



Foto: ©PIXELIO / S. Hofschlaeger

Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit*

von Volker Ladenthin

> Zum Werdegang und zur Notwendigkeit eines aktuellen Leitbegriffs

Seit einigen Jahren erleben wir die Umgestaltung aller Lehrpläne zu sogenannten Kompetenzlehrplänen. 'Kompetenz' ist zu einem bildungspolitischen Schlüsselwort geworden. Oft lediglich als rhetorische Aufrüstung der bekannten 'Fähigkeiten und Fertigkeiten' verstanden und verwendet, hat es inzwischen Signalfunktion. Wer von 'Kompetenz' spricht, *will* etwas anderes: Er will den radikalen Bruch mit der Vergangenheit traditioneller Lernzielbestimmungen ('Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten' dimensioniert nach 'kognitiv, affektiv und motorisch', hierarchisiert in drei Qualitätsstufen als 'basal, erweitert, exzellent'). Diese Lernzielorientierung war mehr oder weniger schlüssig und praktikabel – die *Kritik* des lernzielorientierten Unterrichts hatte recht bald die Grenzen des Modells aufgezeigt¹ –, *soll* aber ab sofort nicht mehr gelten. Wer von 'Kompetenzen' spricht, *will* mit dem Bruch den – wie es zwar immer, aber immer auch fälschlich heißt – »Paradigmenwechsel« vom Input-System (eine Bezeichnung, die bereits auf den lernzielorientierten Unterricht, der ab ungefähr 1960 an Schulen üblich war, nicht mehr zutrifft – hier wird an der Schule also etwas kritisiert, was es an ihr gar nicht mehr gab) zum Output-System: Man will nur das Produkt messen.² Im Grunde will 'man'³ die Schule neu erfinden; dabei sind Kompetenzen die Voraussetzung für den beabsichtigten Umbau des Bildungssystems, sodass sich zahlreiche Erwartungen mit ihnen verknüpfen:

- Man erwartet von 'den Kompetenzen' eine exakte Beschreibung, Gliederung und Quantifizierung dessen, was gelernt werden soll und gelernt wurde.
- Weiterhin soll eine Vereinheitlichung im Bildungssystem erreicht werden: Alle Schülerinnen und Schüler an allen Schulen müssen zu gleichen Zeitpunkten die gleichen Kompetenzen besitzen – denn nur dann kann man statistisch mit Leistungsmessungen arbeiten.
- Kompetenzen sollen das Schulsystem vereinheitlichen, das zum Ärger vieler Politiker immer noch föderal aufgespalten ist – und zum Ärger der Regionalpolitiker von den Lehrerinnen und Lehrern individuell ausgestaltet werden kann.
- Schulergebnisse sollen unabhängig (getestet) werden von der Kultur, vom Nationalstaat, vom Land, von der Region, von der Herkunft, aber auch von den zufälligen Vorlieben und Eigenheit des Lehrers vor Ort.⁴

Kompetenzen sind also unverzichtbarer Baustein für die zentrale Lenkung des Bildungssystems, für die Zentralisierung und die Globalisierung. Erst auf der Grundlage von Kompetenzen ist eine Vergleichbarkeit von Bildungseinrichtungen möglich – und damit auch Wettbewerb. Von diesem aber verspricht man sich eine Qualitätssteigerung.

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

* Fußnoten finden Sie am Ende des Textes.

- eine totale Ausrichtung auf Effizienz – die optimale Methode, eine Aufgabe zu lösen,
 - Kalkulierbarkeit – das Ziel muss quantifizierbar sein,
 - Voraussagbarkeit – vereinheitlichte und gleichförmige Dienstleistungen sowie
 - Kontrolle – vereinheitlichte und gleichförmige Mitarbeiter.
- In diesem Konzept haben Kompetenzen eine wichtige Funktion:

Sie sollen das Produkt sein, das Bildungsprozesse hervorbringen sollen. Um die Güte dieses Produkts neutral messen zu können, muss es vorgegebene Kriterien geben, die umgekehrt zu einer Standardisierung des Produkts führen. Ohne Kompetenzlehrpläne ist also keine quantitative Statistik über Bildungserfolge möglich.

> Die Vokabel 'Kompetenz'

Was aber sind nun Kompetenzen? Es ist erstaunlich, dass es gar kein Einverständnis darüber gibt, was Kompetenzen sind. Je nach Quelle finden sich völlig differierende Bestimmungen und inhaltliche Deutungen – Anne Müller-Ruckwitt hat das in ihrer Arbeit zum Kompetenzbegriff im Einzelnen akribisch nachgewiesen. Ein die PISA-Studie betreffendes Beispiel: In der französischsprachigen Version wird das, was in der deutschen Version 'Kompetenz' heißt, als 'performance' bezeichnet.⁵ Linguisten, besonders jene der Chomsky-Schule⁶, werden hierüber verwundert sein – denn die unüberbrückbare Differenz von Performanz und Kompetenz war gerade ein Erklärungsmodell dafür, warum wir sprachlich alles verstehen, gleichwohl nicht alles produzieren können.⁷

Doch auch im deutschsprachigen Gebiet begegnet man einer großen Bedeutungsvielfalt. Ich will das an einem aktuellen Beispiel zeigen: Der aktuelle Lehrplan für Praktische Philosophie in Nordrhein-Westfalen aus dem Jahre 2008 formuliert sogenannte 'Kompetenzerwartungen', die er in personale Kompetenz, soziale Kompetenz, Sachkompetenz und Methodenkompetenz ausdifferenziert (Nebenbei: Hier findet sich das Ordnungsschema der Schlüsselqualifikationen⁸ aus dem Jahre 1973 wieder.⁹). Für die Jahrgangsstufe 7/8 wird folgende Erwartung formuliert:

»Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit Wertkonflikten auseinander und suchen in Darstellungen von Wertkonflikten nach Lösungsmöglichkeiten«¹⁰.

