellen kann, wie es unter solch katastrophal rückständigen Voraussetzungen in den letzten Jahrhunderten überhaupt zu Wissens- und damit auch gesellschaftlichem, ökonomischen und technischen Fortschritt kommen konnte. Jeder, der selbst einmal un-

terrichtet worden ist oder selbst unterrichtet, dürfte bestätigen können, dass in der kritisierten Schule des vergangenen halben Jahrhunderts zwar nach wie vor auch Fakten „gebimst“ und abgefragt wurden, sich aber die Unterrichtspraxis wie auch die mit ihr verbundenen Prüfungsmodalitäten darin ebenso wenig erschöpfen wie die Lehrpläne. Insofern erstaunt es nicht, dass man für die angebliche Stoffhuberei auch keine Belege aus der Praxis findet, sondern lediglich in bildungspolitischen Reformkontexten die Rede davon ist (vgl. Bellmann & Waldow, 2007, S. 489).

Setzt man Erfahrungsresistenz und den Glauben an eine einzige heilsbringende Idee zur Lösung komplexer Probleme als Bestimmungsmerkmale von Ideologie an, so könnte man die Kompetenzdebatte als ideologisch bezeichnen. Dafür spricht auch der Einsatz von Propagandastrategien, hier die ständige öffentliche Wiederholung des traditionell positiv konnotierten Hochwertwortes „Kompetenz“ sowie vor allem die wertende Gegenüberstellung von Alt und Neu mit dem Ziel, das Alte und die mit ihm verknüpften Begriffe in Vergessenheit geraten zu lassen. Orwell hat diese Strategie in seiner 1984 angehängten „Grammatik des Neusprech“ anschaulich beschrieben; sie läuft darauf hinaus, das Neue als das einzig mögliche Modell zur Erfassung der sozialen und politischen Wirklichkeit erscheinen zu lassen, das mangels anderer Begriffe Alternativen nicht einmal mehr zu denken erlaubt.

Ein solcher Absolutheitsanspruch muss Pädagogen skeptisch stimmen, haben sie es doch grundsätzlich mit antinomischen Problemen zu tun, für die es keine eindeutigen Lösungen geben kann und auch nicht geben soll, solange man an der normativen Idee unverfügbarer und selbstverantwortlicher Subjektivität, also an der „Geschäftsgrundlage“ aufgeklärter Pädagogik festhalten will. Unter dieser Prämisse sollten der Kompetenzbegriff und die mit ihm verbundenen Versprechen geprüft werden, was längst nicht mehr ins Belieben der Pädagogen gestellt ist, denn seitdem ihnen der Kompetenzdiskurs durch Weinert und PISA aufge nötigt und mit den Bildungsstandards praktisch wirksam wurde, kommen sie gar nicht umhin, sich damit auseinanderzusetzen. Die in unserem Zusammenhang zu beantwortende Frage lautet also: Lässt sich ein Kompetenzbegriff bestimmen, der den Bildungszielen eines anspruchsvollen Pädagogikunterrichts in der gymnasialen Oberstufe angemessen ist und welche Potenziale, Risiken und Nebenwirkungen bringt er mit sich? Der dafür notwendigen Rekonstruktion des Begriffs seien drei grundsätzliche Bemerkungen vorangestellt.

Erstens: Angesichts der unterschiedlichen disziplinären Zusammenhänge, in denen der Kompetenzbegriff auftaucht, und angesichts der unterschiedlichen Zwecke, denen seine Verwendung dient, ist es illusorisch, auf eine eindeutige, allgemeingültige Definition zu hoffen, auch wenn es mehr oder weniger enge Kompetenzbegriffe gibt (vgl. exemplarisch Erpenbeck, 2014). Zweitens: Theoretisch betrachtet handelt es sich bei Kompetenz immer um ein nicht direkt beobachtbares Konstrukt, dessen innerpsychisches Vorhandensein man unterstellt, um bestimmte Handlungsweisen erklären zu können. Dieses Konzept hat, drittens, zugleich den Charakter eines bildungspolitischen Programms, das, grob formuliert, darauf zielt, Individuen im

Kontext spätmoderner Gesellschaften anpassungs- und handlungsfähig zu machen (vgl. Erpenbeck & Rosenstiel, 2007, S. XXXVII). Wir haben es hier also mit einem Begriff zu tun, der nur „im Kontext von Diskursen explizierbar und beurteilbar ist“ (Erpenbeck, 2010, S. 1270). Vielleicht handelt es sich, so könnte man vermuten, bei „Kompetenz“ primär um ein Politikum, das als psychologisches Konzept möglicherweise gar nicht hinlänglich genau bestimmt werden kann, um fruchtbar in der pädagogischen Praxis eingesetzt zu werden.

2. Die Entwicklung des Kompetenzbegriffs

2.1 Vom traditionellen zum subjektzentrierten Kompetenzbegriff¹

Abgeleitet von dem römischen Rechtsbegriff *competens* (= zuständig, befugt, rechtmäßig) bezeichnet „Kompetenz“ traditionell seit dem Spätabsolutismus – und ungeachtet der späteren Erweiterungen bis heute – die Befugnis, bestimmte gesellschaftlich institutionalisierte Aufgaben, zunächst vor allem in Kontext der Bürokratie, wahrzunehmen. Dabei handelt es sich um komplexere Aufgaben, die fachspezifische Kenntnisse sowie die Fähigkeit einer Person voraussetzen, diese Kenntnisse selbstverantwortlich und sachgerecht für anstehende Problemlösungen in ihrem Zuständigkeitsbereich einzusetzen. In diesem Sinne ist Kompetenz zu verstehen als eine auf der Basis zertifizierter Qualifikationen zugebilligte Entscheidungs- und Handlungsgewalt, die juristisch legitimiert und gesellschaftlich anerkannt ist.² Der traditionelle Begriff hat somit eine objektive und eine subjektive Seite, die sich gegenseitig bedingen.

