



Walter Burk | Christian Stalder (Hrsg.)

**Entwicklungsorientierte
Bildung –
ein Paradigmenwechsel**

BELTZ JUVENTA

Walter Burk | Christian Stalder (Hrsg.)
Entwicklungsorientierte Bildung – ein Paradigmenwechsel

Walter Burk | Christian Stalder (Hrsg.)

Entwicklungsorientierte Bildung – ein Paradigmenwechsel

BELTZ JUVENTA

Mit Beiträgen von:

Christof Arn, Walter Burk, Roy José DeCarvalho, Thomi Eichhorn, Regula Franz, Gerhard Friedl, Dagmar Frohning, Daniel Hofstetter, Ulrike Johanssen, Andrea Klein, Annette Koechlin, Susann Kubicek, Daniela Lund, Jean-Paul Munsch, Yolanda Martínez Zaugg, Ueli Mäder, Martin Philipps, Mark Rominger, Christian Stalder, Stephan Ritter, Helena B. Schamberger Fischer, Sara Schwarz, Viviane Schurig, Jan Smetana, Dani Wintsch, Widukind Gernot Zenker

Wissenschaftliches Lektorat: Dr. Andrea Klein

Korrektorat: Marcel Künzi

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-6888-7 Print

ISBN 978-3-7799-6887-0 E-Book (PDF)

1. Auflage 2022

© 2022 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel

Satz: Helmut Rohde, Euskirchen

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor_innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Prolog 9

I Entwicklungsorientierte Bildung als Paradigma

Bildung heisst Entwicklung und Befreiung
Ueli Mäder 12

Wissensorientierung, Kompetenzorientierung, Entwicklungsorientierung
Stationen in unserem gemeinsamen Bildungsverständnis
Christof Arn, Jean-Paul Munsch 22

Entwicklungsorientierung als persönliche Wertehaltung
Walter Burk 37

Leistungsnachweise in der entwicklungsorientierten Bildung
Gerhard Friedl 50

Studierende im (Neu-)Beginn einer Entdeckungsreise in Bildungsfragen
Ein Essay
Widukind Gernot Zenker 62

Raus in die Welt – unterwegs zum Ich
Wie eine forschende Haltung Entwicklungs- und Bildungsprozesse
ermöglicht
Dani Wintsch 74

Inklusionsorientierte heil- und sonderpädagogische Professionalität und
die Transformation habitualisierter Denk- und Handlungsgewohnheiten
Daniel Hofstetter, Annette Koechlin 90

Was entwicklungsorientierte Bildung mit Sport zu tun hat
Walter Burk 103

Entwicklung oder entwicklungsorientierte Bildung als Ideal?
Andrea Klein 116

Von der Kompetenzorientierung zur Entwicklungsorientierung –
ein Paradigmenwechsel
Christof Arn, Jean-Paul Munsch 129

Persönlichkeitsentwicklung in der Bildungsarbeit: Ein Auftakt
Dagmar Frohning, Christof Arn 144

II Lernen und Lehren in der Entwicklungsorientierten Bildung

Entwicklungsförderlicher Umgang mit Erwartungen im Bildungswesen
Interview mit Sara Schwarz 164

Blick in die Vergangenheit: Carl Rogers' lernendenzentriertes Lernen
als paradigmatisches Vorbild für die Idee einer Entwicklungsorientierten
Bildung
Jan Smetana 175

Menschenzentrierte Förderung für eine ganzheitliche Entwicklung
Interview mit Thomi Eichhorn 186

Reflexion, die Reflexion ist, befördert Entwicklung
Yolanda Martínez Zaugg, Christof Arn 196

TRiP – Tiefe Reflexion für die individuelle Professionalisierung
Wie die persönliche Entwicklung in der Professionalisierung während der
Lehramtsausbildung mit der TRiP-Systematik unterstützt werden kann –
eine praxisorientierte Perspektive
*Ulrike Johanssen, Daniela Lund, Stephan Ritter, Mark Rominger,
Martin Philipps, Viviane Schurig,* 211

III Entwicklungsorientierte Bildung als organisationale Herausforderung

Die entwicklungsorientierte Organisation
Jean-Paul Munsch, Christof Arn 228

Neue Arbeitsformen erfordern einen New Way of Learning und
Learning for mental Strength and Resilience
Helena B. Schamberger Fischer 242

Alte Tugenden – neue Schulkultur: Entwicklungsorientierung im Brennglas des Sozialen <i>Christian Stalder</i>	258
Eine Schule entwicklungsorientiert gestalten und führen Die Tagesschule. Für das Kind. Giedion Risch – ein zukunftsweisendes Modell <i>Regula Franz</i>	271
Epilog Regnose statt Prognose – Entwicklungsorientierte Bildung in der Zukunft <i>Christof Arn, Walter Burk, Helena B. Schamberger Fischer, Andrea Klein, Jean-Paul Munsch, Christian Stalder</i>	283

Prolog

Sattsam bekannt sind sie, die langen Reden rund um die Kompetenzorientierung, das Dafür und das Dawider. Wir haben Kritik und Lobgesänge gehört, gelesen, sind Argumentationen mal gefolgt, mal nicht. Bei aller umtriebigen Beschäftigung mit Bildung auf allerlei Stufen war das nicht der Auslöser für das vorliegende Buch, welches Entwicklungsorientierung an Stelle der Kompetenzorientierung ins Zentrum unserer Überlegungen stellt, und das durchaus die Möglichkeit eines Paradigmenwechsels in Betracht zieht.

Die Idee entstand vielmehr aus einer Diskussion im Leitungsteam der *Hochschule für agile Bildung HfaB*, in welcher es darum ging, was denn *agile Bildung* bezeichnet bzw. heisst. Schnell wurde klar, dass die Rede von einem dynamischen, sich verändernden und entwickelnden Bildungsbegriff ist, der stärker prozess- als zielorientiert ist, dem Begriffe *Wissensorientierung* und *Kompetenzorientierung* also nicht recht gerecht werden. Und dass *Entwicklungsorientierung* dies vielleicht besser beschreibe – und eventuell sogar das Potenzial eines neuen Paradigmas in sich trage.

Das Paradigma der *Kompetenzorientierung* war vor einiger Zeit angetreten, das Paradigma der *Wissensorientierung* abzulösen – genauer gesagt: in sich aufzunehmen und damit zu re-framen. In diesem Buchprojekt diskutieren wir nun die Möglichkeit eines neuerlichen Paradigmenwechsels gleicher Struktur: *Entwicklungsorientierung* zeichne sich ab als Paradigma, das seinerseits *Kompetenzorientierung* in sich aufnehmen und umdeuten könnte, um dann seinerseits wieder Ausgangspunkt für einen neuerlichen Paradigmenwechsel zu werden.