Welchem Kompetenzbereich wird nun diese Kompetenzerwartung zugeordnet? Dem personalen, dem sozialen, dem sachbezogenen oder dem methodischen Kompetenzbereich? Man könnte die Erwartung ohne großen argumentatorischen Aufwand allen Kompetenzbereichen zuordnen. Im zitierten Lehrplan aber gilt die Kompetenz, sich mit Wertkonflikten auseinanderzusetzen und in Darstellungen von Wertkonflikten nach Lösungsmöglichkeiten zu suchen, als 'methodische Kompetenz'. Wird hier 'Suchen' als Methode der Philosophie oder als fachübergreifende Methode verstanden? Ist Suchen überhaupt eine Methode? Oder umgekehrt, gibt es eine einzige Wissenschaft, die nicht nach etwas sucht? Und ist die Suche nach Lösungsmöglichkeiten bei Konflikten nicht eher eine soziale Kompetenz? Wie auch immer: Die Zuordnung ist nicht gedanklich zwingend, sie ist nur 'möglich' – der Anspruch an Eindeutigkeit, »endlich den Output messen zu können«, wird zumindest in diesem Fall sehr begrenzt eingelöst.

Nun mögen einzelne Beispiele ein Gesamtsystem nicht grundsätzlich in Frage stellen – obwohl sie auf Probleme aufmerksam machen können – und aus diesem Grunde soll das Beispiel auch nicht weiter ausgeführt werden, aber es lohnt sich, den konzeptuellen Hintergrund anzuschauen.

Im deutschen Sprachbereich erfreut sich die im Klieme-Gutachten zitierte Kompetenzdefinition von Weinert großer Beliebtheit – eine Begründung für die bevorzugte Nutzung gerade dieser Begriffsbestimmung gegenüber anderen fehlt allerdings. Das hochrationale System ist bei eigenen Begründungen nicht so rational, wie es dies von anderen fordert.¹¹

> Bildung oder Modellierung der Person?

Die von Weinert bevorzugte Konzeption versteht unter 'Kompetenzen' kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten »sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften«. Bildungsstandards betreffen demnach Fähigkeiten, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation.¹²

Zumindest die Bereiche Wissen und Fähigkeiten sind aus der Lerntheoretischen Didaktik bekannt, ebenso das Handeln ('einen Bleistift richtig halten und den Buchstaben A lesbar schreiben können; einen Aufschwung am Reck durchführen können'). Ein Systemwechsel ist an dieser Stelle nicht erkennbar. Wird hier also doch Altes lediglich neomodisch formuliert? Nein, denn die »Pointe« liegt woanders: In der Konzeption Weinerts wird 'Motivation' zum Lernziel, also soll man lernen, motiviert zu sein. *Man soll die Motivation lernen*. Abgesehen davon, dass nicht geklärt wird, ob man auch motiviert sein muss, um das »Motiviert-Sein« lernen zu können, wird eine ganz neue Theorie der Motivation präsentiert:

- Die Motivation verwandelt sich von einer Lernvoraussetzung zum Lernziel.
- Die Motivation wird zu einem Zielbereich psychologischer Verhaltensmodifikation.
- Die Schüler sollen Motivation lernen.

Das betrifft nicht nur eine formale Lernbereitschaft, sondern auch Inhalte, wie es am Beispiel des Fremdspracherwerbs deutlich gemacht wird:

»Fremdsprachenkompetenz drückt sich darin aus (...), in der Intention und Motivation, sich offen und akzeptierend mit anderen Kulturen auseinanderzusetzen.«¹³

Bei der Beschreibung von Fremdspracherwerb wird dargestellt, was jemand können muss ('Output'), um in diesem Fach eine gute Note zu bekommen. Und eines der fünf Kriterien, die den Standard festlegen, wird bestimmt als die »*Motivation*, sich (...) *akzeptierend* mit anderen Kulturen auseinanderzusetzen«. Fremdsprachenkompetenz besteht also auch aus Motivation – wer nicht motiviert ist, weist nach diesem Modell mangelnde Kompetenz auf. Folglich bekommt er eine schlechtere Note. *Motivation wird benotbar!* Und diese Motivation richtet sich auf die 'Akzeptanz' dessen, was die Kultur der Zielsprache als Wert anbietet: Beim Erlernen der russischen Sprache sollte also zugleich die Akzeptanz einer besonderen Art der Demokratie inbegriffen sein? Müssen wir uns beim Lernen des Chinesischen auch mit dem chinesischen Umgang mit Kritikern akzeptierend auseinandersetzen – und beim Englischen mit Guantanamo? >

Dieser Kompetenzbegriff verlangt nicht nur, dass jeder das Vorgeschriebene ohne Frage lernt. Er soll es auch *gerne* lernen. Der kompetente Lerner ist nicht derjenige, der Bedeutsames lernt, sondern derjenige, der auch akzeptierend lernt. Nicht, weil ein Schüler seine Lernarbeit als wichtig erkannt hat, soll er zum Lernen motiviert sein, sondern weil er zum Lernen motiviert wurde, sollen ihm die Arbeit und das Lernen wichtig sein.