Ende der 1950er Jahre kommt es zeitgleich, aber unabhängig voneinander in der Linguistik und der (Motivations-)Psychologie zu einer Neubestimmung des Kompetenzbegriffs, der nun nur noch aus der Perspektive des Subjekts bestimmt wird, dabei aber wesentliche Momente des traditionellen Begriffs übernimmt. Im Zuge seiner Entwicklung der Theorie einer Universalgrammatik definiert Noam Chomsky den dafür zentralen Begriff „Kompetenz“ als eine angeborene generative Fähigkeit, intuitiv grammatische Regelhaftigkeit zu erfassen und auf dieser Basis selbst regelkonforme und sinnvolle neue Sätze hervorzubringen. Dabei führt Chomsky eine wesentliche Unterscheidung ein, nämlich die von (nicht beobachtbarer, aber theoretisch zu unterstellender) Kompetenz und Performanz als deren Anwendung in konkreten sprachlichen Handlungssituationen.

In der Psychologie taucht der Kompetenz-Begriff bereits vorher bei Piaget auf, hat dort aber keinen zentralen theoretischen Stellenwert. Piaget versteht darunter

1 Vgl. ausführlicher zur Begriffsgeschichte: Grunert, 2012, Klingenberg et.al., 1976 und Voncken, 2005.

2 Exemplarisch ausgeführt findet man dieses Begriffsverständnis in Webers Bürokratiethorie.

die Fähigkeit zur Welterschließung im weitesten Sinne, deren Entfaltung wesentlich von endogenen Entwicklungsgegebenheiten mit gesteuert wird, die sich konkret aber nur in Auseinandersetzung mit der Umwelt herausbilden kann.

Während Piaget und Chomsky von einer relativen oder sogar vollkommenen genetischen Determiniertheit von Kompetenzen ausgehen, nähert sich der Motivationspsychologe White, ebenfalls Ende der 50er Jahre, dem Begriff von einer anderen Seite. Er suchte nach einer Erklärung für Grundfähigkeiten bzw. -dispositionen des Menschen, die sich weder genetisch, noch entwicklungspsychologisch, noch als Ergebnis bewusst gesteuerter Lernprozesse erklären ließen. Sie resultieren vielmehr, so Whites Hypothese, aus einer aktiven Interaktion des Subjekts mit der Umwelt, die von dem intrinsischen Bedürfnis nach Handlungsfähigkeit und von der Suche nach Selbstwirksamkeitserfahrung angetrieben werde. In diesem Sinne ist Kompetenz eine wesentliche Voraussetzung für die Selbstbestimmung des Subjekts.

Sowohl Chomsky als auch White bedienten sich also des Kompetenzbegriffs als theoretischem Konstrukt, um wesentliche Sachverhalte ihres Faches erklären zu können. Sie entfachten damit weit reichende Debatten innerhalb ihrer Disziplin, im öffentlichen Diskurs spielte der Begriff aber zunächst keine Rolle. Dies änderte sich erst, als rund ein Jahrzehnt später Heinrich Roth den Begriff in die Pädagogik einführte und ihm einen zentralen Stellenwert in seiner *Pädagogischen Anthropologie* (1968–71) gab.

2.2 Roths Kompetenzbegriff und seine Folgen

Auch bei Roth ist der Kompetenzbegriff ein Konstrukt, in diesem Fall eines, mit dem eine neue Art des Lernens auf den Weg gebracht werden soll, dessen wesentlicher Zweck allerdings ein traditioneller bleibt, nämlich Mündigkeit, die Roth versteht als „freie Verfügbarkeit über die eigenen Kräfte und Fähigkeiten für jeweils neue Initiativen und Aufgaben“. In diesem Sinne ist Mündigkeit für ihn eine Kompetenz, die sich in einem dreifachen Sinne auslegen lässt, nämlich „a) als *Selbstkompetenz* (self-competence), d. h. als Fähigkeit für sich selbst verantwortlich handeln zu können, b) als *Sachkompetenz*, d. h. als Fähigkeit, für Sachbereiche handlungs- und urteilsfähig und damit zuständig sein zu können und c) als *Sozialkompetenz*, d. h. als Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- oder Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig und also ebenfalls zuständig sein zu können“ (Roth, 1971, S. 180).

Mit dem Verweis auf Verantwortlichkeit, Handlungs- und Urteilsfähigkeit lehnt sich Roth offensichtlich an den traditionellen Kompetenzbegriff an, die Gleichsetzung von Mündigkeit und Kompetenz erscheint demgegenüber als eine pädagogische Interpretation von Whites Motivationspsychologie bzw. umgekehrt als der Versuch, die pädagogisch nicht operationalisierbare und schillernde Kategorie der

Mündigkeit³ lernpsychologisch zu konkretisieren. Rein definitiv ist diese Vorgehensweise unbefriedigend, da der schwierig exakt zu bestimmende Begriff „Kompetenz“ durch Verweis auf einen anderen, ebenso schwierig zu definierenden in der Schwebe gehalten wird. Versteht man „Kompetenz“ indes, im Sinne Erpenbecks, nicht als Begriff, sondern als Programm, so hat Roth sicherlich ein solches formuliert und weit ausgreifende Vorstellungen zur Entwicklung der drei Kompetenzbereiche entfaltet (vgl. ebd., S. 446–588), die auf „kritische Kreativität“ (ebd., S. 475), „exploratives Hinausgreifen“ über einsozialisierte Verhaltensmuster (ebd., S. 478) und in letzter Konsequenz auf „das Wagnis der eigenen Person gegenüber einer offenen Zukunft“ (ebd., S. 589) hinauslaufen. Für unseren Zusammenhang entscheidend ist die – für eine *Pädagogische Anthropologie* sicher nicht überraschende – Betonung des Lernens und seiner Anleitung für die Entwicklung von Kompetenzen, die einen „immer erneut zu wiederholenden mühseligen Durchgang durch Lernstufen erfordert“ (ebd., S. 475). Nach Chomsky und Piaget, die die Kompetenzentwicklung genetisch veranlagt sahen, und White, der diese als Ergebnis intrinsisch motivierter Selbsttätigkeit interpretiert, rückt Roth nun das Lernen und seiner Anleitung als wesentlichen Grund für die Entstehung von Kompetenzen in den Vordergrund, was für einen Erziehungswissenschaftler nahe liegt, aber noch nicht die für eine mögliche Unterrichtspraxis wesentliche Frage beantwortet, welche Rolle die beiden anderen Faktoren dabei spielen, wo also der Unterricht bei der Kompetenzförderung an seine Grenzen stößt.

