

prolog

Theorie und Praxis der Schulpädagogik
Band 9

Katja Faulstich-Christ
Rainer Lersch
Klaus Moegling (Hrsg.)

Kompetenzorientierung
in Theorie,
Forschung und Praxis
Sekundarstufen I und II



Kompetenzorientierung in Theorie, Forschung und Praxis

Band 9 der Reihe „Theorie und Praxis der Schulpädagogik“

Katja Faulstich-Christ
Rainer Lersch
Klaus Moegling (Hrsg.):

Kompetenzorientierung in Theorie, Forschung und Praxis

Sekundarstufen I und II

Prolog Verlag
Immenhausen bei Kassel 2010

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

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2010 by PROLOG-VERLAG Immenhausen bei Kassel

<https://prolog.budrich.de/>

ISBN 978-3-934575-51-6 (Paperback)

eISBN 978-3-8474-1418-6 (PDF)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Druck: Books on Demand GmbH, Norderstedt

Printed in Europe

Inhaltsverzeichnis

- 1 *Katja Faulstich/ Rainer Lersch/ Klaus Moegling:* 8
Zur Einführung: Kompetenzorientierung –
Ein pädagogischer Paradigmenwechsel?

Teil I

Didaktische Grundlagen des kompetenzorientierten Unterrichts

- 2 *Klaus Moegling:* 11
Die Kompetenzdebatte –
Zum Verhältnis von Bildung und Kompetenzorientierung.
- 3 *Rainer Lersch:* 31
Didaktik und Praxis kompetenzfördernden Unterrichts.
- 4 *Katja Faulstich-Christ:* 61
Kompetenzorientierung als Baustein eines modernen Unterrichts.

Teil II

Praxis des kompetenzorientierten Unterrichtens

- 5 *Andreas Fächter:* 81
Kompetenzorientierung und Diagnostik.
- 6 *Klaus-Peter Haupt:* 97
Kompetenzförderung im naturwissenschaftlichen Arbeiten
mit fortgeschrittenen Schülerinnen und Schülern.
- 7 *Paul Leuck:* 105
Kompetenzentwicklung im Bilingualen Lernen.
- 8 *Katja Faulstich-Christ/ Gabriel Hund-Göschel:* 115
Ökonomie und Ökologie – Welches Können kann gefördert
werden?

9	<i>Renate Stellbogen:</i> Auseinandersetzung mit Entwicklungspolitik unter dem Aspekt globaler Abhängigkeit – Kompetenzorientiertes und kooperatives Lernen in Gesellschaftslehre.	142
10	<i>Jürgen Goworr:</i> Kompetenzaufbau mittels interaktiver Methoden und die Heranführung von Lernenden an eine Feedbackkultur.	163
11	<i>Werner Bauch:</i> Lehrerfortbildung zum kompetenzorientierten Unterrichten.	177
12	<i>Klaus Moegling:</i> Curriculare Entwicklungsarbeit an schulischer Kompetenzorientierung – Am Beispiel der Bildungsstandards für das Fach ‚Politik und Wirtschaft‘ in Hessen.	212

Teil III

Forschung zum kompetenzorientierten Unterricht

13	<i>Bernd Fiege / Michaela Geweke / Stefan Keymer / Gabriele Obst:</i> Kompetenzen, Standards und Kerncurricula – fachdidaktische Konsequenzen für den Unterricht in der Sekundarstufe II. Konzeption eines Forschungs- und Entwicklungsprojektes am Bielefelder Oberstufen-Kolleg.	224
14	<i>Shamsi Dehghani/ Roumiana Nikolova/ Joanna Scharrel/ Henning Schluß/ Thomas Weiß:</i> Religiöse Kompetenz – Ergebnisse des DFG-Forschungsprojektes KERK.	243
15	<i>Michaela Artmann/ Petra Herzmann/ Stefan Karduck/ Johannes König:</i> Das Kölner Modellkolleg Bildungswissenschaften: Konzeption und Evaluationsdesign einer kompetenzorientierten Lehrerbildung.	256

Kompetenzorientierung
in Theorie, Forschung und Praxis

Zur Einführung: Kompetenzorientierung – Ein pädagogischer Paradigmenwechsel?

Der Begriff der Kompetenzorientierung steht für die didaktische Wende weg von der reinen Stofforientierung hin zur Diagnostik, Förderung und Evaluation von Könnensleistungen. Es geht in Zukunft also vor allem um das im Kontext der Auseinandersetzung mit schulischen Lerninhalten entwickelte Können von Schülerinnen und Schülern und weniger um die Abarbeitung von ‚Stoff‘.

Die theoretischen Zugänge, um die Kompetenzorientierung zu begründen und zu gestalten, sind sehr unterschiedlich. Hier wollten wir als Herausgeber/-in auch nicht gestaltend eingreifen, da die theoretische Diskussion um die Kompetenzorientierung aus unserer Sicht sich inhaltlich noch in den Anfängen befindet und eine zu frühe Festlegung auf einen einzigen theoretischen Zugang produktive Entwicklungsmöglichkeiten der Kompetenzdebatte beschneiden würde.