Selbstmotivation wird also zu einer Technik, die man lernen kann – denn Kompetenzen sollen nur operationalisierbare Ziele beschreiben. In der PISA-Studie gibt es in der Tat ein Kapitel, in dem überprüft wird, ob die Schüler auch für den Test motiviert waren. Man will also Motivation testen, prüfen – und dann bewerten! Zeige, dass du motiviert bist!

Die Motivation, also das Wollen, ist in diesem Konzept unabhängig von Zielen. Der Kompetenzbegriff von Weinert umfasst eine inhaltslose Kategorie als Lernziel: das Wollen. Das Wollen selbst soll beeinflusst werden und man soll das Wollen lernen. Eine solche Verhaltensmodifikation zielt massiv auf das, was zu schützen alle bisherigen Bildungstheorien angestrebt hatten, nämlich den freien Willen und damit das Wollen des Selbst, das uns selbst bestimmt.

Der freie Wille war bisher die sakrosankte Voraussetzung, sich mit den Ansprüchen der Sache, mit den Menschen und mit sich selbst auseinanderzusetzen. Das Ziel dieser Willensbildung ist von jeder nicht-totalitären Pädagogik immer als sinnvolles Para-

dox begriffen worden, welches darin besteht, der erst noch zu werden, der man schon immer ist. Das lässt sich weder prüfen noch operationalisieren. Es darf also aus der Sicht der Pädagogik keine Maßnahme ergriffen werden, die den Willen des Lernalters außer Kraft setzen, lenken oder gar bestimmen will. Wer das Wollen eines Menschen lenkt, hebt dessen Selbstbestimmung aus. Das Subjekt des Lernens wird zum Objekt der Kompetenzplaner.

Die psychologische Kompetenztheorie nach Weinert und die sich auf diese Quellen berufenden Bildungsstandards sind nicht nur inkompatibel mit dem, was bisher Bildungstheorie ausmachte. Sie stehen ihr entgegen.

Kompetenzschulung bildet den Menschen nicht, sondern sie *modelliert* den Menschen. Er soll so werden, wie 'man' ihn will, aber er soll diese Fremdbestimmung mit Freude – motiviert eben – über sich ergehen lassen. Er soll 'motiviert' sein, diesen Willen will man ihn lehren, dahingehend will man ihn 'modifizieren'. In den Kompetenztheorien wird das Lernen also subjektlos.

Eine solche psychologische Theorie der Willensmodellierung und die 'Erziehungs'-Wissenschaft, die sich ihrer bedient, müssen sich dann nicht mehr auf die Aufforderung zur Selbsttätigkeit eines autonomen Subjekts berufen. Sie wollen nicht die *Bildung* des Selbst, sie wollen die Formung des Selbst, ja die *Er-schaffung* des Selbst erreichen. Es soll motiviert sein, das zu tun, was andere wollen. So betrachtet – und so verstehen sich diese Methoden auch selbst –, ist die Kompetenztheorie die bisher ausgeprägteste Form einer Theorie der Fremdsteuerung.¹⁴

> Analyse und Synthese – eine vernachlässigte, aber kategoriale Differenz

Ich möchte ein weiteres Problem benennen: 'Kompetenz', so wie er in den PISA-Studien, in den Bildungsstandards und >

So könnte beispielsweise zwölf Jahre lang ausschließlich Schach gelehrt werden. Die Kompetenzen, die man zum Schachspiel braucht, lassen sich klar beschreiben: Merkfähigkeit, Planungsfähigkeit, problemlösendes Denken, strategisches Denken, Einschätzung von Personen, Konzentration – alles das, was wir doch in den Kompetenzlehrplänen wiederfinden. Nun ist es evident, dass derjenige, der hervorragend Schach spielt, nicht unbedingt in der Lage ist, einen Blinddarm zu operieren, Kinder zu betreuen oder eine Stadt zu verwalten. Manchmal gelingt es einem Schachweltmeister nicht einmal, die Probleme seines Lebens zu lösen.

Foto: ©PIXELIO/Thomas Peter



Kernlehrplänen verwendet wird, ist seiner Herkunft nach ein Begriff aus der Psychologie. Bei der Übernahme von Konzepten anderer Wissenschaften in die eigene muss man sehr behutsam vorgehen und die Voraussetzungen stets mitbedenken. Dies gilt auch für den Begriff 'Kompetenz'.

Die Idee derjenigen Psychologie, die dieses Konzept benutzt – es gibt auch andere Richtungen der Psychologie, die dieses Konzept nicht nutzen –, ist es, komplexe menschliche Handlungen in Teilhandlungen zu zerlegen und so lernbar zu machen. Gewissermaßen die Taylorisierung des Menschen. Darunter werden folgende Aspekte verstanden:

- Die operationalisierte Festlegung des Leistungszeitpunktes,
- extrem detaillierte und zerlegte Arbeitsaufgaben,
- Einwegkommunikation mit festgelegten Inhalten,
- detaillierte Zielvorgaben, deren Zusammenhang zum Unternehmungsziel / (schulischen) Globalziel vom Einzelnen nicht erkennbar ist und nicht thematisiert wird, sowie
- externe (Qualitäts-)Kontrolle.¹⁵