Roth schuf mit der „Kompetenz“ einen normativen Leitbegriff für die Neuorientierung des Schulsystems, deren Umsetzung im Erscheinungszeitraum der *Pädagogischen Anthropologie* (1968–71) begann. Seine Strukturierung der Kompetenzbereiche wurde vom Deutschen Bildungsrat aufgenommen und zur Begründung einer der zentralen Ideen der Reform, der Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung, herangezogen. Längerfristige Wirkungen entfaltete das Konzept allerdings nur im Bereich der Berufspädagogik, was insofern nicht erstaunt, als hier reflektierte und selbständige Handlungsfähigkeit, anders als in allgemeinbildenden Bildungsgängen, von unmittelbarer Relevanz für die Umsetzung des Gelernten sind.

Der Weg führte hier über den von Mertens 1974 eingeführten Begriff der „Schlüsselqualifikationen“, der Roths Unterteilung von Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz aufgriff, zu einem elaborierten Kompetenzkonzept, das Erpenbeck wie folgt umreißt:

„Kurz lassen sich K.en als Selbstorganisationsdispositionen des Handelns kennzeichnen. Umfassend lässt sich K. verstehen als evolutionär entstandene generalisierte Fähigkeit eines komplexen, adaptiven Systems (KAS) zur spezifischen Problemlösung in Hinblick auf eine allgemeine Klasse von komplexen, selektiv bedeutsamen Situationen auf der Grundlage einer reflexiven Handlungsfähigkeit. Damit wird einerseits der Entwicklungsaspekt eingebracht [...], andererseits wird die Einschränkung gemacht, dass es nicht um beliebige Problemlösungen geistigen oder physischen Handelns geht, sondern um

3 Vgl. dazu Rieger-Ladich, 2002 und Dammer & Wortmann, 2014.

abgrenzbare, für das handelnde Subjekt bedeutsame, oft neuartige Problemlösungsklassen.“ (Erpenbeck, 2010, S. 1269).

Man kann diese Definition als den Versuch lesen, die bis dahin entwickelten Varianten des Konzepts auf eine formale Synthese zu bringen, die inhaltlich für viele Bereiche offen, also nicht auf berufliche Zusammenhänge beschränkt ist. Ähnliches gilt für die disziplinäre Verwendbarkeit der Definition. Sie hat zwar in der präziseren Ausbuchstabierung von Whites Kompetenzbegriff eindeutig einen psychologischen Schwerpunkt, ist zugleich aber auch anschlussfähig an die Pädagogik, wenn von einer „evolutionär entstandenen“ Fähigkeit die Rede ist, was ja, wenn man „evolutionär“ nicht nur entwicklungspsychologisch versteht, Lern- und Bildungsprozesse als Bedingungen von Kompetenz mit einschliesse. Auch die „reflexive Handlungsfähigkeit“ ließe sich mit dem Bildungsbegriff in Verbindung bringen. Pädagogisch bedeutsam ist nicht zuletzt auch Erpenbecks Festlegung, dass Kompetenzen nur bereichs- bzw. zielbezogen bestimmt werden können, es also keine Handlungskompetenz „an sich“ gibt.

Wenn dieses Kompetenzkonzept trotz seiner Offenheit zunächst nur im berufsbildenden Bereich Konjunktur hatte, so dürfte dies an den Veränderungen der Arbeitswelt liegen, genauer an der gesteigerten Komplexität und Dezentralisierung von Produktionsprozessen, die zu einer zunehmenden „Ablösung von formellen, bürokratischen, hierarchischen Organisations- und Unternehmensformen durch informelle, variable, sich selbst organisierende Netzwerkstrukturen“ geführt hätten (ebd., S. 1270) und somit den Arbeitenden ein wesentlich höheres Maß an Selbstorganisationsfähigkeit abverlangten (vgl. Erpenbeck, 2014). Diesen ökonomischen Befund verallgemeinernd stellt Erpenbeck die These auf, dass die künftige Gesellschaft nicht nur eine Wissensgesellschaft, sondern v. a. eine Kompetenzgesellschaft sein werde (vgl. Erpenbeck, 2010, S. 1271). Auf den Punkt gebracht: Der Arbeitnehmer von gestern musste qualifiziert, der künftige aber kompetent sein – und nicht nur er. Folgt man Erpenbecks und Rosenstiels Extrapolationen, so ist dies der einzige Weg, auf dem sich die Globalisierungs- und Differenzierungsprozesse der Risikogesellschaft bewältigen lassen (vgl. Erpenbeck & von Rosenstiel, 2007, S. XX). Die dieser Forderung zugrundeliegende Tendenz, das Bildungswesen „der schnell fortschreitenden Revolutionierung der technischen Basis stets wieder anzupassen“ wurde bereits 1972 von Heydorn vermerkt (Heydorn, 2004, S. 69). Stellt man allerdings, ebenfalls mit Erpenbeck (und Sauter), in Rechnung, dass „Menschen vom Anbeginn des Menschseins Fähigkeiten [besaßen], kreativ und selbstorganisiert zu handeln“ (Erpenbeck & Sauter, 2016, S. 43), weil sie sich als Gattung sonst gar nicht hätten entfalten können, dann ließe sich die Gesellschaft von jeher als „Kompetenzgesellschaft“ bezeichnen, was den zukunftsweisenden Charakter dieses Programmbegriffs etwas dürftig erscheinen lässt.