Auf die Frage nach dem Paradigmenwechsel, der möglicherweise durch die Kompetenzorientierung von Lehr- und Lernprozessen eingetreten ist, lässt sich antworten, dass auch ein ‚guter Unterricht‘ in früheren Jahren bereits viele Merkmale der Kompetenzorientierung trug. Dazu gehören u.a. die Betonung selbstständigen Lernens, Schüler- und Problemorientierung, der Einschluss fächerübergreifenden und projektartigen Lernens sowie eine niveauvolle Handlungs-, Anwendungs- und Lebensweltorientierung. Gegenüber einem solchen ‚guten Unterricht‘ bildet die Kompetenzorientierung nur bedingt einen pädagogischen Paradigmenwechsel. Allerdings kann die didaktische Wende hin zur Kompetenzorientierung zumindest eine noch stärkere Fokussierung auf die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler bedeuten, vor allem wenn der Unterricht sich an standardbasierten und validierten Kompetenzmodellen orientiert, die eine auch externe empirische Überprüfung der Ergebnisse schulischen Lernens gestatten. Dies hat es in dieser Form früher noch nicht gegeben, ist aber nach den entsprechenden bildungspolitischen Entscheidungen ein wohl nicht mehr umkehrbarer Trend.

Gegenüber einem traditionellen Unterrichtsverständnis jedoch, das mit einer Dominanz des frontalen Unterrichtens mit hohem Stoffdruck sowie einer fast ausschließlichen Lehrerdiagnostik verbunden war, stellt die in den folgenden Theorie-, Forschungs- und Praxisbeiträgen deutlich werdende Kompetenzorientierung einen klaren Paradigmenwechsel dar.

Die Kompetenzorientierung hat vielfältige Konsequenzen für die Planung, Durchführung, Evaluation und Reflexion von Unterrichtsprozessen und muss auch noch ihren Weg zwischen Sonderinteressen bedienenden Begehrlichkeiten, wie z.B. dem machtbetonten Interventions von Verbänden über den kultusministeriellen Zugang, und kulturell gewachsenen Bildungsansprüchen finden. Auch sind die Rahmenbedingungen der Schule diesem didaktischen Paradigmenwechsel anzupassen. Hierbei ist insbesondere der Hinweis auf eine qualifizierte und systematische Fortbildung (auch

von Multiplikatoren) und die Notwendigkeit zeitlicher Ressourcen für die beteiligten Lehrkräfte notwendig. Auch die Kooperation der schulischen Ausbildungsinstitutionen, wie z.B. Universitäten und Studienseminar sowie der Unterstützungssysteme, wie z.B. Kultusministerien, Institute für Qualitätsentwicklung, Ämter für Lehrerbildung und Staatlichen Schulämter, mit den Schulen und insbesondere mit den Fach- und Fachbereichskonferenzen und den Lehrkräften vor Ort ist zu verbessern: Es müssen Kommunikationswege genutzt und Kooperationsvielfalt geschaffen werden.

Insbesondere bei der Formulierung der neuen Kernlehrpläne oder Kerncurricula, die ebenfalls kompetenzorientiert ausgerichtet sind, muss darauf geachtet werden, dass in diesem curricularen Konstruktionsprozess die richtige Balance zwischen gesellschaftlichen Anforderungen und subjektiven Lernbedürfnissen gefunden wird. Ein diesbezügliches Korrektiv könnten die Kollegien bzw. Fachkonferenzen an den Schulen bei ihrer Arbeit an den Schulcurricula sein. Voraussetzung für das Gelingen dieser ebenfalls neuen und verantwortungsvollen Tätigkeit bei der kollegialen Entwicklung eines Schulcurriculums ist allerdings die individuelle Professionalisierung der Lehrerinnen und Lehrer für kompetenzorientiertes Unterrichten, denn wer nicht weiß, worauf es dabei ankommt, wird kaum zielführend am Schulcurriculum arbeiten können!

Nicht zuletzt hierfür einen Beitrag zu leisten, ist eine der Intentionen des vorliegenden Bandes, aber auch den kritischen Blick zu schärfen für aktuelle Entwicklungen, denen die Gefahr innewohnt, schulische Bildungsprozesse in einer einseitig funktionalistischen Perspektive zu betrachten. *Bildungsprozesse können von ihrem Selbstanspruch her niemals nur auf die außerschulischen Abnehmer orientiert sein, sondern es geht in erster Linie um ein ‚Sich-bilden‘ im Sinne eines erfolgreichen und glücklichen Lebens, das in Verantwortung für Gesellschaft und Natur zu gestalten ist.*

Dieser Band 9 der Schriftenreihe „Theorie und Praxis der Schulpädagogik“ wurde auf der Grundlage einer Reihe von z.T. noch erweiterten und modifizierten Beiträgen der Ausgabe 1/2010 der Online-Zeitschrift „Schulpädagogik-heute“¹ zusammengestellt. Somit liegt ein Teil dieser Beiträge in etwas kürzerer Form als Internetpublikation und in erweiterter Form als Buchpublikation² vor, so dass u.a. auch Bibliotheken den Herausgeberband in ihren Bestand übernehmen und den Lesern zugänglich machen können. Des Weiteren ist dem vorliegenden Buch zu wünschen, dass es eine gute Verbreitung findet und insbesondere in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern sowie für die Arbeit der Fachkonferenzen in den Schulen mit Gewinn eingesetzt werden kann.