So wie die Produktion eines Autos sinnvoll in kleinste Handlungsschritte zerlegt werden kann, sollten auch komplexe geistige Vorgänge des Menschen in jene Teilkompetenzen zerlegt werden, die zu dieser Tätigkeit notwendig sind. Wer einen 'Text verstehen' will, muss Buchstaben lesen können: Er muss Buchstaben unterscheiden können, etwa die sich ähnelnden Buchstaben b/p oder b/d. Er muss die Bedeutung von Worten sowie grammatische Funktionen kennen usw. Man kann nun in der Tat analytisch komplexe Tätigkeiten in Einzelkompetenzen zerlegen. (Sogenannte 'Spirallehrpläne' haben früher versucht, diese aufeinander aufbauenden Lernvorgänge zu beschreiben; insofern liegt auch hier nichts Neues vor.) Man kann dann zum Beispiel Defizite im Spracherwerb genauer identifizieren: Wer links und rechts nicht voneinander unterscheiden kann – bei Kindern im Alter von fünf bis sieben Jahren durchaus noch häufig anzutreffen –, kann auch nicht ein 'b' von einem 'd' unterscheiden, ebenso wenig ein 'p' von einem 'q' – jedenfalls nicht in serifenfreien Druckschriften. Analytisch ist diese Theorie also hilfreich, *aber sie ist zur Synthese nicht geeignet*: Wer alle diese Kompetenzen besitzt, ist nicht unbedingt in der Lage zu lesen. Wer links und rechts unterscheiden kann, kann nicht schon lesen. Ich will es an einem Unterrichtsbeispiel erläutern:

Im Mathematikbuch würden wir sicherlich Aufgaben wie diese finden: »Die durchschnittliche Entfernung der Erde zum Mond beträgt 384.403 Kilometer. Wie lange braucht ein Raumschiff, das 10.000 km/h schnell ist, um zum Mond zu gelangen?« Die Aufgabe ist klar; man muss sie gelesen haben, um sie zu verstehen. Die oben beschriebenen Kompetenzen werden zu Recht vorausgesetzt.

Im Deutschunterricht liest man in der nächsten Stunde das Gedicht von Matthias Claudius: »Der Mond ist aufgegangen...«. Auch hier ist es klar, man kann es verstehen, wenn man es gelesen hat.

Wenn nun analytisch nach Denkopoperationen gefragt wird, die notwendig sind, um diese Texte zu verstehen, werden wir völlig gleiche Kompetenzen feststellen: Erkennen und Diskriminieren der Buchstaben, der Worte, der Bedeutung der Worte – aber schon die Erkennung der Textsorte ist keine psychische (globale, universale) Kompetenz, sondern eine kulturelle Eigenheit, die

nicht auf unseren (naturwissenschaftlich, psychologisch zu beschreibenden) Denkapparat zurückzuführen ist, sondern auf einer kulturellen Verabredung beruht. Zwar können alle Menschen Buchstaben optisch diskriminieren, aber die Unterscheidung von 'fiktional' und 'nicht fiktional' ist eine kulturelle Besonderheit – dies zeigt sich etwa im Streit um die Evolutionstheorie im hessischen Biologieunterricht wirkmächtig.

D.h. wer angesichts des Gedichtes von Claudius sagte, der Mond gehe gar nicht auf, das sei eine optische Täuschung, die sich durch Erddrehung erklären lasse, hätte zwar seine Kompetenzen völlig richtig angewendet – den Sinn des Gedichtes verfehlt. Wer aber angesichts der Textaufgabe fragt: »Warum fliegt das Raumschiff ausgerechnet zum Mond und nicht zum Mars? Wird hier nicht ein altes Symbol der Einsamkeit verbunden mit dem Symbol der Kommunikation – für das das Raumschiff steht...« fände keine besonders gute fachbezogene Beurteilung in der Mathematik.

Bereits auf sehr einfacher Ebene zeigt sich: Man kann zwar *analysieren*, welche Kompetenzen eine komplexe Handlung beinhaltet, aber man kann aus psychischen – bedeutungsneutralen – Kompetenzen keine komplexe Handlung aufbauen.

Kompetenzen beschreiben psychische Grundvermögen, benennen 'nicht-mehr-teilbare' Denkopoperationen und zwar in zu Teilhandlungen zerlegten Arbeitsschritten, aber aus ihnen lässt sich nicht Bedeutung konstruieren. Selbst wer alle Operationen im Einzelnen beherrscht, muss sie nicht zur Synthese bringen können.

Dies hängt damit zusammen, dass die Denk-Psychologie nach Universalien fragt, d.h. nach dem, was allen Menschen zu allen Zeiten eigen ist: Denkopoperationen. Seit Menschengedenken beobachten, suchen, finden, zählen, bestimmen, synthetisieren und analysieren Menschen ihre Welt. Aber trotz dieser fundamentalen und bei allen Menschen psychologisch gleich zu beschreibenden Fähigkeiten entsteht immer eine völlig andere Welt. Obwohl unsere Welt die immer gleichen psychischen Grundbestandteile voraussetzt, ergibt die Synthese dieser Grundfähigkeiten immer eine neue Welt – anders als bei den Ameisen oder Bienen, bei denen aus immer Gleichem das 'Immergleiche' entsteht. Wir leben aber in dieser historischen, menschlichen Welt. Sie ist Unterrichtsstoff und Handlungsfeld zugleich.