Denn wer sich mit Bildung beschäftigt, bedachte wohl immer schon, was Bildung meint, damit auch: sein könnte; um dabei unversehens und unausweichlich das eigene *Bild von Bildung* weiterzuentwickeln oder auch wiederzuentdecken:

Was könnte *Entwicklung des Menschen* heissen – nicht im Unterschied zu *Aneignung von Kompetenzen*, sondern als etwas, das diese Aneignung in sich aufnimmt und in eine umfassendere Ausrichtung von Bildung integriert? Wo gab und gibt es diese Orientierung an *Entwicklung* schon, wo ist die Praxis längst so ausgerichtet und was würde es bedeuten, solche Praxis weiter zu verstärken? Inwiefern könnte das mit VUCA-Welt und Future-Skills zusammenhängen? Und in welcher Art konkret ist ein verantwortungsbewusster Mensch

zu werden höchstens in einem ganz anderen Sinn eine Kompetenz, als die Fähigkeit, die Belastbarkeit einer Brücke zu berechnen?

Die Autor:innen von *Entwicklungsorientierte Bildung – ein Paradigmenwechsel* möchten diese Veränderungen darlegen und Eigenschaften, Wirkungen und Methoden einer entwicklungsorientierten Bildung – theoretisch wie praktisch – ausleuchten und Zeitgeistiges aus verschiedenen Perspektiven einfangen. In voraussichtlich drei Bänden und insgesamt etwa fünfzig Beiträgen wird diskutiert, weitergedacht und eine integrale Struktur eines möglichen nächsten Paradigmas entworfen. Grundlagentheoretische und auf den praktischen Alltag der verschiedensten Bildungsstufen bezogene Beiträge sollen helfen, die Idee zu erproben: Könnte *Entwicklungsorientierte Bildung* eine Sichtweise sein, welche hilft, aktuelle Veränderungen im Bildungssystem zu rekonstruieren und Bildung so zu gestalten, dass sie der besonderen Offenheit unserer sich in einem tiefen Wandel befindlichen Gesellschaft (nicht nur wegen der digitalen Transformation) gerecht zu werden? Zumal man gar nicht mehr so genau weiss, welche *Kompetenzen* es in zwanzig Jahren brauchen wird? Und dann: Wie macht man das? Didaktisch? Curricular? Organisational?

Gerne werden wir ab Herbst 2022 all diese Aspekte, Fragen und Ausprägungen von *Entwicklungsorientierter Bildung* im persönlichen Austausch und ihm Rahmen von Weiterbildungsangeboten der *Hochschule für agile Bildung HfaB* (Certificate of Advanced Studies CAS) mit Bildungsinteressierten und unseren Autor:innen weiter diskutieren und entwickeln.

Wir freuen uns auf einen anregenden Austausch und eine gemeinsame Entwicklung!

Christian Stalder, Walter Burk (Herausgeber)

Mehr Informationen zum Thema und zum Weiterbildungsangebot *CAS Entwicklungsorientierte Bildung* sowie die Möglichkeit für einen Austausch sind hier zu finden:



I Entwicklungsorientierte Bildung als Paradigma

Bildung heisst Entwicklung und Befreiung

Ueli Mäder

Bildung heisst Entwicklung und Befreiung. Bildung bricht einseitige Abhängigkeiten auf. Sie fördert den materiellen Ausgleich und stärkt soziale Kompetenzen.

Annemarie Burckhardt-Wackernagel (1930–2012) stammte, wie ihr Mann Lucius Burckhardt (1925–2003), aus begüterten Verhältnissen, dem Basler »Daig«. Im Seevogelschulhaus nahm sie vor dem Zweiten Weltkrieg ein »wahnsinniges Gefälle« wahr (Mäder, 2014, S. 75). Annemarie genierte sich vor ihren Mitschülerinnen, weil sie so privilegiert wohnte und ihre Lehrerin die Kinder aus dem angrenzenden Arbeiter-Quartier strenger behandelte als jene aus dem noblen Gellert. Annemaries Mitschülerin Lotti kam aus dem Breite-Quartier. Sie zählte zu den Klassenbesten, erhielt aber keine Empfehlung, das Gymnasium zu besuchen. So reproduzierte die Schule bestehende soziale Ungleichheiten. Was Annemarie in der Primarschule weiter auffiel: Die Kinder aus dem Breite-Quartier kannten die Berufe ihrer Väter, die als Maurer, Schreiner oder Schmied arbeiteten. Annemarie sagte indes, ihr Vater gehe ins Büro und in den Kirchenvorstand. Nach ihrer Ausbildung koordinierte Annemarie das Sekretariat einer Bank. 1955 heiratete sie Lucius Burckhardt und musste ihre Anstellung aufgeben. Das war auch bei Lehrerinnen und anderen Berufen so.

Alte Schule

Bildung fängt spätestens im Kindergarten an. Darauf freute ich mich. Ich wollte (anno 1956) auch zu den Grossen gehören. »Du musst aber deine Schuhe selber binden können«, sagte meine Mutter. »Sonst lachen dich alle aus.« Im Kindergarten lernten wir zuerst, ruhig im Kreis zu sitzen. Und als ich dann mein »Gspänli« Walter ein wenig stupste, bestrafte mich die Lehrerin gleich mit einer ersten Tatze. Zudem verlangte sie von mir, mich bei ihr zu entschuldigen. Aber wofür?

Manches blieb mir auch in der Primarschule fremd. Erwin trug einen abgewetzten Kittel. Er half frühmorgens, Zeitungen auszutragen. Wenn er im Unterricht gähnte, musste er sich in die Ecke stellen. Einmal befahl der Lehrer einem Mitschüler, Erwin mit einer Ohrfeige zu wecken. Stets nörgelte er an ihm herum. Ab und zu teilte er auch uns schmerzhaft »Kopfnüsse« aus.

In der Realschule musste dann Sandro, »der Italo«, für allerlei herhalten. Ein Turnlehrer, der ihn oft plagte, stand später einer Strafanstalt und Schulpflege vor. Mir verleidete die Schule bald. Erst im Handelsgymnasium freundete ich mich ein wenig mit ihr an. Dank einem Lehrer, der mit uns philosophische Texte las und über antiautoritäre Erziehung diskutierte. Das motivierte mich. Und deutete ein anderes Verständnis von Bildung an, das sich mit dem 1968er-Aufbruch weiter verbreitete.

Aufklärung und Ökonomisierung

Bildung ist eine zentrale Kategorie der Neuzeit. Sie reicht über Schule, Unterricht und Pädagogik hinaus. Im 18. Jahrhundert drängte der »dritte Stand« gegenüber dem Klerus und Adel darauf, Bildung als vernünftiges Denken zu verstehen. Die aufkommende bürgerliche Gesellschaft entwickelte dann einen Kanon, der einen höheren Status ermöglichte und Privilegien schützte. Die postulierte Chancengleichheit behandelte Ungleiches vordergründig gleich. Und so blieb es eben ungleich.

Bildung sollte jedoch unterschiedliche Lebenschancen austarieren. Dieses Anliegen kam schon im 19. Jahrhundert auf. Zumal sich moderne Staaten zunehmend demokratisch konstituierten. Im 20. Jahrhundert verbreitete sich das Verständnis, möglichst alle Mitglieder gesellschaftlich zu integrieren. Nach dem Zweiten Weltkrieg verstärkte sich allerdings eine ausgeprägte Individualisierung. Sie regte dazu an, sich permanent selbst zu ermächtigen. Und die mündig emanzipatorisch konzipierte Bildung sollte dazu beitragen. Seit Ende der 1980er-Jahre geriet sie allerdings zunehmend unter Druck, einer wirtschaftlichen Kosten-/Nutzen-Logik zu folgen.