Wir werden auf diese Zeitdiagnose noch einmal zu sprechen kommen, sie zeigt in jedem Fall, dass „Kompetenz“ als projektiver psychologisch-pädagogischer Schlüsselbegriff bereits lange vor Weinert zu einer die gesellschaftliche Entwicklung

entscheidend beeinflussenden Größe erklärt wurde. In der beruflichen Erst- und Weiterbildung institutionalisiert wurde das Konzept im Zuge der Lissabon-Konferenz durch die Einführung des Europäischen Qualifikationsrahmens, der, in Kompetenzbereiche und -stufen unterteilt, die Ergebnisse sämtlicher, also auch informeller Lernprozesse beschreib-, klassifizier- und damit international vergleichbar machen soll.

Bevor wir auf Weinerts Kompetenzbegriff eingehen, sei noch kurz ein anderes, weniger prominentes Kompetenzmodell aus der Pädagogik erwähnt, nämlich das von Löwisch, in dem ein bisher nicht berücksichtigter Aspekt zutage tritt. Löwisch unterscheidet Kompetenzen ersten und zweiten Grades, wobei er unter ersteren Wissen und Fähigkeiten subsumiert, die zur praktischen Bewältigung des Lebens notwendig sind, während die Kompetenzen zweiten Grades die Fähigkeit zur subjektiven Beurteilung der eigenen Haltung und des eigenen Handelns umfasst. Im Gegensatz zu den Kompetenzen ersten Grades, die durch Erziehung erreichbar seien, könnten die Kompetenzen zweiten Grades allein aus der Bildungstätigkeit des Subjekts resultieren (vgl. Löwisch, 2000).

2.3 Weinerts Kompetenzbegriff und sein ideologischer Kontext

Im Folgenden soll gezeigt werden, dass und warum Weinerts prominent gewordener Kompetenzbegriff problematisch ist. Sich mit ihm auseinanderzusetzen ist gleichwohl notwendig, da er die konzeptionelle Grundlage für die bildungspolitischen Maßnahmen darstellt, an deren Vorgaben Lehrkräfte jetzt in der Praxis gebunden sind. Zunächst eine Bemerkung zu dem Kontext, in dem Weinert seine inzwischen kanonisch gewordene Definition formuliert hat. Sie entstammt einem Aufsatz (Weinert 2001) aus der Etablierungsphase internationaler Large-Scale-Studien zum Vergleich der Leistungsfähigkeit von Bildungssystemen und dient im Wesentlichen der Legitimation solcher Studien. Sie lieferten, so Weinert, die wissenschaftliche Grundlage für eine objektive Datenbasis, von der ausgehend Bildungsadministratoren mit gezieltem Ressourceneinsatz Verbesserungen vornehmen könnten, um in der Konsequenz ihr jeweiliges Land als Wirtschaftsstandort zu sichern.

Damit wird das Kompetenzkonzept a priori zwei Einschränkungen unterworfen, nämlich einem bestimmten ökonomisch-politischen Zweck und dem theoretisch-methodischen Rahmen der empirischen Bildungsforschung mit der Folge, dass nur das als Kompetenz gelten kann, was sich auch empirisch messen lässt. Hinzu kommt als dritte Einschränkung die des Geltungsbereichs: Es geht hier um die Überprüfung von Basiskompetenzen, die Schülerinnen und Schüler am Ende der Pflichtschulzeit erreicht haben sollten, also nicht um elaboriertere Kompetenzen wie im wissenschaftspropädeutisch orientierten Unterricht der gymnasialen Oberstufe.

Die unter diesen Voraussetzungen aufgestellte und hinlänglich bekannte Kompetenzdefinition lautet: „Dabei versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten,

um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (ebd., S. 27 f.).

Setzt man diese Definition in Beziehung zu den vorangegangenen inhaltlichen Bestimmungen von Kompetenz, so erscheint sie zunächst sehr eng, denn als bestimmendes Merkmal werden nur kognitive Fähigkeiten genannt und als einziger Zweck Problemlösungen, was vor dem Hintergrund der bisherigen Begriffsrekonstruktion wenig zwingend erscheint, es sei denn, man wollte alles, worauf sich die Anwendung von Kompetenzen bezieht, pauschal zum Problem erklären, also, um es am Beispiel Whites zu illustrieren, die Welt allgemein, mit der das Individuum in Interaktion tritt, um sich als handlungsmächtig zu erleben. Ansonsten ist leicht einzusehen, dass vieles von dem, wofür man Kompetenzen braucht – und sei es auch nur kognitive –, wohl eine Herausforderung für Verstehen, Reflexion und Urteilskraft ist, aber nicht unbedingt ein zu lösendes Problem; im Gegenteil: Es erfordert einige Kompetenz, Probleme überhaupt zu erkennen oder einzusehen, dass es für manche von ihnen keine befriedigende Lösung gibt. Kurz: Die Definition birgt bis hierhin die Gefahr einer pragmatistischen Verkürzung, die sich am Imago des Managers orientiert.