Wenn beispielsweise Aristoteles die beiden gerade zitierten Texte gelesen hätte, dann hätte er angemahnt: Das Gedicht ist schlecht; es darf nichts enthalten, was widernatürlich ist – so in seiner Poetik. Erst die Kultur macht also aus Kompetenzen Bedeutsamkeiten; Pädagogen – anders als den quantitativ messenden Psychologen – geht es aber um Bedeutsamkeiten. Zwar müssen wir Farben unterscheiden können, um einen Kinofilm angemessen wahrnehmen zu können, aber wir gehen doch nicht ins Kino, um Farben wahrzunehmen. Uns interessiert vielmehr, ob 'Aviator' Ideologie der Gegenwart oder ihre Kritik ist, und diese Frage kann man nur entscheiden, wenn man sich mit Gegenständen *inhaltlich* auseinandersetzt. Der Gegenstand muss also das Lernziel sein, die Kompetenzen sind lediglich notwendige Voraussetzungen, die aber bei der Beschäftigung mit dem Gegenstand *notgedrungen* erworben werden. Nur kann man sie nicht isoliert lernen – es sei denn, man wäre der Auffassung, es sei gleichgültig, in welcher Kultur wir leben. >

Jeder Kriminelle verfügt über die gleichen Basiskompetenzen wie der Polizist, der ihn festnimmt, aber ob ein Pistolenschuss als kriminell zu bewerten ist und ob es gut ist, kriminell zu sein, lässt sich nicht aus Kompetenzen ableiten.

Wenn es ausreichen würde, allein Kompetenzen zu lehren und diese dann abzu prüfen, könnte man sich auf ein Unterrichtsfach beschränken. So könnte zum Beispiel zwölf Jahre lang ausschließlich Schach gelehrt werden. Die Kompetenzen, die man zum Schachspiel braucht, lassen sich klar beschreiben: Merkfähigkeit, Planungsfähigkeit, problemlösendes Denken, strategisches Denken, Einschätzung von Personen, Konzentration – alles das, was wir doch in den Kompetenzlehrplänen wiederfinden. Nun ist es evident, dass derjenige, der hervorragend Schach spielt, nicht unbedingt in der Lage ist, einen Blinddarm zu operieren, Kinder zu betreuen oder eine Stadt zu verwalten. Manchmal gelingt es einem Schachweltmeister nicht einmal, die Probleme seines Lebens zu lösen.

> Ein totalitärer Anspruch der Kompetenzorientierung?

Ich möchte diese Problematik noch ein wenig weiter ausleuchten – um den totalitären Charakter des konstruktiv gewendeten Kompetenzbegriffs aufzuzeigen: Es gibt bekanntlich auch den Versuch, 'religiöse Kompetenzen' zu beschreiben. Hier wird der Kategorienfehler nun besonders deutlich, da an dieser Stelle versucht wird, den argumentativ nicht einholbaren Vorgang des 'Glaubens' doch noch psychologisch in den Griff zu bekommen.

Wenn der individuelle Glaubensakt sich tatsächlich in psychologisch fassbare, nachweisbare und überprüfbare (Teil-)Kompetenzen zerlegen ließe, dann müsste man ihn nach dem gängigen Modell aus elementaren Teilkompetenzen wieder synthetisieren können. Hier ergibt sich eine Paradoxie, die darin besteht, dass Glauben vernünftig hergestellt werden sollte: Man wäre der Meinung, »Glaube« ließe sich nach dem Kompetenzmodell kleinschrittig synthetisch herstellen, indem man die zur Religionsausübung vorausgesetzten Teilschritte einzeln erwürbe. Man könnte nach dem Kompetenzmodell Religion für alle verpflichtend machen, da nach dieser Vorstellung jeder »glauben« lernen kann. Wir könnten 'Glaubensstandards' festlegen, d.h. objektiv bestimmen, wann jemand als gläubig gelten kann und wann nicht. Wir könnten sogar abprüfen, wie weit jemand gläubig ist. Wir könnten eine Vergleichbarkeit herstellen und messen, wie gläubig Bevölkerungsgruppen oder Länder sind. Eine 'PISA-Studie zur Religion' könnte nach diesem Modell Noten zur Gläubigkeit von Ländern verteilen. Dabei wäre es gleichgültig, woran wir glauben: Die Scientologen stünden gleichwertig neben Voodoo-Kulten oder dem Judentum. Ja, selbst Religionen mit Menschenopfern und rituellen Tötungen wären nach diesem Modell lehrbar; und sie wären sogar identisch mit den großen humanen Weltreligionen. Am wichtigsten aber ist, dass Glaube kein individueller Akt der Überzeugung, der Erlebnisse wäre, sondern eine lehrbare, völlig rationale Denkooperation. Kompetenztheoretisch betrachtet ist es gleich, ob man Mathematik lernt oder beten. Beides ist gleichermaßen psychologisch in Teile (Teilkompetenzen) zerlegbar, gleichermaßen operationalisierbar und daher gleichermaßen messbar.

Am Beispiel der Religion wird der Kategorienfehler vielleicht besonders deutlich: Identifizierte Teilkompetenzen lassen sich

nicht wieder zur menschlichen Handlungstotalität synthetisieren. Und zwar grundsätzlich nicht. Weiterhin wird das Totalitäre des Ansatzes deutlich: Geistige Inhalte werden zu psychischen Prozessen zerlegt, so dass jeder gezwungen (manipuliert) werden kann, alles zu lernen.

Natürlich will dies kein moderner Religionspädagoge, gleichwohl benutzen viele von ihnen das Vokabular, das eben diese Implikationen mit sich bringt. Hier wird ein Terminus zum trojanischen Pferd. Betrachtet man allerdings die Kompetenzwürfe genauer, stellt man fest, dass alles Mögliche als Teilkompetenz ausgewiesen wird – nur eben nicht das Spezifische, das Religiöse, das den Glaubensakt ausmacht.¹⁶ Das Versprechen, religiöse Kompetenzen zu benennen, wird gar nicht eingelöst – und das ist zu begrüßen. Nur sollte man dann auf den Begriffseuphemismus ebenfalls verzichten.