In der universitären Weiterbildung diskutierten wir beispielsweise zu Beginn des 21. Jahrhunderts über einen Antrag, das Tageshonorar der Dozierenden auf 4000 Franken zu verdoppeln. Damit liessen sich exzellente Leute anlocken und die Studiengebühren anheben. So lautete die Begründung. Höhere Honorare gewähren jedoch keine bessere Qualität. Ein renommierter Headhunter erklärte mir 2010, leider verfüge Sozialdemokrat Benedikt Weibel, der ehemalige SBB-Generaldirektor (1999–2006), über das falsche Parteibuch. Sonst könnte er ihn diversen multinationalen Konzernen empfehlen. Weibel würde diese wohl besser und günstiger leiten als amtierende CEOs. Nun, die Uni-Weiterbildung flexibilisierte jedenfalls die Honorare nach oben. Dies auch deshalb, weil sie mehr rentieren soll. Politische Kräfte drängen darauf. Soweit ein Zeichen der Zeit.

Gesellschaftliche Veränderungen

In den letzten 100 Jahren haben sich in der Schweiz die Reallöhne verachtfacht, die Lebenserwartung fast verdoppelt und die Erwerbszeit von einem Drittel auf

etwa 10 Prozent der Lebenszeit reduziert. Die Chancen, Lebensqualität zu verwirklichen, sind besser denn je, aber arg bedroht. Ein finanzgetriebenes Verständnis überlagert das politisch liberale, das Kapital und Arbeit noch als gleichwertig betrachtete und mehr sozialen Ausgleich forderte. Das finanzgetriebene Regime legitimiert indes soziale Ungleichheiten. Es ökonomisiert Lebenswelten und durchdringt auch Bildungsbereiche.

Ein politisch liberaler Kompromiss prägte die Schweiz bis in die 1980er-Jahre. Spätestens seit dem eigentlich erfreulichen Aufbrechen der Berliner Mauer im Jahr 1989 fließt das Kapital jedoch direkter dorthin, wo es sich optimal verwerten lässt. Der forcierte Wandel strapaziert die Konkurrenz und rationalisiert die Produktion in teilweise entfremdender Manier. Er erhöht erstens die (strukturelle) Erwerbslosigkeit. Zweitens halten niedrige Löhne mit steigenden Lebenshaltungskosten kaum Schritt. Und drittens orientiert sich die soziale Sicherheit hauptsächlich an der Lohnarbeit.

Ja, Erwerb und Einkommen sind eng verkoppelt. Damit erhöhen sich einseitige Abhängigkeiten und Armutrisiken. Frauen, die Kinder betreuen, erhalten im Alter geringere Renten. Gut ein Drittel der pensionierten Frauen leben von der Alters- und Hinterlassenenversicherung (AHV) und von Ergänzungsleistungen. Das Bundesamt für Statistik (BFS, 2019a) veranschlagt knapp acht Milliarden Stunden bezahlte Arbeit und über neun Milliarden Stunden unbezahlte Arbeit, die mehrheitlich von Frauen geleistet wird.

Soziale Ungleichheiten verschärfen sich vor allem bei den Vermögen. Die Kluft gefährdet den sozialen Zusammenhalt. Davor fürchten sich auch einige Privilegierte. Sie erinnern an die soziale Verpflichtung des Eigentums und plädieren dafür, den sozialen Ausgleich und Investitionen in die Bildung zu fördern. Das ist erfreulich. Existenzielle Sicherheiten und Fortschritte dürfen allerdings keinem persönlichen Goodwill überlassen bleiben. Sie sind gesellschaftlich zu verantworten.

Struktur und Kultur

Arm ist, wer existenzielle Bedürfnisse kaum befriedigen kann. »Bildung spielt eine zentrale Rolle bei der Verhinderung von Armut«, schreibt der Bundesrat (2019, S. 12). »Ihr liegt die Idee einer kontinuierlichen Förderung der Bildungschancen von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter zugrunde« (Bundesrat, 2018, S. 12). Die Landesregierung will die Kinderbetreuung, Aufgabenhilfe und den Einstieg der 15–17-Jährigen ins berufliche Leben nachhaltig unterstützen. Dabei geht es, nebst Ausbildungen und Einstiegshilfen, auch um Arbeitsplätze und Einkommen.

Oscar Lewis (1966) beschreibt, wie subjektive Dynamiken eine eigene Kultur der Benachteiligung prägen. So etwa mit verhaltenen Lebensstilen und Werten, die künftige Generationen übernehmen. Gefühle einseitiger Abhän-

gigkeit behindern die gesellschaftliche Integration. Und die quasi vererbte Resignation verstetigt, was Menschen benachteiligt. Wer davon betroffen ist, nimmt missliche Situationen oft lange hin.

Charles Valentine (1968) betont hingegen gesellschaftliche Bedingungen vielfältiger Lebensstile. Er setzt psycho-sozialen Anstrengungen eine sozio-ökonomische Gerechtigkeit entgegen. Personen, die beeinträchtigt sind, folgen weniger einem inneren Muster. Ihr Verhalten geht vielmehr auf strukturelle Zwänge und prekäre Arbeitsbedingungen zurück.

Aus meiner Sicht sind interne und externe Faktoren bedeutend. Es gilt, sie miteinander zu verknüpfen: materielle Ausstattungen, soziale Zugehörigkeiten und subjektive Dispositionen. Ein Ansatz findet sich bei Pierre Bourdieu (1983). Er verortet vertikale und horizontale Differenzierungen in sozialen Räumen. Lebensstile markieren den sozialen Ort von Menschen. Angehörige der Oberschicht sind eher in der Lage, einen eigennützigen Umgang mit Wissen zu pflegen. Wer sich im Alltag durchsetzt, hängt wesentlich von vorhandenen Ressourcen ab. Äussere Bedingungen prägen gewiss unsere Denkmuster und Handlungen. Sie determinieren uns aber keineswegs kausal. Feine Unterschiede machen sich über Bildung, Kleidung und Sprache bemerkbar. Unser Habitus drückt aus, woher wir kommen. Geld spielt als ökonomisches Kapital eine wesentliche Rolle. Hinzu kommen soziale Beziehungen und Netzwerke. Sie sind unser soziales Kapital. Bildung und Lebenserfahrungen gehören zum kulturellen Kapital, das sich wiederum in ökonomisches transformieren lässt.