In ihrem Kern problematisch wird die Definition mit den sich anschließenden weiteren Erfüllungsbedingungen von Kompetenz. „Im Kern“ heißt, dass hier, über die Festlegung strittiger Merkmale hinaus, Grundregeln des Definierens selbst verletzt werden. So müsste die von Weinert unterstellte Verbindung der kognitiven mit den weiteren Fähigkeiten bzw. Bereitschaften zunächst einmal psychologisch begründet und bewiesen werden, zumal angesichts der Tatsache, dass es sich hier – ein weiteres basales Definitionsproblem – um kontingente bzw. instabile Merkmale handelt, die nicht in die Bestimmung dessen aufgenommen werden können, was notwendig für eine eindeutige Definition gegeben sein muss. Wille, Motivation und soziale Bereitschaft (was immer das genau sein mag) können individuell, situativ und gegenstandsbezogen variieren und sind z. T. auch kulturell beeinflusst, also durchweg von äußeren Faktoren bestimmt, die gegeben sein müssen, damit es zu einer Performanz kommt, die aber nichts über das Vorhandensein einer Kompetenz aussagen, geschweige denn sie notwendig mit definieren könnten. Dass Weinert auch der, von ihm maßgeblich vertretenen, empirischen Bildungsforschung mit dieser Erweiterung ein, wie er selbst eingesteht (vgl. Weinert, 2001, S. 22), bislang ungelöstes Messproblem einhandelt,⁴ kommt erschwerend hinzu, soll uns hier aber nicht interessieren.

Die hier formulierte Kritik gilt auch für die beiden letzten Bestimmungsfaktoren, nämlich die „erfolgreiche und verantwortungsvolle“ Nutzung der Kompetenzen zur

4 Ein solches Unterfangen würde nicht nur das Vorhandensein jeweils isolierter Messmodelle für Motivation, Willen und soziale Bereitschaft voraussetzen, sondern auch psychometrische Instrumente zur Ermittlung des Zusammenhangs der einzelnen Faktoren bei der Entstehung einer Kompetenz.

Problemlösung. Ob diese erfolgreich ist, hängt nicht immer und schon gar nicht definitorisch notwendig vom Vorhandensein einer entsprechenden Kompetenz ab, sondern auch von äußeren und damit ebenfalls kontingenten Umständen. Mit „verantwortungsvoll“ wird ein moralisches Kriterium hinzugefügt, das im Rahmen dieser Definition weder bestimmt, noch in seiner Geltung überprüft werden kann.

Nimmt man die insgesamt fünf Bestimmungsmerkmale zusammen, so scheint dahinter ein fragwürdiges Menschenbild auf. Ein Mensch ist, dieser Logik nach, nur dann als kompetent zu bezeichnen, wenn er Erfolg hat, so dass alle denkbaren Gründe für Misserfolg allein ihm selbst zuzuschreiben sind. So wird der Blick von gesellschaftlichen Strukturen weg- und auf den Einzelnen hingelenkt, der permanent zur Rechenschaft gezogen werden bzw. grenzenlos mobilisiert werden kann, um künftiges Scheitern zu vermeiden. Bröckling hat diese Form der Subjektivierung auf den Begriff des „unternehmerischen Selbst“ gebracht (vgl. Bröckling, 2007) und mit Deleuze kann man darin ein zentrales Merkmal von „Kontrollgesellschaften“ sehen (vgl. Deleuze, 1993).

Fazit: Es ist erkennbar, dass Weinert wesentliche, im Laufe der Begriffsgeschichte aufgetauchte Merkmale von Kompetenz unter einen Hut zu bringen versucht⁵, er tut dies aber nur additiv, so dass die theoretisch wesentliche Frage offen bleibt, wie all diese Merkmale sich psychologisch in einem Individuum so vereinen, dass Kompetenz dabei herauskommt. Die Definitionsweise dürfte mit dafür verantwortlich sein, dass eintrat, was Weinert und Klieme später selbst beklagten: Der Begriff wurde zu einer scheinbar universell einsetzbaren Leerformel, für die dann in der Tat die politische Programmatik wichtiger ist als der konzeptionelle Gehalt. Er fungiert als Schlüsselbegriff einer umfassenden Strategie der politischen Steuerung, mit der sich Wissenschaft und Politik symbiotisch gegenseitig stabilisieren.

Als Ausgangspunkt dieser Symbiose kann man die OECD-Konferenz Anfang der 60er Jahre ansetzen, in der erstmals Bildung ausschließlich unter Humankapital-Perspektive gedeutet und die Forderung nach einer entsprechenden Gestaltung der Bildungssysteme erhoben wurde. So heißt es dort wörtlich: „Heute versteht es sich von selbst, daß auch das Erziehungswesen in den Komplex der Wirtschaft gehört, daß es genauso notwendig ist, Menschen für die Wirtschaft vorzubereiten wie Sachgüter und Maschinen. Das Erziehungswesen steht nun gleichwertig neben Autobahnen, Stahlwerken und Kunstdüngerfabriken“ (Wirtschaftswachstum, 1964, S. 40). In diesem offensichtlich schon damals nicht mehr zu diskutierenden Kontext „versteht es sich“ dann ebenso „von selbst“, dass Lehrer zu „Produktionsfaktoren“ und Schüler zu deren „Rohmaterial“ werden mit dem Ziel, durch Allgemeinbildung

5 Klieme und Hartig beschreiben ausführlicher die Auseinandersetzung mit der Begriffstradition, die dieser Definition im Vorfeld der PISA-Studie vorangegangen sind, so dass man davon ausgehen kann, dass Weinert damit vertraut war. In diesen Ausführungen wird deutlich, dass der selbst auferlegte Zwang zur Messbarkeit entscheidend zur Reduktion des Begriffs auf kognitive Fähigkeiten war, man sich aber gleichwohl bemüht habe, die anderen Faktoren nicht unter den Tisch fallen zu lassen (vgl. Klieme & Hartig 2007).

„die Befähigung zu immer neuer Anpassung, zum rationalen Verarbeiten von neuen Situationen zu schaffen, damit „fremde und neue Ideen“ in „Teamarbeit“ erfolgreich umgesetzt werden können (ebd., S. 37). Wer hier bereits Weinerts Kompetenzkonzept dämmern sieht, dürfte nicht ganz falsch liegen.