Vertreter der Kompetenztheorie sprechen in letzter Zeit häufiger von 'domänenspezifischen Kompetenzen'. 'Kompetenzen' werden nun zu 'Ressourcen für unvorhersehbare Herausforderungen' – allerdings fachspezifisch.¹⁷ Abgesehen von der fraglichen Logik, nach der wir »Ressourcen für Unvorhersehbares« anlegen können – wenn wir nicht wissen, was auf uns zukommt, können wir uns auch nicht darauf vorbereiten –, bleibt das Problem: Entweder sind Kompetenzen psychische Dispositionen, die bei allen Menschen gleich sind, dann können sie nicht domänenspezifisch sein. Oder die Schule strebt fachbezogene inhaltliche Fragen an, die sich dann allerdings nicht aus (ahistorischen) Kompetenzen synthetisieren lassen, sondern der inhaltlichen Logik des Faches und seiner Geschichtlichkeit unterliegen. Zu unserer Kultur sind Kompetenzen nötig, aber Kompetenzen allein schaffen keine Kultur. Wir unterscheiden uns von den antiken Gesellschaften nicht durch Kompetenzen, wohl aber durch Kultur.

> Muss man populäre Sprachregelungen mitmachen?

In populären Quellen – wie beispielsweise Wikipedia – finden sich Formulierungen wie, dass Kompetenz »eine koordinierte Anwendung verschiedener Einzelleistungen anhand eines für den Lernenden jeweils neuen Problems« sei oder Kompetenz sich »an lebensweltlichen Bezügen des Lernenden, am 'Sich-Bewähren im Leben'« orientiere und »ein kompetenzorientierter Unterricht stärker auf den Schüler und seine Lernvoraussetzungen [achte] als ein am Stoff ausgerichteter Unterricht«¹⁸. Ich weiß nicht, wer dies (in Wikipedia) geschrieben hat, aber hier werden pädagogische Binsenweisheiten als Innovation ausgegeben. Vielleicht muss man aus taktischen Gründen manchmal das Wörterbuch des Zeitgeistes verwenden – aber einen Beitrag zur Kompetenzdiskussion leisten die Allgemeinplätze nicht. Dies vermag eher schon der folgende Hinweis – ebenfalls von Wikipedia:

»Die empirische Bildungsforschung beschäftigt sich seit einiger Zeit mit der Messung von Kompetenzen, beispielsweise in den internationalen Leistungsstudien wie PISA. Für die psychometrische Messung wird der psychologische Kompetenzbegriff verwendet, der nicht identisch ist mit dem pädagogischen.«¹⁹

Genau deshalb müssen wir uns mit dem importierten Begriff sehr kritisch beschäftigen – denn er ist es, der die Bildungslandschaft zu einer Elementarteilchen-Brache zurückdefiniert: >

Wer also lediglich formale Kompetenzen schult und misst und als Indikator für den Grad an Bildung nimmt, kann nicht mehr unterscheiden zwischen sinnvoller und sinnloser Kultur, zwischen moralischem und unmoralischem Handeln, zwischen Humanität und Barbarei. Alle Pole verlangen exakt die gleichen, auch fachbezogenen Kompetenzen. Erst wenn man über Inhaltliches diskutiert, lässt sich sinnvoll von sinnlos, gut von böse und Humanität von Barbarei unterscheiden.

Wären Kompetenzlehrpläne konsequent gestaltet, trieben sie den Sinn, die Moralität und die Humanität aus den Lehrplänen und damit aus der Schule. An einem extremen Beispiel ausgedrückt: Ein Trainingslager der Neonazis ist unter kompetenztheoretischen Gesichtspunkten von einer Ausbildung in der Altenpflege nicht zu unterscheiden.²⁰

Der Staat produzierte, wenn man die Kompetenzlehrpläne ernst nähme, Bürger, die diesem Staat gegenüber völlig indifferent werden. Ob man mit Geld Kultur schafft oder Kriege beginnt, ist kompetenztheoretisch betrachtet völlig gleich, da dieselben Kompetenzen dazu benötigt werden.

Wir beklagen abnehmendes soziales Engagement, mangelnde Wahlbeteiligung, öffentliche sowie ökonomische Verantwortungslosigkeit und die Politik beklagt Politikverdrossenheit: Ein Schulsystem, das Kompetenzen als oberste Maxime und letzten Maßstab annahm, trieb genau diese Tendenz weiter. Aus Kompetenzen lässt sich kein humanes Handeln ableiten.

Vielleicht ist es ja wenig kompetent, nicht nur formal korrekt zitieren zu können – handelt es sich hier um fachliche oder methodische Kompetenz? –, sondern zudem noch inhaltlich dem zuzustimmen, was man zitiert. Ich tue es trotzdem und zitiere einen Klassiker – auch die Theorie des Klassischen lässt sich übrigens kompetenztheoretisch nicht begründen. Ich zitiere trotzdem. Goethe/Schiller, die Xenien aus dem Nachlass:

»Das verkauft er für Humanität? Zusammen addieren/
Kannst Du den Engel, das Vieh, aber vereinigen nicht.«²¹

Um diese Vereinigung geht es gerade in der Schule. Nur sie erlaubt uns kulturelles Handeln.