Bildungs- und Kompetenzmotivation

Marianne Gronemeyer (1976) analysiert, was soziales Handeln motiviert und sozial Benachteiligte ermutigt, sich für eigene Interessen einzusetzen. Als Beispiel dient die Scuola di Barbiana in der Toskana. Pater Lorenzo Milani gründete diese »Schüler-Schule« in den 1960er-Jahren. Und zwar für Kinder von Landarbeitenden, die in der öffentlichen Schule »versagten«. Er schaffte die Noten ab, gewährte mehr Zeit, liess ältere Kinder die Jüngeren unterrichten und orientierte die Lektionen an eigenen Fragen der Schulkinder. Mit guten Erfahrungen. Fortan bestanden alle den ordentlichen Abschluss der Volksschule. Nach Marianne Gronemeyer war die Empörung über das »Versagen« so lange machtlos gegen Resignation, bis eine produktive Alternative entstand. Von sich aus unternahmen die Eltern und Kinder zunächst wenig. Die tief verwurzelte Überzeugung von der eigenen Unzulänglichkeit lähmte sie. Ein externer Impuls half, Unrecht aufzudecken und eigene Ressourcen zu stärken. Mit kleinen Schritten, die zeigen, dass Veränderungen möglich sind.

Laut Soziologe Ulrich Beck (1986) hilft der Übergang von der industriellen zur reflexiven Moderne, Zukunft zu antizipieren und Korrekturen vorzunehmen. Das ist eine zuversichtliche Perspektive. Marianne Gronemeyer (1976) ist

skeptisch. Sie befürchtet, dass der erhöhte Problemdruck auch irrationales Verhalten verstärkt und einen systemischen Umbau unterläuft.

Reiz-/Reaktions-Muster prägten die industrielle Moderne. Die Menschen passten sich drohenden Sanktionen an. Allmählich öffneten jedoch humanpsychologische Ansätze neue Horizonte. Gleichwohl verbreiteten sich auch einseitig Effizienz und Gewinn optimierende Input-Output-Modelle, die mit Anreiz- und Boni-Systemen an mechanische und funktionelle Praktiken anknüpfen. Wer ein Buch liest, erhält dafür Kreditpunkte: Das ökonomistische Denken zielt auf kurzfristige Nützlichkeit ab und überlagert das frei gewählte Handeln, das aber trotz schwierigen Bedingungen vielerorts weiter gedeiht.

Eine britische *Brennpunktschule* reüssierte 2019. Die Schüler:innen übertrafen den nationalen Durchschnitt bei den landesweiten GCSE-Prüfungen für 15- und 16-Jährige, die für künftige Laufbahnen bedeutend sind. Die Michaela Community School befindet sich im unterprivilegierten Londoner Stadtbezirk Brent. Hier wohnen mehrheitlich ethnische Minderheiten. Die 2014 gegründete Schule nahm 2019 erstmals an den nationalen Prüfungen teil. Sie setzt auf den Klassenunterricht, auf einfache, überschaubare Strukturen und eine Chancengleichheit, die Benachteiligten den Rücken stärkt. So erreichten über 54% aller Klassenstufen mindestens die Note 7. Der nationale Schnitt lag bei 22%. 18% erlangten die Höchstnote 9, die landesweit 4,5% erhielten. In der Mathematik kamen sogar 25% auf die Höchstnote 9 (vgl. Aebersold, 2020). Das Beispiel verleiht staatlichen Sekundarschulen, die nicht selektiv arbeiten, mehr Anerkennung. Es veranschaulicht auch, wie wichtig Ausbildungen sind, die ökonomistischen Bedingungen trotzen.

Wie sehr soziale Ungleichheiten persönliche Lebenslagen prägen, wies Epidemiologe Richard G. Wilkinson (2009) in seinem empirischen Vergleich von 25 industrialisierten Ländern nach. Mit steigenden Einkommen nehmen das persönliche Wohl, der Bildungsgrad und das Machtpotenzial zu. Die sozialen Gegensätze erhöhen indes die wirtschaftliche Instabilität und Kriminalität sowie gesundheitliche Risiken, Bildungsgefälle, Teenager-Schwangerschaften und den Drang, sich über andere zu erheben (Mäder, 2015, S. 17–18).

Inklusion und Exklusion

Aus unseren früheren Untersuchungen (Mäder, 1999) geht hervor, wie finanzielle Sicherheiten soziale Lagen stabilisieren. In einer weiteren Studie über Working Poor (Kutzner et al., 2004) erörterten wir die Bedeutung von beratenden Gesprächen und Weiterbildungen. Sie können Wege aus der Abhängigkeit weisen, sofern der Arbeitsmarkt mitspielt. Wir erkundeten zudem (Kutzner et al., 2009), was passiert, wenn die Sozialhilfe den Grundbedarf senkt und besser Ausgebildete dabei unterstützt, sich im ersten Arbeitsmarkt zu integrieren. Die Einen entwickeln so einen »unternehmerischen Elan«, der aber, forciert, in

prekäre Verhältnisse und zur Exklusion abdriften kann. Andere tendieren dazu, sich wegen privatisierten Risiken noch mehr zurückzunehmen.

Zu einer zweiten Gruppe gehören weniger gut ausgebildete Personen, die für den zweiten, geschützten Arbeitsmarkt infrage kommen. Fördern und fordern lautet das Motto. Unterstützung erhält, wer Gegenleistung erbringt und Zubehör fertigt oder Waldwege reinigt. Eine dritte Gruppe bilden so genannt »Bildungsschwache und Abgehängte«, bei denen die soziale Integration im Vordergrund steht. Sie können nun auf Pro-forma-Bewerbungen verzichten und sich mehr um eigene Anliegen kümmern. Die Einen wehren sich allerdings gegen diese Exklusion. Sie wollen einen Job, egal was. Andere fühlen sich entlastet. Sie bilden sich weiter und entdecken beispielsweise ein besonderes Flair für den Gartenbau oder sonst etwas. So kommt es auch zu neuen Formen der Inklusion.

Aktuelle Diskurse wenden sich allerdings gegen eine freizügigere Sozialhilfe. Das Buch »Armut ist Diebstahl« (Zeyer, 2014) intendiert, soziale Leistungen einzusparen und Abhängige stärker zu bevormunden. So etwa durch Sozialdetektive. Diese mögen die aufgewiegelte »Volksseele« ein wenig beruhigen und den Kontrollinstinkt befriedigen. Wirksamer sind Unterstützungen, die berufliche Perspektiven über Bildung fördern. Um hilfreich zu sein, ist es jedenfalls wichtig, mehr von sozial Benachteiligten zu erfahren. Verlieren Eltern beispielsweise ihre Erwerbsarbeit, reagieren Kinder öfters mit Schulschwächen. Sie verlieren an Selbstwert und das kann ihre Zukunftsaussichten erheblich beeinträchtigen.