Zwei Hindernisse standen indes damals noch einer Durchsetzung des OECD-Regimes im Wege, nämlich die fehlenden Einflussmöglichkeiten auf die nationalen Bildungspolitiken und das Fehlen einer verlässlichen Datenlage. Dem ersten Problem hat die OECD in den Jahrzehnten danach mit einer breit angelegten Strategie abgeholfen (vgl. dazu Bloem, 2016, Bürgi, 2017 und Tröhler 2013), für die Behebung des zweiten sorgte die empirische Bildungsforschung, indem sie eine „normative Empirie“ etablierte (vgl. Koch, 2004). Damit ist die Modellierung eines Gegenstands nach Maßgabe der empirischen Messinstrumente gemeint. In Weinerts Kompetenzdefinition deutete sich dieses Prinzip bereits an: Der Begriff wird so bestimmt, dass er sich (vermeintlich) empirisch überprüfen lässt, und die Überprüfung liefert Leistungsdaten von Schülerinnen und Schülern, die zu Leistungen des Bildungssystems aggregiert werden. Die Daten dienen zur Stimulierung bzw. Legitimation bildungspolitischer Entscheidungen, deren Folgen ihrerseits (nicht nur im Falle der PISA-Studie) in regelmäßigen Abständen empirisch evaluiert werden. Bildungspolitik und Wissenschaft gehen also eine für beide Seiten fruchtbare Symbiose als Auftraggeber und Legitimationsbeschaffer ein – ein Zyklus, in dem die konzeptionelle Basis, der Kompetenzbegriff, schleichend zur globalen Norm für schulische Grundbildung und so dem öffentlichen politischen Diskurs entzogen wird. So konnte es dazu kommen, dass trotz der Inkonsistenz und einer Reihe ungeklärter Fragen (s. u.) das Kompetenzkonzept mit einer erstaunlichen Geschwindigkeit⁶ via Bildungsstandards in den Schulen implementiert und die systemtheoretische Einsicht ignoriert wurde, dass gesellschaftliche Subsysteme, so auch die Schule, als autopoietische ihren eigenen Gesetzmäßigkeiten folgen, in die nicht beliebig von außen „hineinregiert“ werden kann. Die Bildungsstandards unterliegen einer wissenschaftlichen Mess- bzw. politischen Effizienzlogik, die im Begriff der „Outputsteuerung“ konvergieren, die Schule hingegen primär einer pädagogischen Inputlogik, weswegen die „Rekontextualisierung“ (Fend) hier einige Probleme bereitet.

Für die Lehrkräfte impliziert dieser Prozess die Gefahr einer Entprofessionalisierung in dem Sinne, dass sie, obwohl sie wissenschaftlich und praktisch dafür ausgebildet und größtenteils berufserfahren sind, nicht mehr als primär zuständige Experten für die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen adressiert werden, sondern als ausführende Organe einer wissenschaftlichen Expertise, die als solche aber den

6 Die Geschwindigkeit wird vor allem denjenigen auffallen, die sich noch an die langwierigen Abstimmungsprozesse in der 1970er Bildungsreform erinnern. Erstaunlich ist dies umso mehr, als die heutige Reform ein konzeptionell noch weiter gehender Eingriff in die bisherige Praxis und ihre Handlungslogiken ist.

komplexen Anforderungen der Praxis nicht gerecht werden kann und daher bis auf Weiteres auch nicht zur Lösung der dort sich stellenden Handlungsprobleme taugt.⁷

Es gibt also eine Reihe theoretischer, politischer und pädagogischer Gründe, die dagegen sprechen, das Weinert'sche Kompetenzkonzept zur Basis einer Neuorientierung des Unterrichts zu machen. Diese Feststellung mag zwar angesichts der normativen Kraft des Faktischen illusorisch wirken, verliert dadurch aber nicht ihre sachliche Berechtigung, zumal sich die Indizien mehren, dass die Kompetenzorientierung bereits heute tendenziell das Gegenteil der segensreichen Wirkungen zeitigt, die sie versprach (vgl. Klein, 2016). Dennoch bleibt das Dilemma bestehen, dass Weinerts Konzept diskursmächtig geworden ist, man also in der Praxis nicht umhin kommt, sich mit dem Kompetenzbegriff auseinanderzusetzen, zumal er, wie oben bereits angedeutet, durch tief greifende gesellschaftliche Veränderungsprozesse mit getragen wird.

Einen Ausweg aus diesem Dilemma könnte die Rückbesinnung auf die Entwicklungslinien des Kompetenzbegriffs vor Weinert bieten, die noch nicht unter dem Diktat der empirischen Messbarkeit und einer spezifischen Evaluationsabsicht standen. Hier bietet sich Erpenbecks Konzeptionalisierung des Kompetenzbegriffs an, die, wie wir sahen, vorangegangene Definitionen synthetisierte, präziserte und in gewisser Hinsicht auch weiterführte. Ein Rückgriff auf ihn liegt auch insofern nahe, als Erpenbeck ebenfalls Kritik an Weinerts Kompetenzbegriff bzw. dessen Anwendung in der PISA-Studie äußert (vgl. Erpenbeck & Sauter, 2016, S. 70).