¹ www.schulpaedagogik-heute.de

² Da die Quelle in Bezug auf die Herkunft der Artikel hiermit bezeichnet ist, soll auf einen Verweis im Detail im Zusammenhang mit den einzelnen Beiträgen des vorliegenden Herausgeberbandes verzichtet werden.

Teil I

Didaktische Grundlagen des kompetenzorientierten Unterrichts

Die Kompetenzdebatte -

Zum Verhältnis von Bildung und Kompetenzorientierung

Zusammenfassung:

Die Forderung nach Kompetenzorientierung und nach hierauf basierenden Bildungsstandards scheint die Schulpädagogik zu spalten. Der vorliegende Aufsatz versucht den zusammengefassten Argumenten, die sich kritisch mit der Kompetenzorientierung auseinandersetzen, Überlegungen gegenüber zu stellen und vermittelnd anzuführen, die geeignet sind, eine bildungstheoretisch fundierte Grundlage der Kompetenzorientierung zu umreißen. Des Weiteren werden vor dem Hintergrund eines zu entfaltenden Bildungsbegriffs Anforderungen an ein anspruchsvolles Kompetenzverständnis und entsprechende Bildungsstandards gestellt, die in der Praxis der Schulen und des Unterrichts Bildungsprozesse der Schülerinnen und Schüler nicht behindern, sondern eher stärken könnten.

1 Die Kontroverse um die Kompetenzorientierung und die Bildungsstandards

Auf die Schulen kommt ein pädagogischer Paradigmenwechsel zu. Wenn nun in Zukunft die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Vordergrund stehen sollen, bedeutet dies, dass schulische Prozesse vor allem daran zu messen sind, inwieweit das Können der Schüler gefördert wurde und weniger daran, welche stofflichen Mengen im Unterricht angeboten und abgetestet wurden. Wenn die Kompetenzorientierung mit gesellschaftlichen Niveauanforderungen verbunden wird, dann beinhaltet dies ein fachliches, überfachliches und fächerbergreifendes Können, das Ausdruck gesellschaftlicher Verständigungsprozesse und Ergebnis eines gesellschaftlichen (und durchaus herrschaftsbesetzten) Ringens um die für die Gegenwart und Zukunft erforderlichen Bildungsprozesse ist.³ Hierbei sollen Bildungsstandards einerseits zu einer Überwindung von regionalen Ungleichheiten im Bildungssystem und andererseits zu Erfolgen im Rahmen internationaler Schulleistungsstudien führen.

Immer wieder wird nun in diesen Zusammenhang in einem kritischen Sinne die Frage gestellt, ob der kompetenzorientierte Ansatz nicht deutlich hinter den erziehungswissenschaftlichen Überlegungen der bildungstheoretisch orientierten Didaktik,

³ Einige wenige Passagen der nun folgenden Ausführungen in Kap. 1 bis 3 sind in modifizierter und kürzerer Form bei Moegling (2010, 88 ff.) enthalten.

wie sie z.B. in unterschiedlicher Ausprägung bei Klafki, v. Hentig oder Benner vorliegt, zurückfällt.

Insbesondere folgende Argumente werden gegen die Orientierung schulischer Lernprozesse an Kompetenzen und Standards vorgebracht⁴:

- Kompetenzen seien gefährdet, *von Abnehmern schulischer Bildung instrumentalisiert und an einem bildungsfremden Nutzen orientiert zu werden*. Kompetenzen würden hierbei so definiert, dass sie nicht dem Subjekt dienen, das darauf angewiesen ist, sich selbstständig in der Welt zu orientieren und sich auch immer ein Stück weit von der Welt zu befreien, sondern darauf ausgerichtet seien, die Subjekte im Sinne der Abnehmer von Bildungsprozessen und deren Nutzungsinteressen im Sinne von Anpassung zu funktionalisieren.
- Eine Standardisierung von Kompetenzen in Form von Bildungsstandards, insbesondere bei einer Orientierung an Regelstandards, verschärfe diese Problematik in dem Sinne, dass hier Niveauanforderungen über schulische Selektionsprozesse mit gesellschaftlichem Herrschaftsdruck versehen und dazu führen würden, dass *die ohnehin extrem hohe soziale Selektivität der Schulen noch weiter verstärkt würde*. An Stelle einer subjektorientierten Individualisierung trete eine an primär kognitiven Vorgaben orientierte Standardisierung ein, die zu einem Abschieben der jener Standardisierung von Lernleistungen nicht genügenden Schüler führe.
- Die Fixierung auf Leistungsstandards („performance standards“) führe dazu, dass von den Schulen eine leistungsbezogene Umorientierung verlangt würde, ohne dass hierfür weder die erforderlichen Prozessstandards („process standards“) noch die institutionellen Rahmenbedingungen und gesellschaftlichen Ressourcen („opportunity to learn standards“) zur Verfügung gestellt würden. *Hierdurch verlange man von den Schulen eine pädagogische Weiterentwicklung, ohne diese mit den notwendigen Ressourcen zu unterstützen*. Letztendlich gehe es darum, die am Bildungsprozess Beteiligten noch mehr unter Druck zu setzen, ohne die notwendigen, Bildungsinvestitionen erfordernden Verbesserungen vornehmen zu müssen – so Herrmann (2007, 3) angesichts der aus der Sicht der Bildungsverwaltung und der Politik unbefriedigend ausgefallenen PISA-Ergebnisse: „Wenn die Schüler freiwillig nicht lernen und leisten, was sie sollen, dann muss ihnen gezeigt werden, was die Konsequenzen sind: Noten und Versetzungsdruck. Eine ‚Meßlatte‘ wird aufgelegt – ‚Bildungsstandards‘ nennt man das. ...“
- Eine Orientierung an Regelstandards bedeute daher, dass insbesondere lernschwächere Schüler und soziale Risikoschüler benachteiligt würden. *Die Schule vernachlässige hierbei ihre Verpflichtung eine ‚Schule für alle‘ zu sein zugunsten eines schulischen Anforderungsniveaus, das sich beliebig nach oben oder unten verschieben lasse*. Erst die verbindliche Orientierung an Mindeststandards ermögliche, dass die Schule sich verpflichte, kein Kind zurückzulassen.

⁴ Hier werden einige zentrale ‚konstruktiv-kritische‘ Argumente bei Brügelmann (2006) Herrmann (2005, 2007), Schlömerkemper (2006, 2007), Schramm (2008), Elfferding (2007), Schulverbund „Blick über den Zaun“ (o.J.), Gruschka (2005), Gruschka u.a. (2005) zusammenfassend dargestellt.

sen. Hierbei sei insbesondere kritisch anzumerken, dass weiterhin Kinder mit unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen an den gleichen Maßstäben gemessen werden sollen, ohne die entsprechenden Fördermaßnahmen einzuführen.

Die bis hierhin zusammengefasste Kritik macht deutlich, dass die Kompetenzorientierung zunächst mit zwei kritischen Richtungen konfrontiert ist – einerseits mit Argumenten, welche die Gefahr einer bildungsfernen Funktionalisierung von Kompetenzen kritisieren und andererseits mit Überlegungen, die einen Missbrauch von Standards für Selektionsprozesse und soziale Ungerechtigkeit verstärkende gesellschaftliche Strukturen voraussehen.

- Eine dritte kritische Sichtweise bezieht sich vor allem auf didaktische Überlegungen. Einerseits wird hier kritisiert, dass die Orientierung an kognitiv ausgerichteten Bildungsstandards Ausdruck eines reduzierten Menschenbildes sei und zu einer Verarmung von Lernprozessen führe. Hierbei komme noch hinzu, dass die bundesweite Entwicklung von Standards diese vor allem auf die fachliche Ebene beziehe bzw. vor allem fachbezogene Standards in den Mittelpunkt ihrer curricularen Konstruktion stellen würde. Dies bedeute dann, dass eine bereits seit Jahrzehnten geführte didaktische Diskussion und entsprechende Unterrichtsmodelle und –versuche zum fächerübergreifenden Lernen beiseite geschoben würden. Angesichts der zunehmenden Notwendigkeit, Problemlösungen der Zukunft u.a. mit einer Vernetzung des Wissens über Fachgrenzen hinaus vorzunehmen, sei dies ein didaktischer Rückschritt.⁵ *Des Weiteren wird argumentiert, dass über die Kompetenzorientierung und die Ausrichtung von Lernprozessen an kompetenzorientierten Bildungsstandards die für den Bestand gesellschaftlicher Kulturleistungen und die kulturelle Weiterentwicklung der Gesellschaft notwendigen Inhalte der Beliebigkeit überlassen würden. Zentrale Inhalte liefen in Gefahr, vernachlässigt zu werden zugunsten des Outputs formaler Bildungsprozesse, die entweder nur noch Persönlichkeit und Sozialverhalten trainieren oder Kompetenzen an beliebigen Inhalten fördern würden. In diese Kritik ist auch eine konstruktivistische Herangehensweise an Kompetenzmodelle eingeschlossen, bei denen es überhaupt keine primär auf Wissen bezogene Kompetenz mehr gibt, sondern die einen entsprechend zu tradierenden Wissensbestand negiert.*

Elfferding bringt diese Problematik in einem Aufsatz in der Zeitschrift ‚Der Freitag‘ (7.9.2007) markant auf den Punkt: Der kompetenzorientierte Ansatz wolle Effekte sehen, Inhalte würden zum Instrument für die Kompetenzbildung degradiert, Methodik rangiere vor thematisch bestimmten Bildungszielen, der grübelnde und auch in komplizierteren Windungen denkende Mensch sei nicht mehr gefragt – so Elfferding (2007):