Menschen, die bedrängt sind, fühlen sich für Verhältnisse verantwortlich, die primär gesellschaftlich verursacht sind. Die Individualisierung verstärkt den Rückzug. Benachteiligte erwecken unter diesen Bedingungen zuweilen den Anschein, alles sei in bester Ordnung, selbst wenn sie einen hohen Leidensdruck verspüren. Sie sei selbst schuld, dass sie so wenig verdiene, erzählte mir eine alleinerziehende Mutter, die trotz voller Erwerbstätigkeit auf Sozialhilfe angewiesen ist. Sie hätte halt in der Schule besser aufpassen müssen, erklärte sie. Und den höheren Mietzins, den sie kaum bezahlen kann, findet sie schon richtig. Denn eine florierende Wirtschaft nütze allen. Das Eingestehen einer Überforderung wäre ein Appell an sie selbst, etwas zu ändern. Und das macht Angst. Frühere Versuche, sich für eigene Interessen einzusetzen, scheiterten. Deshalb möchte die Mutter nie mehr hören, zu »blöd« zu sein, um den Mechanismus der Hypothekarzinsen oder sonst etwas zu verstehen. Also sage sie stets, alles sei okay. Das Individualisieren sozialer Gegensätze verdeckt so missliche Lagen. Aber der persönliche Druck bleibt, selbst wenn er sich auf Personen abwälzen lässt, die noch mehr bedrängt sind.

Resignation und Depression können sich allerdings auch in Empörung verwandeln. Die erhöhte Transparenz sozialer Ungleichheiten trägt dazu bei. Wer wahrnimmt, wie andere ebenfalls bedrängt sind, empört sich eher. Wut kann

dann dazu führen, sich mehr für eigene Interessen einzusetzen. Sie lässt sich aber auch dazu vereinnahmen, Halt bei populistischen Kräften zu suchen.

Hilfreiche Ansätze

»Oft hat die soziale Herkunft einen massgeblichen Einfluss auf die Bildungsaussichten in der Schweiz«, schreibt der Bundesrat in seinem Bericht zur Armutsbekämpfung (2018, S. 13). 11,6% der 25–64-Jährigen hatten 2018 keinen nachobligatorischen Schulabschluss. Ihr Anteil sank seit 2003 um 4%. Um 17% stieg hingegen der Anteil der Personen mit einer tertiären Ausbildung (BFS, 2019b). Bei der Sekundarstufe II sieht der Bundesrat eine Abschlussquote von 95% vor. Schweizer Jugendliche kommen schon auf 94%; ausländische Jugendliche, die in der Schweiz geboren sind, auf 86,2%. Bei jenen, die im Ausland zur Welt kamen, sind es 72,5%. Die Durchlässigkeit steigt. Nebst vielen weiteren schulische Errungenschaften. Zu ihnen gehören mehr Abschlüsse von Frauen und mehr Egalität zwischen Lehrenden und Lernenden. Mangelnde Bildung ist aber laut Caritas (2017, S. 2) nach wie vor eines der grössten (Armut-)Risiken. Zumal die Arbeitsmärkte höhere Anforderungen stellen. 2016 hatte die Mehrheit der Studierenden an Universitäten mindestens einen Elternteil mit Hochschulabschluss. Kinder von Eltern, die keine nachobligatorische Schule abgeschlossen haben, kamen auf 7,5% der Studierenden.

Ganga Jey Aratnam (2020) untersuchte die berufliche Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Fast zwei Drittel der neu Eingewanderten (zwischen 2013 und 2018) sind beruflich hochqualifiziert. Immer mehr Erwerbstätige zwischen 25 und 35 Jahren haben heute einen tertiären Bildungsabschluss. Ihr Anteil hat sich in 30 Jahren fast verdoppelt. Allerdings haben gerade jene Hochqualifizierten mit Migrationshintergrund, die ihre Ausbildung in der Schweiz abgeschlossen haben, besondere Probleme auf dem Arbeitsmarkt. Dies auch bei staatlichen und sozialen Einrichtungen, etwas weniger bei multinationalen Konzernen. Offenbar tragen Zuschreibungen und Diskriminierungen ebenfalls dazu bei, soziale Ungleichheiten zu reproduzieren. Um den sozialen Ausgleich weiter zu fördern, ist daher eine umfassende Existenzsicherung unabdingbar. Zum Beispiel über eine ausgewogenere Verteilung der Arbeit, höhere Löhne sowie Ergänzungsleistungen (EL) für alle Haushalte. Solche grundlegenden Reformen unterstützen bildungspolitische Anstrengungen. Und umgekehrt.

Der Bundesrat (2018) sieht nun vor, sozial benachteiligte Kinder möglichst früh bildungsmässig zu begleiten und ihnen auch Aufgabenhilfen anzubieten. Spezifische Förderungen, die unterschiedliche Voraussetzungen berücksichtigen, sind gewiss hilfreich. Es gilt, sie möglichst differenziert auf soziale Dispositionen von Benachteiligten abzustimmen: Sozial Benachteiligte nehmen ihre missliche Situation oft über lange Zeit hin (vgl. Gronemeyer, 1976). Persönliche

Betroffenheit motiviert nicht automatisch dazu, etwas zu verändern. Der erlebte Mangel verstellt zuweilen den Blick für das Bessere. Er lässt je nachdem erlebte »Defizite« nicht als Unrecht erkennen. Wichtig ist deshalb das Vermitteln eines Bewusstseins, dass missliche Situationen kein Schicksal, sondern veränderbar sind. Der Hinweis auf kollektive Betroffenheit entlastet von persönlichen Schuldgefühlen, die unter Bedingungen der Vereinzelung verbreitet sind. Wer sozial benachteiligt ist, empfindet eigene Ohnmacht oft als individuelle Schwäche. So lassen sich gesellschaftliche Probleme einfacher auf jene abwälzen, die unauffällig bleiben wollen. Wer sich mit dem zufrieden gibt, was vorhanden ist, schützt sich gegen weitere Enttäuschungen. Die Angst, nicht zu genügen, befördert den Rückzug und behindert das neugierige Ausprobieren. Dagegen hilft unmittelbar gelingende Lebenspraxis.

Das Zutrauen in die eigene Kompetenz erfordert kleine Schritte. Höhere Ambitionen lassen sich in unmittelbare und überschaubare Ziele aufteilen, die sich in absehbarer Frist tatsächlich erreichen lassen. Die Erfahrung, dass sich etwas verändern lässt, motiviert weitere Versuche. Sie lenkt den Blick auf das, was möglich ist. »Du-sollst«-Erwartungen wirken oft blockierend. Hilfreicher ist eine »Du-kannst-etwas«-Haltung. Sie nimmt konkrete Fähigkeiten wahr und knüpft an vorhandene Interessen an. Die Kompetenzmotivation hilft, eigene Ressourcen zu entfalten. Sie mindert einseitige Abhängigkeiten und fördert eine Entwicklung im Sinne der Befreiung – für alle.