Fußnoten

- Vgl. etwa Regenbrecht, Aloysius: Die Operationalisierung von Lernzielen und ihre Konsequenzen für einen lernzielorientierten Unterricht. In: Hülshoff, Rudolf (Hg.): *Bildungstheorie und Schule. Ratings/ Kastellaun/ Düsseldorf 1975*. S. 45-62: »Was als Prozeß der Aufklärung und Emanzipation in Gang gesetzt wurde, könnte sich als hochspezialisiertes technokratisches Modell entfalten, das dem einzelnen Lehrer, geschweige denn dem Schüler, keine Chance zur Selbstdarstellung und Selbstfindung läßt. Unterricht als intentionaler Akt muß [aber] letztlich immer auf die Freisetzung der Intention des Schülers abzielen.« (S. 60).
- »Die Output-Orientierung ist in den letzten Jahren sowohl von der Wissenschaft als auch von der Politik dringend gefordert worden, denn Behörden, Eltern und Lehrmeister möchten viel genauer erfahren, was die Schule leistet. Schliesslich leistet Bildung für die Zuteilung von Lebenschancen einen entscheidenden Beitrag.« Dubs, Rolf: *Output-Orientierung: Was zählt wirklich?* Im Internet unter: http://www.bch-fps.ch/public/001/folio-d/0108_dubs_d.pdf (zuletzt gefunden am 23.07.2010). Es erscheint, als habe die Schule vorher keinerlei Ergebnisse vorweisen können, keine Noten erteilt, keine Qualifizierungen in Gang gesetzt. Anders gesagt: Unsere Generation hat in den Schulen nichts Vorweisbares gelernt.
- Wer dieses 'man' ist, wird sich im Laufe der Darstellung zeigen.
- »Der Gedanke der notwendigen Universalisierung der Basisqualifikationen wird in der angelsächsischen Literacy-Diskussion mit dem Argument neuer und infolge des sich beschleunigenden Wandels von der Industrie- zur Wissensgesellschaft steigender Qualifikationsanforderungen verknüpft. (...) Dieses Konzept von Literalität steht auch im Hintergrund der internationalen Rahmenkonzeption von PISA.« Baumer, Jürgen u.a.: *PISA 2000. Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie*. In: *Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen 2001. S. 15-68. Hier S. 20.
- Vgl. Müller-Ruckwitt, Anne: 'Kompetenz' – Bildungstheoretische Untersuchungen zu einem aktuellen Begriff. Würzburg 2008. Bes. ab S. 102ff. Vgl. die Synopse S. 129f., die in offiziellen Schriftstücken ein terminologisches Wirrwarr offenbart.
- Die zentralen Konzepte und Nachweise bei Müller-Ruckwitt, S. 149ff.
- Vgl. Heupel, Carl: *Taschenwörterbuch der Linguistik*. München 1973. Art. Kompetenz/Performanz.
- Zumeist: Sozialkompetenz, Methodenkompetenz, Selbstkompetenz, Handlungskompetenz, Medienkompetenz.
- Vgl. Aurin, Kurt: Schlüsselqualifikationen in der pädagogischen Diskussion – Kritische Sichtung eines Begriffs. In: Bitz, Ferdinand; Wollenweber, Horst (Hg.): *Schlüsselqualifikationen in der Realschule*. Köln o.J. S. 53ff.
- Kernlehrplan Praktische Philosophie. S. 22. Im Internet unter: <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehreplaene/upload/entwurf-klp-pp-g8-070831.pdf> (zuletzt gefunden am 23.07.2010).
- Im 'Klieme-Gutachten' (Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Referat Bildungsforschung (Hg.): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Bonn/ Berlin 2007. Unveränderter Nachdruck 2009.) liest man nur: »Weinert (z.B. 2001) hat in seinen einflussreichen Publikationen immer wieder darauf hingewiesen, ...« (S. 27). Oder: »In einer Überblicksarbeit zeigte der Erziehungswissenschaftler und Psychologe Franz Weinert (1999), dass eine Vielzahl unterschiedlicher Kompetenzbegriffe verwendet wird, die eine weite Spanne abdeckt von angeborenen Persönlichkeitsmerkmalen (zum Beispiel Begabung, Intelligenz) bis hin zu erworbenem umfangreichem Wissensbesitz, von fächerübergreifenden Schlüsselqualifikationen bis hin zu fachbezogenen Fertigkeiten. Soll der Kompetenzbegriff zur Grundlage für bildungspolitische Veränderungen gemacht werden, wie dies bei der Entwicklung von Bildungsstandards der Fall ist, ist eine Übereinkunft im Sprachgebrauch notwendig. Weinert argumentierte überzeugend, dass die tragfähigste Definition von Kompetenz diejenige ist, die in dem Bereich der Expertiseforschung entwickelt wurde. Die Expertiseforschung beschäftigt sich mit der Untersuchung von leistungsfähigen Experten in einem bestimmten Fach bzw. Gegenstandsbereich – in der Expertiseforschung als 'Domäne' bezeichnet. Der dort verwendete Kompetenzbegriff lässt sich hervorragend auf den schulischen Bereich übertragen. Bei der Beschreibung von Kompetenz und vor allem bei Versuchen ihrer Operationalisierung stehen hauptsächlich kognitive Merkmale (fachbezogenes Gedächtnis, umfangreiches Wissen, automatisierte Fertigkeiten) im Vordergrund. Jedoch gehören ausdrücklich auch motivationale und handlungsbezogene Merkmale zum Kompetenzbegriff.« (S. 72) Leider er-