„Mancher mag unzeitgemäße Zweifel daran hegen, dass eine Pädagogik des Effekts, ein Lernen vorrangig auf die messbare Wirkung hin, gleichsam auf

⁵ Vgl. Moegling (2010, 9 ff.).

den letzten Augenblick hin, einer Zeit angemessen ist, die in vielen Bereichen einen Zuwachs an Reflexion, an Zweifeln, an bewusster Unentschiedenheit vor der Entscheidung gebrauchen kann.“

- Hieraus ergibt sich eine Kritik, die auch mit dem Blick auf angloamerikanische Entwicklungen die Gefahr eines „teaching on the test“ sieht. Die deutliche Testfixierung im Kontext eines hoch selektiven Bildungswesens führe zu einer Abwendung von den Bildungserwartungen der Subjekte hin zu einer Ausrichtung von Bildungsprozessen an die Erfordernisse von gesellschaftliche Berechtigungschancen eröffnenden Tests, sei es in Form von Standard basierten Klassenarbeiten und Klausuren oder entsprechenden Abschluss- oder Übergangsprüfungen. Im Prinzip trifft die gleiche Kritik auf die Orientierung an nationalen und internationalen Vergleichsstudien zu. Im Wettbewerb der Bildungssysteme entstehe ein Druck, die Unterrichtsarbeit an die Erfordernisse von standardbasierten empirischen Vergleichsstudien auszurichten, so dass vor allem diejenigen ‚skills‘ trainiert würden, die auch im Rahmen der an kognitiven Qualifikationen ausgerichteten Tests gefordert würden. Dementsprechend wäre dann Bildung zu einem reinen Anpassungstraining an vorgegebene Standards verkommen.

Gruschka (2005) kommt daher in Auseinandersetzung mit auf Performanz und Anpassung reduzierten Bildungsstandards zu einem Urteil, das aus einer bildungstheoretischen Perspektive heraus die gegenwärtige Entwicklung deutlich ablehnt:

„Fassen wir aber erst einmal zusammen: Der Standard der Bildung wird nicht aus der Sicht der Bildung bestimmt, sondern aus der mit Standardisierung verbundenen Hoffnung auf eine Effektsteigerung der Anstrengungen um allgemeine Bildung. Indem das Verhältnis von Kompetenz und Bildung dem untergeordnet wird, kann es nur noch zu Bildungsstandards kommen, die die real statt habende Bildung streifen, nicht aber so beschreiben, dass daraus eine aufgeklärte Arbeit an der immanenten Verbesserung der Bildungsarbeit folgen könnte. Die Bildungsstandards müssen dann, weil sie blind bleiben für die Eigenlogik der subjektiven Bildung, Kompetenzentwicklung zirkulär anstreben, nämlich letztlich als training on the test der Kompetenzen, die aus den bestehenden Lehrplänen nach Maßgabe eines ungleich leichter handhabbaren (wie es dann heißt pragmatischen) Kompetenzbegriffs jenseits der Diffizilitäten des Bildungsbegriffs abgeleitet werden können.“

Gruschka (2005, 12 f.)

- Auch würden an einem derartigen Verständnis von Bildungsstandards orientierte Vergleichstests ebenfalls die Gefahr beinhalten, dass die Leistung von Schulen miteinander in ein Verhältnis gesetzt werde, ohne z.B. die soziale Einbettung in schwierige lebensweltliche Kontexte oder deren Ausstattung mit personalen, räumlichen und finanziellen Ressourcen zu berücksichtigen. Zudem bestehe die Gefahr, dass die Ergebnisse für die Sanktionierung ‚erfolglo-

ser' Schulen verwendet würden, Lehrer entlassen, Schulstandorte aufgelöst würden.

Zusammenfassend lässt sich feststellen: *Der Paradigmenwechsel hin zur Kompetenzorientierung unterliegt einer regelrechten ‚Kompetenzdebatte‘*, im Rahmen derer vor allem sechs Argumentationslinien festzustellen sind:

1. Bildungsferne Funktionalisierung im Interesse der Nutznießer schulischer Bildungsprozesse;
2. Missbrauch für die Verschärfung sozialer Selektion in der Gesellschaft über schulische Ausleseprozesse;
3. Anstatt Individualisierung verstärkte Standardisierung;
4. Didaktische Beliebigkeit in Bezug auf die Tradierung und Weiterentwicklung kulturell wertvoller Wissensbestände;
5. Ausrichtung von Lernprozessen an Leistungsüberprüfungen und Erfordernissen testtheoretisch verankerter Gütekriterien im Rahmen nationaler und internationaler Vergleichsstudien.
6. Missbrauch für die staatliche Sanktionierung von Schulen, die sich im Rahmen von Rating-Prozessen – ohne hierbei unterschiedliche Variable zu berücksichtigen – am Ende der Skala befinden.