3. Ein pädagogisch anschlussfähiger Kompetenzbegriff?

3.1 Kompetenz jenseits von Weinert – ein Zwischenresümee

Betrachtet man Erpenbecks Kompetenz-Konzept unter diskursanalytischer Perspektive, so tritt eine gewisse Ambivalenz zutage. Einerseits verweisen Formulierungen wie „reflexive Handlungsfähigkeit“ oder „für das handelnde Subjekt bedeutsame“ auf den traditionellen Autonomie- und Subjektdiskurs der Aufklärung und des Idealismus, wie er sich im Begriff der „Mündigkeit“ kristallisiert. Andererseits erscheint die Sprache an manchen Stellen sehr technizistisch, wenn beispielsweise von „Selbstorganisationsdispositionen“ oder von Individuen als „komplexen, adaptiven System[en]“ die Rede ist, also Formulierungen gewählt werden, die eher auf systemtheoretische bzw. kybernetische Quellen verweisen. Dieser ambivalente

⁷ Man mag gegen diese pointierte Sichtweise einwenden, dass die Professionalität der Lehrer im Zuge der Umstellung auf Bildungsstandards gerade herausgefordert werde, weil sie nun zur Entwicklung schulinterner Curricula genötigt sind. Dabei wird aber ignoriert, dass sich diese Entwicklung nur in dem von der Wissenschaft vorgegebenen Rahmen abspielen kann, der Kompetenzbegriff mit seinen pädagogisch weit reichenden Implikationen also a priori akzeptiert werden muss. Aus diesem Zwang machen die verantwortlichen Wissenschaftler auch kein Hehl (vgl. Klieme et al., 2007, S. 9).

Diskurs lässt sich zu der Frage zuspitzen, ob für ein „komplexes adaptives System“ etwas „bedeutsam“ sein kann – ob es überhaupt weiß, was eine Bedeutung ist – und inwiefern es zu Reflexion in der Lage ist. Nimmt man als dritte Komponente die auch für Erpenbeck bestimmende pragmatistische Ausrichtung von Kompetenzen an Problemlösungen hinzu, so handelt es sich zumindest um eine deutlich eingeschränkte Zwecksetzung von Reflexion.

Die Komplexität und Ambivalenz dieses stark formalisierten Konzepts macht verständlich, warum Erpenbeck es vorzieht, von einem Programm, statt von einem Begriff zu sprechen, für dessen Definition es an Eindeutigkeit fehlt. So definierte Kompetenzen können offensichtlich zu ganz unterschiedlichen Zwecken und in ganz unterschiedlichen Kontexten angewandt und nur jeweils bezogen auf diese präzisiert werden. Dass sich daran die Geister scheiden können, zeigt ein kurzer Blick auf den Diskurs zum „Lebenslangen Lernen“, der eng mit dem Kompetenzdiskurs verknüpft ist. Als bildungspolitische Programmatik verstanden zielte er anfangs auf die Selbstbefreiung von Individuen aus beschränkenden sozialen Verhältnissen vor allem durch Bildung, wie in dem Faure-Bericht der UNESCO aus dem Jahre 1973 nachzulesen ist. Der Begriff hatte damit emanzipatorische, auf Chancengleichheit und die selbstbestimmte Entfaltung individueller Potenziale zielende Implikationen. Die Deutungshoheit dieses Diskurses ging aber in den folgenden Jahrzehnten auf die OECD über und wurde damit primär unter ökonomische Prämissen gestellt. Diese bestimmen auch heute noch weitgehend die Debatte um das Lebenslange Lernen, dessen Notwendigkeit mit Blick auf die eigenverantwortliche Anpassung der Individuen an sich wandelnde Markterfordernisse im Sinne des „unternehmerischen Selbst“ gepredigt wird (vgl. Tuschling, 2004). An dieser Stelle ist die Konvergenz mit Weinerts Kompetenzbegriff nicht zu übersehen.

Auch Erpenbeck dürfte diese Perspektive nicht ganz fremd sein, wenn er die neuen und komplexen Anforderungen betont, die auf uns in der dynamischen und entbürokratisierten Wissensgesellschaft zukämen (s. o.). Die funktionale Seite seines Kompetenzkonzepts würde dies untermauern: Dem „adaptiven System“ ist es egal, zu welchem Zweck es seine Kompetenzen einsetzt, solange seine „Selbstorganisationsdisposition“ es zu der nötigen Systemanpassung befähigt. Wird im gleichen Atemzug der traditionelle Autonomiediskurs aufgegriffen, so kann man darin einen Widerspruch sehen, aber auch den Versuch, das subjektive Streben nach Autonomie so vollständig wie möglich fremden Zwecken zu unterwerfen, also „Selbstentfaltung und kapitalistisch[e] Ausbeutung“ zu versöhnen (Traue, zitiert nach: Richter & Röken, 2016, S. 22), ähnlich wie es auch im Bild des „mündigen Mitarbeiters“ der Fall ist, der aus freien Stücken das will, was er soll (vgl. Dammer & Wortmann, 2014, S. 77 ff.).⁸ Aus dieser Perspektive erscheint es riskant, Erpenbecks Kompetenzkonzept integral als Programm zu übernehmen.

8 Unter dieser Prämisse konnte Honneth einem von ihm herausgegebenen Sammelband den paradoxen Titel „Befreiung aus der Mündigkeit“ geben (Axel Honneth [2002]

An diesem Punkt lässt sich ein erster pädagogischer Anknüpfungspunkt im Kompetenzkonzept ausmachen, nämlich in dessen Ambivalenz, die der Pädagogik wohlbekannt ist unter Heydorns Formel des „Widerspruchs von Bildung und Herrschaft.“ Bei etwas genauerer Betrachtung erweist sich der Kompetenzbegriff als ebenso ambivalent wie der Bildungsbegriff, dessen Mangel an Eindeutigkeit und Operationalisierbarkeit er überwinden sollte (vgl. Klieme et.al., 2007). Beide Begriffe münden letztlich in die zentrale pädagogische Antinomie von Selbstbestimmung und Anpassung und stellen die erzieherisch Handelnden vor die gleichen Probleme. „Bildung“ unterscheidet sich allerdings von „Kompetenz“ in vier Aspekten:

1. Beide Begriffe wenden sich primär an das Individuum, der Kompetenzbegriff jedoch mit dem Ziel der Vereinzelnung, während die Individualität im Bildungsbegriff in der anthropologischen Perspektive entfalteter Humanität aufgehoben ist.
2. Damit eng verbunden ist die stets auch normative Dimension des Bildungsbegriffs wie Kant sie in den Begriff der „Moralität“ fasst. Für den Kompetenzbegriff hingegen ist diese Dimension nicht konstitutiv.
3. Auch wenn man Bildung im Hinblick auf bestimmte Wirklichkeitsbereiche oder Facetten menschlicher Fähigkeiten hin spezifizieren kann, so liegt dem Begriff selbst doch stets die Vorstellung einer integralen Persönlichkeitsentfaltung zugrunde, wohingegen dem Kompetenzbegriff eine modularisierte Vorstellung des Menschen innewohnt, die den Akzent auf die Bewältigung äußerer Anforderungen legt. Anders akzentuiert:
4. Im Bildungsbegriff geht es stets primär um das Selbstverhältnis und -verständnis des Individuums, im Kompetenzbegriff um die äußere Handlungsfähigkeit.

Daraus lässt sich eine zweite wesentliche Schlussfolgerung für die Rezeption des Kompetenzkonzepts in der Pädagogik ziehen: Es mag zwar lohnend sein, aus bildungstheoretischer Perspektive im Kompetenzbegriff nach Anschlussmöglichkeiten zu suchen, solange die eben genannten Differenzen bestehen bleiben, sollte man den Bildungsbegriff aber nicht aufgeben, schon gar nicht, wenn es um gehaltvollen Pädagogikunterricht geht. Versuchen wir nun, vor dem Hintergrund dieser (allemaal noch lückenhaften) Rekonstruktion des Kompetenzbegriffs Merkmale herauszuparieren, an die die Pädagogik eventuell anknüpfen kann.

3.2 Pädagogische Anknüpfungspunkte im Kompetenzbegriff

Folgt man Erpenbeck, so scheint die „Selbstorganisationsdisposition des Handelns“ das wesentliche Merkmal von Kompetenz zu sein. Man kann dieser Formulierung zwar entnehmen, dass Kompetenzen stets mit Handeln verknüpft sind, „Selbstorga-

[Hrsg.]: Befreiung aus der Mündigkeit. Paradoxien des gegenwärtigen Kapitalismus. Frankfurt/Main/New York).

nisation“ hingegen ist ein sehr formaler Begriff, der im Unklaren lässt, was hier mit welchem Komplexitätsgrad organisiert werden soll, was überhaupt „organisieren“ in diesem psychologischen Kontext bedeutet. Der Formalismus korrespondiert mit dem Menschenbild des „unternehmerischen Selbst“, das sein Leben als Managementprojekt führt.

Will die Pädagogik sich diesem Menschenbild nicht verschreiben, so erscheint es sinnvoller, mit Chomsky von einer „generativen Fähigkeit“ zu sprechen, also der Fähigkeit, Neues hervorzubringen. Der Impuls dazu kann auf individuellen Zwecksetzungen beruhen oder aus neuen Situationen bzw. Herausforderungen resultieren, die es zu bewältigen gilt. Voraussetzung ist in beiden Fällen, dass das Individuum über Regelkenntnisse, Handlungsmuster und Strategien verfügt, um den Anforderungen gerecht zu werden, womit ein weiteres Merkmal ins Spiel kommt, nämlich die Fähigkeit, bestimmte Anforderungen systematisch und stabil zu bewältigen; Erpenbeck spricht hier von einer „generalisierte[n] Fähigkeit“ (Erpenbeck, 2010, S. 1269). In diesem allgemeinen Sinne ließe sich „Kompetenz“ als Fähigkeit – je nach Anforderung auch ein Bündel von Fähigkeiten – bestimmen, die ein gewisses Maß an Kreativität und Selbsttätigkeit implizieren und die dem Individuum dazu verhelfen, als Akteur in der Welt bestehen und diese beeinflussen zu können.

Zu präzisieren ist die Eigenschaft „generalisiert“, denn es erscheint wenig sinnvoll, Kompetenz als eine allgemeine Fähigkeit zum erfolgreichen Umgang mit jedweder neuen Herausforderung anzusehen. Sie muss vielmehr auf abgrenzbare Handlungskontexte oder Problemklassen hin spezifiziert werden, da sich der Begriff ansonsten in Leerformeln wie „Handlungskompetenz“ oder „Problemlösungskompetenz“ auflösen würde. Innerhalb dieser Grenzen muss jedoch von einer verallgemeinerbaren Fähigkeit mit einem gewissen Komplexitätsgrad der Anforderung ausgegangen werden, der es ermöglicht, Kompetenz von automatisierter Routine-tätigkeit oder spezifischer Qualifikation abzugrenzen. Komplexität bleibt dabei ein unvermeidbar vages Bestimmungskriterium: Wann ist ein Komplexitätsgrad so weit über- oder unterschritten, dass nicht mehr sinnvoll von einer präzise benennbaren Kompetenz gesprochen werden kann? Gerade im schulischen Kontext erweist sich dies als Problem sowohl bei der Formulierung von Kompetenzkatalogen als auch bei der Frage, wie welche Kompetenzen gezielt durch Unterricht gefördert werden können.

Als unerlässliche Komponente von Kompetenzen dürfte weiterhin implizites oder explizites Wissen anzusehen sein, auch wenn davon in den gängigen Definitionen nicht die Rede ist, was sich mit der eingangs beschriebenen Frontstellung von „Bulimielernen“ und Kompetenzen erklären lässt, die bereits als empirisch nicht haltbar kritisiert wurde und auch praktisch unfruchtbar ist. Dennoch stößt man im Kompetenzdiskurs immer wieder auf Kritik am „bloßen“, gern auch „toten Wissen“, das nutzlos sei, solange man es nicht zu irgendetwas gebrauche. Die Fragwürdigkeit dieser Kritik kann hier nicht diskutiert werden, zu Bedenken sei lediglich gegeben,