- fährt man nicht, warum sich der Kompetenzbegriff 'hervorragend' auf die Schule übertragen lässt. Es bleibt bei der Behauptung. Behauptungen werden als Behauptungen weitergeleitet und verfestigen sich.
- Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung: *Bildungsstandards*. S. 72f.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung: *Bildungsstandards*. S. 73. Und um es dem Leser ganz klar zu machen, haben die Redakteure der Schrift zusätzlich das Wort 'Motivation' in Klammern hinter diese Bestimmung gesetzt.
- Ich habe hier Gedanken und Formulierungen aus meinem Text »Das lernende Selbst zwischen Inhalt und Methode. Zum Umgang der Schule mit dem Selbst« (in: Arnold, Rolf; Benikowski, Bernd; Gries, Christiane; Lost, Christine (Hg.): *Lernen lebenslang – Ansichten und Einsichten*. Baltmannsweiler 2008. S. 52-74) übernommen, in dem ich u.a. auch auf Klippert und psychologische Modellierungstheorien eingehe.
- Vgl. Ebbinghaus, Angelika: *Arbeiter und Arbeitswissenschaft*. Zur Entstehung der 'wissenschaftlichen Betriebsführung'. Opladen 1984.
- Vgl. etwa: »Hermeneutische Kompetenz als Fähigkeit, Zeugnisse früherer und gegenwärtiger Generationen und anderer Kulturen, insbesondere biblische Texte zu verstehen und auf Gegenwart und Zukunft hin auszulegen.« – *Ethische Kompetenz* als Fähigkeit, ethische Probleme zu identifizieren, zu analysieren, Handlungsalternativen aufzuzeigen, Lösungsvorschläge zu beurteilen und ein eigenes Urteil zu begründen, um auf dieser Grundlage verantwortlich zu handeln. – *Sachkompetenz* als Fähigkeit, über religiöse Sachverhalte, Kernstücke der biblisch-christlichen Tradition und des christlichen Lebens Auskunft zu geben und deren Bedeutung für unsere Kultur zu benennen. – *Personale Kompetenz* als Fähigkeit, sich selbst, andere Personen und Situationen einfühlsam wahrzunehmen, persönliche Entscheidungen zu reflektieren und Vorhaben zu klären. – *Kommunikative Kompetenz* als Fähigkeit, eigene Erfahrungen und Vorstellungen verständlich zu machen, anderen zuzuhören, Rückmeldungen aufzunehmen, unterschiedliche Sichtweisen aufeinander zu beziehen und gemeinsam nach Handlungsmöglichkeiten zu suchen. – *Soziale Kompetenz* als Fähigkeit, mit anderen rücksichtsvoll und verantwortungsbewusst umzugehen, für andere, insbesondere für Schwa-
- che einzutreten, Konfliktlösungen zu suchen, gemeinsame Vorhaben zu entwickeln, durchzuführen und zu beurteilen. – *Methodische Kompetenz* als Fähigkeit, Aufgaben zu erfassen, Sachverhalte zu recherchieren, Inhalte zu erschließen, Lernprozesse selbstständig zu organisieren sowie Erkenntnisse und Ergebnisse zu präsentieren. – *Ästhetische Kompetenz* als Fähigkeit, Wirklichkeit, insbesondere Bildende Kunst, Musik, und Literatur sensibel wahrzunehmen, auf Motive und Visionen hin zu befragen und selbst kreativ tätig zu werden. Aus: Rupp, Hartmut (RPI): *Religiöse Kompetenz – Theorie und Praxis*. Religionspädagogischer Tag Kirchenbezirk Konstanz, Singen 21.02.2005. Zitiert nach: http://kircheansnetz.de/EvSchuldekantN/Religioese_Kompetenz.htm (zuletzt gefunden am 23.07.2010) Diese Kompetenzen lassen sich bruchlos auf den Deutschunterricht übertragen, sie betreffen – Gott sei Dank, möchte man sagen – das Religiöse gar nicht. Es sind rein säkulare Fähigkeiten, die genannt werden. Jeder traditionelle Lehrplan könnte diese Ziele formulieren – diese wäre allerdings immer noch nicht religions-spezifisch.
- Korsch, Dietrich: *Den Atem des Lebens spüren – Bildungsstandards und Religion*. In: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 58 (2006), S. 167.
- Art. Kompetenz (Pädagogik). In: Wikipedia. Im Internet unter: http://de.wikipedia.org/wiki/Kompetenz_%28P%C3%A4dagogik%29. (zuletzt gefunden am 23.07.2010).
- Ebenda.
- Machen wir die Probe aufs Exempel: Wer braucht diese Kompetenzen nicht? »Eine Fachkraft
 - arbeitet selbständig,
 - übernimmt Verantwortung,
 - reagiert flexibel auf Anforderungen,
 - reagiert kompetent in Notfallsituationen,
 - verfügt über Sozialkompetenz,
 - tritt selbstsicher auf
 - besitzt Einfühlungsvermögen,
 - beherrscht die Schnittstellen in ihrer Arbeit und
 - baut auf gutes Fachwissen.«
 Im Internet unter: <http://www.altenpflegeausbildung.net/snaa/ver/fobi-dok/v-v/H081127-1/>. Zuletzt gefunden am 23.07.2010.
- Goethe, Johann Wolfgang von: *Gedichte*. Bd. IV. München 1961 (dtv Gesamtausgabe). S. 162. Nr. 65.