2 Zum Bildungsbegriff

Um zu beurteilen, inwieweit diese Kritik berechtigt ist, dass der kompetenzorientierte Zugang zur Minderung und qualitativen Abwertung von Bildungsprozessen führe, muss in einem ersten Schritt der Bildungsbegriff näher beleuchtet werden, um in einem zweiten Schritt das zumindest derart angedeutete Bildungs- und das hier verwendete Kompetenzverständnis miteinander in einen Bezug zu setzen.

Wir beginnen den Bezug zur Aufklärung mit den Worten Kants zur Frage der Mündigkeit herzustellen, die zweifelsfrei den Kern von Bildungsprozessen ausmachen sollte.

„Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Sapere Aude!, ist also der Wahlspruch der Aufklärung.“

(Kant 1784/ 1994, 55)

Nach dieser berühmten Einleitung Kants, die er 1784 zu seiner Schrift „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“ vorgenommen hatte, ist unter einem aufgeklärten Verhalten im Sinne einer am Prinzip der Mündigkeit orientierten Vernunft der Gebrauch des Verstandes *ohne die Leitung eines anderen* zu verstehen. Die phylogenetischen Anlagen zum selbstständigen Denken habe der Mensch, doch er selbst sei bis-

lang nicht in der Lage, sich seines Verstandes aufgeklärt, d.h. aus eigener Vernunft heraus, zu bedienen.

Kant geht hierbei weniger auf gesellschaftliche Strukturen ein, die den Zugang zur auf Mündigkeit abzielenden Bildung verwehren, sondern appelliert an den Einzelnen den „Ausweg aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit“ zu suchen.

Seine Aussagen sind hier menscheitsgeschichtlich in dem Sinne gemeint, dass es bislang die Menschen selbst gewesen sind, die einen Quantensprung der Vernunft verhindert hätten, es fehle ihnen am Mut und an dem Willen, sich geistig zu emanzipieren. Der Mensch seiner Zeit brauche weniger die Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse, sondern vor allem den persönlichen Entschluss, von seiner Vernunft öffentlichen Gebrauch zu machen.

Verdienstvoll ist sicherlich Kants Versuch, das aufgeklärte Denken und die Loslösung von gattungsgeschichtlicher Selbstunterdrückung anzumahnen. Dennoch könnte dies als eine recht einseitige Individualisierung gesellschaftlicher Prozesse ausgelegt werden, da mit seinem Unmündigkeitsvorwurf unterstellt werden könnte, dass vor allem der Einzelne selbst an seiner abhängigen und marginalisierten gesellschaftlichen Lage schuld sei. Kant verzichtet – vielleicht auch unter dem Zwang der Verhältnisse – somit auf die deutliche Thematisierung sozialer Strukturen, die als Ausdruck gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse den Zugang zu einer Bildung behindern, die zur Mündigkeit und zum selbstständigen Verstandesgebrauch führen könnte.

Des Weiteren ist zu fragen, wie der Vernunftbegriff Kants in der weiteren Entwicklung mutierte. Horkheimer/ Adorno (1944/ 1996) weisen darauf hin, dass es das Verdienst der Aufklärung gewesen sei, traditionelle Mythen aufzulösen, irrationale Weltwahrnehmung zu entzaubern und Möglichkeiten des Verstandes auszuloten. Allerdings weisen sie nach, dass das kognitive Paradigma der Aufklärung von Anfang an zu kurz griff und im Laufe seiner Entwicklung dem entsprechend szientistisch degenerierte und ihm im Rahmen seiner rationalistischen Verengung ebenfalls mythische Züge implementiert wurden – so Horkheimer/ Adorno:

„Was dem Maß von Berechenbarkeit und Nützlichkeit sich nicht fügen will, gilt der Aufklärung für verdächtig. Darf sie sich einmal ungestört von aufwendiger Unterdrückung entfalten, so ist kein Halten mehr. Ihren eigenen Ideen von Menschenrecht ergeht es dabei nicht anders als den älteren Universalien. An jedem geistigen Widerstand, den sie findet, vermehrt sie bloß ihre Stärke.“
(Horkheimer/ Adorno 1944/ 1996, 12)

Die auf Szientismus basierenden Rationalisierungsprozesse in Folge einer subjektfeindlich ausgelegten Aufklärung entleerten sich ihres philosophisch-reflexiven Gehalts und wurden zum Instrument einer aufkommenden kapitalistischen Industriegesellschaft; an die Stelle der Mythen von Religionen wurde der Mythos der nackten Zahl gesetzt.

Folgt man dieser Dialektik der Aufklärung, so ist eine zweite Aufklärung einzufordern, die über das Wechselspiel von gesellschaftlicher Veränderung und entsprechenden Bildungsprozessen eine Form der Mündigkeit befördere, wie sie Adorno einst 1971 in seinen Gesprächen mit Hellmut Becker zur „Erziehung zur Mündigkeit“ thematisierte. Bildungsprozesse müssten zu einem mündigen Denken und zur

Widerständigkeit gegen gesellschaftliche Zumutungen und solche Formen der Herrschaft führen, denen eine demokratische Legitimation fehle und die immer wieder auf gesellschaftliche Barbarei hinauslaufen würden.