»Man kann es auch anders sehen«

Als Heimzögling träumte René Reinhard (1939–2013) davon, Fotograf zu werden. Aber seine Heimatgemeinde verweigerte eine Kostengutsprache. So kam für ihn nur eine interne Ausbildung als Schneider infrage. Nach der Entlassung mochte er diesen Beruf nicht ausführen. Er jobbte. Und dockte auch bei einem Milchmann an. Nach einem Monat durfte er bei den Kundinnen und Kunden einkassieren. Das freute und überforderte ihn. Er gönnte sich mit dem Geld ein verlängertes Wochenende und verbrachte die folgenden zwölf Jahre vorwiegend hinter Gitter. »Man gibt Dir nichts, was Dir gut tun könnte«. So beschrieb René seine Strafzeit. 1972 kam er in unsere Wohngemeinschaft. Da gab es Leute, die ihm zuhörten. Er begann, eigene T-Shirts zu kreieren und, durch eine Gesprächstherapie angeregt, Geschichten zu schreiben, die er auf der Strasse verkaufte. Mit den Einkünften lebte er zwar stets unter dem Existenzminimum, aber er bildete sich permanent weiter, las Literatur und philosophische Bücher. Und er liebte es, mit allen möglichen Leuten zu diskutieren. Ich verdanke ihm und unseren Begegnungen viel. *Bildung und Entwicklung* bedeutet ebenfalls: Wir können von sozial Benachteiligten viel lernen. »Man kann es auch anders sehen.« Dieser Satz bleibt mir von René ganz besonders in Erinnerung.

Literaturverzeichnis

- Aebersold, P. (2020, 10. Februar): Brennpunktschule übertrifft alle. Blog. Condorcet Bildungsperspektiven. <https://condorcet.ch>
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne* (24. Auflage). Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1983). *Die feinen Unterschiede* (28. Auflage). Suhrkamp.
- Bundesamt für Statistik. (2019a). *Statistischer Sozialbericht*. EDI.
- Bundesamt für Statistik. (2019b). *Hochschulen und soziale Herkunft*. EDI.
- Bundesrat (2018). *Ergebnisse des Nationalen Programms zur Prävention und Bekämpfung von Armut 2014–2018*. EDI.
- Caritas (2017). Bildung – der Weg aus der Armut. *Nachbarn* (1), 6–14.
- Gronemeyer, M. (1976). *Motivation und politisches Handeln*. Hoffmann & Campe.
- Kutzner, S., Mäder, U. & Knöpfel, C. (2004). *Working poor in der Schweiz: Wege aus der Sozialhilfe*. Rügger.
- Kutzner, S., Mäder, U., Knöpfel, C., Heinzmann, C. & Pakoci, D. (2009). *Sozialhilfe in der Schweiz*. Rügger.
- Lewis, O. (1966). The Culture of Poverty. *Scientific American*, 215(4), 19–25.
- Mäder, U. (2015). *macht.ch – Geld und Macht in der Schweiz*. Rotpunktverlag.
- Mäder, U. (2014). Annemarie Burckhardt-Wackernagel. In: Sutter, P., Bossert, M., Schoch, A., Bürgin, R., Mugier, S. & Schmassmann, H. (2014). *Raum und Macht. Die Stadt zwischen Vision und Wirklichkeit* (S. 71–105). Rotpunktverlag.
- Mäder, U. (1999). *Für eine solidarische Gesellschaft. Was tun gegen Armut, Arbeitslosigkeit, Ausgrenzung?* Rotpunktverlag.
- Jey, G. A. (2020). *Race to the Top. Hochqualifizierung, Zuwanderung und die Dynamiken auf dem Schweizer Arbeitsmarkt*. Dissertation. Seminar für Soziologie Basel.
- Valentine, C. A. (1968). *Culture and Poverty*. University Press.
- Wilkinson, R. G., Pickett, K. (2009). *Gleichheit ist Glück: Warum gerechte Gesellschaften für alle besser sind*. Tolkmitt.
- Zeyer, R. (2014). *Armut ist Diebstahl*. Campus.



Ueli Mäder, geb. 1951, Studium der Soziologie, Philosophie und Psychologie. Grundausbildung in Psychotherapie. 1978–88 Sekretär einer Entwicklungsorganisation, ab 88 Dozent an der (Hoch-)Schule für Soziale Arbeit, 2001–04 Lehrstuhlvertretung Uni Fribourg, 2005–16 Ordinariat Uni Basel (Leitung des

Seminars für Soziologie, 2006–08 Dekan der Philosophisch-Historischen Fakultät, Arbeitsschwerpunkte soziale Ungleichheit und Konfliktforschung, seit 2016 emeritiert (seit 2020 Ombudsstelle der Uni Basel). Autor von *68 – was bleibt?* (rpy, Zürich 2018). 2022 Träger des Internationalen Erich Fromm Preises.
Kontakt: ueli.maeder@unibas.ch

Wissensorientierung, Kompetenzorientierung, Entwicklungsorientierung

Stationen in unserem gemeinsamen Bildungsverständnis

Christof Arn, Jean-Paul Munsch

Das aktuelle Bildungsparadigma ist *Kompetenzorientierung*: europaweit mit der Deklaration von Bologna so definiert für die Hochschulen; schweizweit so festgelegt für die Volksschule mit dem noch jungen nationalen *Lehrplan 21*; ebenso in zahlreichen anderen verbindlichen Dokumenten im Bildungsbereich; im Fachdiskurs der Pädagogik, Didaktik, Erziehungswissenschaften vieldiskutiert und weitgehend bejaht.

Was war vorher? Was veränderte und verändert der Übergang zur Kompetenzorientierung seit den 1990er-Jahren? Was bewegt sich aktuell? Welches könnte das nächste Paradigma sein? Um genau diese Fragen geht es in diesem Beitrag.

Man könnte nun meinen, damit ginge es vor allem in einem abstrakten Sinn um den Bildungsbegriff – was durchaus *auch* zutrifft. Man könnte zudem denken, es beträfe vor allem in einem administrativen Sinn das Bildungsmanagement – was ebenfalls *auch* der Fall ist. Vor allem aber geht es bei diesen Fragen um alles, ums Ganze: Wer immer sich selbst erforschen möchte und sich dafür interessiert, in welchem Paradigma sie oder er selbst denkt, kann sich die Frage stellen: »Um was geht es mir in der Bildung wirklich?« Wie wir antworten, sagt nicht nur, was wir mit *Bildung* als Wort wirklich verbinden, sondern prägt grundlegend, bewusst oder unbewusst, unsere Arbeit als Lehrperson, Hochschuldozent:in, Schulleiter:in – in welcher Rolle auch immer; prägt die Didaktik, das Handeln in Organisationen, die Beziehungen. Die Frage, um was es uns in der Bildung im Kern gehen will, ist für die Praxis wichtig – und die offizielle und breit geteilte Antwort lautet zur Zeit: um Kompetenzen.

Was sich in genau dieser Frage wie verändert hat, wird hier *bewusst vereinfachend* beschrieben als *drei Stationen*, die stets nach demselben *einen Prinzip* aufeinander aufbauen.

Die drei Stationen heißen Wissensorientierung, Kompetenzorientierung und – so unsere Hypothese – Entwicklungsorientierung. Das Prinzip besteht darin, dass jede dieser Stationen die bisherige ablöst, aber nicht so, dass diese dabei verschwindet, sondern so, dass jeweils die vorangehende Station in der nächsten als deren Teil weiterlebt.¹

Konkret: Kompetenzorientierung hat Wissensorientierung abgelöst, indem *Wissen* als Teil von *Kompetenz* gesehen wurde. Entwicklungsorientierung – so unsere Hypothese – hat gerade begonnen, Kompetenzorientierung abzulösen, indem *Kompetenz* als Teil von *Entwicklung* erkannt wird.

So schlicht sich also die aktuellen Veränderungen benennen lassen, so sehr lohnt es sich, genauer hinzuschauen. Was diese beiden Übergänge inhaltlich meinen und was sie für die Praxis bedeuten, wird in diesem und dem folgenden Beitrag ausgeführt.

Dieser Grundgedanke – drei Stationen, ein Prinzip – ist Zeitdiagnose, also Beschreibung dessen, was passiert. Für die einzelnen Schritte in diesem Prozess kann man sich auch engagieren. Dann liest man diesen Grundgedanken als ein Weiterentwicklungsprogramm für unsere Bildung und unser Bildungssystem. Beides ist zugleich der Anlass dieses mehrbändigen Werks, dessen erster Band hier beginnt. Einen Paradigmenwechsel zu gestalten, ist eine besondere Gelegenheit, zu der die hier dargelegten Gedanken beigesteuert werden.

Die starke Vereinfachung auf *drei Stationen* und *ein Prinzip* wird in den folgenden Beiträgen dieses Buchs komplexeren Betrachtungen weichen und von differenzierteren Auseinandersetzungen präzisiert werden.

Von Station eins zu Station zwei: »Wissen« zu einem Teil von »Kompetenz« machen

Es gibt viele Arten von Wissen; zudem viele Arten, *Wissen* zu definieren. Hier steht das Wort *Wissensorientierung* schlicht als Kürzel für *Orientierung an Faktenwissen*. Faktenwissen wird im erziehungswissenschaftlichen Kontext oft genauer als *deklaratives Wissen* (also: hersagbares Wissen) bezeichnet (Pfäffli, 2005, S. 69). Es unterliegt, wie die Forschungen rund um das Stichwort *träges Wissen* (Wahl, 2013) gezeigt haben, dem Risiko, zu wirkungslosem Wissen zu verkommen, zu Wissen, das keine Bedeutung für das Handeln gewinnt. Da dieses Problem immer schon bekannt war, gibt es *Wissensorientierung* in diesem Sinn nicht als pädagogisches Paradigma. Bildung hauptsächlich als *sich einprägen* von Wissen zu verstehen, das wurde kaum je ernsthaft vertreten. So wenig das also jemals Bildungskonzept, Bildungs-idee, Bildungsideal war, so

1 Darin unterscheidet sich das Verständnis des Paradigmenwechsels von demjenigen von Kuhn (2017), der den Vorgang des Paradigmenwechsels massgeblich erforscht und beschrieben hat.

sehr ist Faktenwissen allerdings eine Verführung für Lehrende, Lernende und Bildungsinstitutionen. Denn diese Art von Wissen ist vergleichsweise einfach handhab- und (scheinbar) kontrollierbar. Zudem kann man Faktenwissen gut verwenden, um andere zu beeindrucken; um als *gebildet* zu erscheinen. Das könnte mit ein Grund sein, warum *Wissensorientierung* im Alltag des Bildungssystems bisweilen recht verbreitet war und teils noch dem Übergang zur *Kompetenzorientierung* trotzt.

Im Paradigma der *Kompetenzorientierung* nun wird *Wissen* nicht mehr als Selbstzweck gesehen, sondern als etwas, das kombiniert mit Fertigkeiten und Haltungen, aber auch mit Üben und Erfahrung, erst seinen Sinn erhält. Erst all das zusammen bildet bestimmte Kompetenzen aus – und darum *geht es in der Bildung wirklich*, wenn man in diesem Paradigma denkt, lernt und lehrt.

Ausblick auf Station drei: »Kompetenz« zu einem Teil von »Entwicklung« machen

Entwicklungsorientierung zeichnet sich als nächstes ab. Sie ist (wie schon Kompetenzorientierung) ein bewusst gewähltes *Paradigma*, eine absichtsvolle Vorstellung, ein *Ideal* von Bildung. Wiederum will dieses Paradigma das vorhergehende in sich aufnehmen (und nicht: es ersetzen): Für eine bestimmte Kompetenz (z. B. gesund kochen) braucht es auch Wissen (z. B. Wissen über Nährstoffe und den menschlichen Metabolismus). So integriert Kompetenz Wissen. Für bestimmte Entwicklungsschritte (z. B. Kreativität befördern) sind bestimmte Kompetenzen zentral (z. B. über Ausdrucksformen für eigene Ideen, Gedanken und Gefühle zu verfügen; also schreiben und/oder zeichnen und/oder musizieren können; u. a.). So integriert Entwicklung Kompetenz.

Warum aber macht es Sinn, Entwicklungsziele (wie beispielsweise Kreativität) nicht als *Kompetenzen* zu bezeichnen? Dieser Frage wird weiter unten genauer nachgegangen. Hier vorweg der wichtigste Punkt: Kompetenzen werden im Bildungssystem als *operationalisierbar* verstanden:

- Man kann einen passenden Lernenden-Workload benennen, der typischerweise ausreicht.
- Man kann ein (didaktisches) Vorgehen benennen, das in den meisten Fällen Menschen zu dieser Kompetenz führt.
- Über eine solche operationalisierte Kompetenz *verfügt* man schliesslich, sobald man sie erreicht hat; es ist eine Art von *Besitz*: Ich beherrsche Rechtschreibung. Ich kann Fahrradfahren.

Entwicklungsthemen sind da anders. Es will nicht so recht passen, *Verantwortlichkeit*, *Kreativität*, *kritisches Denken* quasi zu *besitzen* und als Endpunkt und Ziel erreicht zu haben. Geschweige denn lässt sich ein Workload bis dahin be-

nennen und auch nicht wirklich ein Lernweg definieren. Und doch: All das lässt sich fördern und in den Bildungsprozess integrieren! Das gelingt allerdings gerade dann besser, wenn man sieht, dass es einen prinzipiellen Unterschied zu *Kompetenzen* (so wie sie etwa im Bologna-System verstanden werden) gibt.

Selbstverständlich wurde und wird in der Bildung stets versucht, Entwicklungsperspektiven wie Verantwortlichkeit oder Kreativität einzubauen, auch in den bestehenden kompetenzorientierten Bildungszusammenhängen. Gerade das und die damit verbundenen Schwierigkeiten verstehen wir als Indizien dafür, dass ein Paradigmenwechsel von der Kompetenzorientierung zur Entwicklungsorientierung im Schwange ist: etwa, dass immer neue Begriffe geschaffen und popagiert werden wie *Schlüsselkompetenzen*, *Future Skills*, *Meta-kompetenzen*, *Metakognition* usw. Dass keine dieser Bezeichnungen für das Gemeinte so richtig passen will, könnte daran liegen, dass sie beim Wort und Konzept *Kompetenz* bleiben – auch dazu weiter unten mehr.

Was unter *Entwicklungsorientierung* zu verstehen ist, darauf wird dann der nächste Beitrag genauer eingehen. Hier steht die Kompetenzorientierung noch ganz im Zentrum.

Ein wichtiger und grosser Schritt für die Bildung

Wie hat Kompetenzorientierung – weitgehend unabhängig davon, was man darunter versteht, vgl. unten – die Bildung weitergebracht? Vier besondere Leistungen:

- Einer »Vorherrschaft« des *Faktenwissens* (Jahreszahlen und Hauptstädte) wird – integrierend – Einhalt geboten.
- Es wird genauer und nachdrücklicher gefragt und geschaut, was es alles braucht, damit bestimmte Handlungsfähigkeiten entstehen: Welche innermenschlichen Strukturen braucht es und wie können sie aufgebaut werden (bedeutsam u. a. für konstruktivistische Didaktik)?
- Mehr »Bodenhaftung« dank Situativität: Angesichts verschiedener Forschungen (zusammengestellt bei Schmid, 2006), die zeigen, wie wenig man etwas, das man für eine bestimmte oder in einer bestimmten Situation gelernt hat, in einer anders gearteten Situation in Anschlag bringen kann, war die Stunde der »situativen Kompetenzen« (Kaiser, 2003) gekommen – ein Konzept, das Erstaunliches für berufsfeldbezogene Bildung leistet und Bildung und Handlung unmittelbar zusammenbringt.
- Ein gut begründeter Bildungsbegriff, ein Bildungsparadigma wird vermehrt in die Breite und in die Praxis gebracht, u. a. indem es zur Grundlage von konkreten Bildungssystemen gemacht wird, etwa in der Volksschule der Schweiz (D-EDK, 2016) oder dem Hochschulsystem in Europa (Europäische Kommission, 2015).

Bildung wurde so gedacht, längst bevor das Wort *Kompetenz* in aller Munde war. Zeitlich, also historisch, stand vor unserer aktuellen Phase mit ihrer ausdrücklichen Kompetenzorientierung nicht eine Wissensorientierung mit Vorherrschaft des Faktenwissens – jedenfalls im pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurs. Was die Praxis betrifft, werden sich viele Menschen mittleren Alters allerdings noch daran erinnern, dass doch in vielen Fächern in der Volksschule »pauken« angesagt war. Man muss das nicht übermäßig abwerten, aber zugeben: *deklaratives, hersagbares* Wissen stand in der Schule oft im Vordergrund.

In diesem Sinn beschreiben auch Bunk, Kaiser & Zedler (1991, S. 365), wie ein solches »instrumentelles Bildungsverständnis« nun »Faktenwissen mindert« und Bildung folgendermassen definiert: »Gebildet ist demnach derjenige, der die Befähigung zur Problemlösungsbewältigung besitzt.« *Befähigung zur Problemlösungsbewältigung* trifft sich recht genau mit dem Kompetenzbegriff, der unten im Anschluss an Kaiser erläutert werden wird.

Auch wenn man also die Orientierung an Faktenwissen kritisch und im Paradigmenwechsel zur Kompetenzorientierung einen deutlichen Vorteil sieht, lässt sich Wissensorientierung in einem Punkt auch würdigen: In diesem Paradigma ging es darum, Wissen in die Breite zu bringen, mithin die Idee der Bildungsgerechtigkeit Realität werden zu lassen. Respekt also vor dem Engagement einer *Bildung für alle*, das weit vor dem ausdrücklichen Paradigma der Kompetenzorientierung Programm war und einen Massstab gesetzt hat, der gerade heute wieder interessant sein kann!

Kompetenzorientierung verstehen

Breiter abgelöst hat die Kompetenzorientierung die Wissensorientierung ab den 1990er-Jahren, wie Jurgovsky (2011) zeigt. Von da an vervielfachen sich Publikationen zu diesem Thema. Kaiser (2003) informiert darüber, dass die Berufsbildung wohl das erste Feld war, in dem man mit dem Konzept von Kompetenz umfassender gearbeitet hat.

Kaisers Kompetenzbegriff ist zudem hier vor allem aus zwei Gründen von Interesse. Er ist erstens besonders gut *handhabbar* in Bildungsangeboten und hinreichend nahe zur Art und Weise, wie Kompetenzen in Bildungssystemen, z. B. im Bologna-System oder im Schweizer Lehrplan 21, implementiert sind. Zweitens ist sein – situativer – Kompetenzbegriff schon beinahe diametral anders als der – situationsunabhängig gebaute – Kompetenzbegriff von Chomsky (1981), der für die historische Entwicklung dieses Begriffs und auch für gegenwärtige Kompetenzkonzepte ebenfalls bedeutsam ist. So kann am Zugang von Kaiser im Vergleich mit Chomsky gut die Breite möglicher Verständnisse des Worts »Kompetenz« gezeigt werden.

Chomskys nicht-situativer Kompetenzbegriff ist zudem in interessanter Art und Weise mit der Entwicklungsorientierung verbunden.

Exkurs: Kaisers »konkrete Kompetenzen«

Kaiser hat in zahlreichen Publikationen, darunter mehrere Bücher, Kompetenzorientierung in einer wohlüberlegten und hilfreich praxisnahen Art und Weise entfaltet und theoretisch begründet. In der Begleitung von Curriculumentwicklungen, Weiterbildungen sowie in eigenen Unterrichtsentwicklungen hat er diesen spezifischen Zugang zudem selbst intensiv erprobt und weiterentwickelt. Dabei verwendet er ein Grundkonzept, das offenbar zeitgleich und unabhängig auch Le Boterf (1998) publizierte, der den Ansatz selbst später weniger weiterverfolgt und umgesetzt hat.

Nach Kaiser (2003, S. 8) heisst: »Eine Person verfügt über eine bestimmte Kompetenz«, dass sie eine bestimmte Klasse von Situationen zu bewältigen vermag.

Diese Definition ist erstaunlich einfach und zugleich so praxisnah, dass sich damit gerade im Bildungskontext ausgezeichnet arbeiten lässt. Lediglich zwei Begriffe sind erklärungsbedürftig: *Klasse* und *bewältigen*.

»Klasse« ist hier ein Fachausdruck aus der Mathematik bzw. Logik (er kommt so auch bei den objektorientierten Programmiersprachen vor) und ist analog zum Begriff »Menge« zu verstehen: Es geht um eine Gruppe von Situationen, die darum eine gemeinsame Menge bilden, darum zusammengehören, weil sie einander gewissermassen ähnlich sind.

»Bewältigen« darf alltagssprachlich verstanden werden und meint durchaus »meistern«. Bewältigen heisst, die betreffende Situation in eine andere zu überführen; heisst also, etwas zu bewirken. Die Kriterien dafür liegen allerdings auf der Output-Ebene, nicht auf der Input-Ebene. Der Massstab ist nicht, ob man bestimmte Methoden kennt, ob man über implizites oder explizites Wissen verfügt usw., das wäre die Input-Ebene. Der Massstab ist schlicht, ob eine Situation nachher eben bewältigt ist. Ein Lernziel wird also dementsprechend beschrieben, indem gesagt wird, was die Person, die das gelernt hat, *bewirken* kann.

Um eine ganz bestimmte *konkrete Kompetenz* als Lernziel festzulegen, benennt man nun lediglich;

1. welche Situationen im Blick sind und
2. was mit *bewältigen* gemeint ist.