Versteht man unter dem Erziehungsbegriff vor allem die institutionalisierten Vermittlungsprozesse aus der Sicht des Gesellschaftssystems heraus, die insbesondere die notwendigen Prozesse der Enkulturation des Individuums einbeziehen, so ist das hier vertretene Verständnis von Bildung am zur Kritik befähigten Subjekt orientiert und unter das Leitziel der mündigen Urteilsfähigkeit zu stellen. Hierbei wird ein veralteter und an elitären Werten orientierter Bildungsbegriff überwunden und es wird die Tradition von Kant, Rousseau, über Herder und Hegel in seiner Weiterentwicklung über Vertreter der Frankfurter Schule, wie z.B. Horkheimer, Adorno und Habermas aufgegriffen und modifiziert – so Klafki (1980, 12):

„Unsere heutige Aufgabe ist es meines Erachtens, dieses ursprünglich vorhandene kritische Moment wieder herauszuarbeiten und es – weiter entwickelt – auf die historisch veränderten Verhältnisse der Gegenwart und auf Entwicklungsmöglichkeiten in die Zukunft hinein zu beziehen.“

V. Hentig (2008) macht deutlich, dass Bildung einerseits den Menschen befähigen muss, auf gesellschaftliche Anforderungen eingehend diesen standzuhalten und aber auch erfolgreich mit derartigen Anforderungen verantwortlich umgehen zu können. Einerseits müsse der Mensch also auf gesellschaftliche Anforderungen eingehen, andererseits aber – und zum Teil in Verbindung damit – müsse der Mensch auch in schulischen Bildungsprozessen lernen, sich von der Gesellschaft zu distanzieren und zu befreien – so v. Hentig in einem längeren Zitat:

„Bildung hat drei Bestimmungen.

Sie ist *erstens* das, was ‚der sich bildende Mensch‘ aus sich zu machen sucht, ein Vorgang mehr als ein Besitz. Diesem Streben folgt er auch unabhängig von der Gesellschaft.

Das ist die *persönliche Bildung*, die freilich stark von der Kultur bestimmt wird, in der einer aufgewachsen ist, die aber auch ohne sie Geltung hat.

Bildung ist *zweitens* das, was dem Menschen ermöglicht, in seiner geschichtlichen Lage zurechtzukommen: das Wissen und die Fertigkeiten, die Einstellungen und Verhaltensweisen, die ihm helfen, sich in der Welt zu orientieren und in der arbeitsteiligen Gesellschaft sowohl zu überleben wie nützlich zu sein.

Das ist die *praktische Bildung*. (*technai* hätten die Griechen dazu gesagt.)

Bildung ist *drittens* das, was der Gemeinschaft erlaubt, gesittet und friedlich, in Freiheit und mit einem Anspruch auf Glück zu bestehen. Sie richtet den Blick des Einzelnen auf das Gemeinwohl, auf die Existenz, die Kenntnis und die Einhaltung von Rechten und Pflichten, auf die Verteidigung der Freiheit und die Achtung für Ordnungen und Anstand. Sie ist für die *dikaïosyne*, die richtige Balance, in der Gesellschaft zuständig. Sie hält zur Prüfung der Ziele, der Mittel und beider Verhältnis zueinander an. Sie befähigt zur Entscheidung angesichts von Macht und begrenzten Ressourcen in begrenzter Zeit.

Das ist die *politische Bildung*; um ihretwillen muss es die öffentliche Pflichtschule geben; den anderen Aufgaben könnte anders genügt werden.“
V. Hentig (2008, 13)⁶

Bildungsprozesse bedeuten in dieser Hinsicht vor allem Anregungen zur Selbstbildung im Sinne der Herausbildung einer selbstreflexiven und selbstständig agierenden Persönlichkeit, die fähig ist, einerseits gesellschaftliche Rollen, wo dies sinnvoll ist, normenkonform auszuüben, andererseits aber auch eine kritische Distanz zum gesellschaftlichen Mainstream und zu vorhandenen Herrschaftsstrukturen zu entwickeln. Dies begründet sich aus dem Recht des Individuums auf Selbstentfaltung einerseits und andererseits aus der Notwendigkeit heraus, dass sich Gesellschaft immer wieder selbst transzendieren muss, um sich immer wieder neu in Kontakt zu aktuellen und zukünftigen Anforderungen neu zu erfinden. Es geht im Rahmen von so verstandenen Bildungsprozessen um die Beförderung eines Menschenbildes, einer Persönlichkeit, die in der Lage ist, identitätsgeleitet und bewusst zu reflektieren und welche die Fähigkeit zu kritischer Vernunft im Sinne gesellschaftlicher Verbesserung und Innovation einzusetzen gelernt hat. Benner (2001) schließt von der kritischen Tendenz her an diesen bildungstheoretischen Überlegungen an und fasst Bildung als einen nicht-affirmativen Zugang zum Mensch-Welt-Verhältnis auf:

„Nach der Bestimmung des Menschen und seines Weltverhältnisses in einem nicht-affirmativen Sinne zu fragen, verlangt heute, Bildung als ein reflexives Verhältnis zu den Positivitäten und Errungenschaften der Neuzeit zu konzipieren, in welchem diese nicht affirmiert, sondern im Hinblick auf uns heute bedrängende Fragen und Probleme problematisiert und in neue Wechselwirkungen von Mensch und Welt transformiert werden.“
(Benner 2001, 168)

Klafki (1985/ 1996, 52 ff.), der das gesellschaftskritische Anliegen der Frankfurter Schule eigenständig im Rahmen seiner kritisch-konstruktiven Didaktik verarbeitete, bereitete nun über seinen bildungstheoretischen Zugang ein gehaltvolles und nicht-affirmatives Kompetenzverständnis vor, indem *er die Entwicklung von Selbstkompetenz, Sachkompetenz, von Mitbestimmungsfähigkeit und Fähigkeit zur Solidarität als wichtige anzustrebende Kompetenzen eines derartigen Bildungsverständnisses* auswies.

Bildung sei immer vor allem Selbstbildung und diese basiere auf der Eigentätigkeit und behutsam angeleiteten Selbststeuerungsprozessen. Es geht also um die Persönlichkeitsentwicklung zur Mündigkeit und um Emanzipation von Fremdbestimmung über selbstgesteuertes Lernen.

Die schulpädagogische und bildungstheoretisch geleitete Begründung selbstständigen Lernens geht daher vor allem von der These aus: Schulisches Lernen auf dem Weg zur mündigen Persönlichkeit bleibe unter seinen Möglichkeiten, wenn es auf Selbsttätigkeit verzichtet. Hierbei sollte der eigenaktive Suchprozesse der Schüler vom Erkunden, zum Erforschen zum schülergemäßen Forschen (Moegling 2000, 77ff.) ver-

⁶ v. Hentig unterscheidet hier (2008, 13) drei Arten der Bildung in Anlehnung an v. Hentig (2003, V 26 ff.)

laufen und sich von den ersten Lernsituationen in der Kindheit über die Eröffnung von Situationen und Räumen selbstständigen Lernens in der Grundschule, der Sekundarstufe I und der Oberstufe entwickeln. Erst der gekonnte Wechsel von Phasen lehrergesteuerten und Phasen vorwiegend schülergesteuertem Lernens erbringt ein wirksames Unterrichtshandeln und bringt Lernerfolge in schulischem Rahmen hervor.

Die ethische Richtung dieses Unterrichtshandelns im Rahmen von Bildungsprozessen ist wiederum von Klafki im Anschluss an Kant skizziert:

„Wurde Bildung zunächst als *Bildung für alle zur Selbstbestimmungsfähigkeit* charakterisiert, so ist jetzt eine zweite Bestimmung festzuhalten: Bildung ist nur möglich *im Medium eines Allgemeinen*, das heißt historischer Objektivationen der Humanität, der Menschlichkeit und ihrer Bedingungen, dies aber nicht in historisierender Rückwendung, sondern in der Orientierung auf Möglichkeiten und Aufgaben humanitären Fortschritts“.

Klafki (1985/ 1996, 25)

Hierbei sei es vor allem die Aufgabe von Bildungsprozessen, neben der Vermittlung wissenschaftlich-instrumentellen Wissens derartige Möglichkeiten instrumenteller Rationalität unter die Kontrolle ethisch geleiteter Vernunft zu bringen.

3 Konsequenzen der bildungstheoretischen Überlegungen für die Gestaltung der Kompetenzorientierung

Hieraus ergeben sich elementare Anforderungen für Bildungsprozesse, hinter die eine kompetenzorientierte Didaktik nicht zurückgehen kann, wenn sie mehr als eine Sozialtechnologie zur gesellschaftlichen Funktionalisierung von Menschen, mehr als „eine Pädagogik des Effekts“ (Elfferding 2007) sein will. Es geht also nicht um das autoritär vermittelte Einüben von Kompetenzen in einem technisch-instrumentellem Sinne bzw. nicht in erster Linie um die extrinsische Motivation über Leistungs- und Notendruck, sondern *vor allem um Initiierung zur Selbstbildung, zur Förderung des Wunsches sich für die Gestaltung der Zukunft notwendige und auch mitbestimmte und mitverantwortete Kompetenzen anzueignen.*

Bereits der bildungstheoretische Zugang macht deutlich, dass Kompetenzen im gesellschaftlich-historischen Kontext und mit dem Blick auf zukünftig zu lösende Schlüsselprobleme einerseits aber auch andererseits mit dem Blick auf die Emanzipation des Menschen von ethisch nicht vertretbaren Herrschaftszwängen, also der partiellen Befreiung von Gesellschaft, zu entwickeln und zu fördern sind. Neben den kognitiv ausgerichteten Anteilen an der Gesamtkompetenz eines Menschen geht es also auch um Fähigkeiten, die ethisch begründet und an der Emanzipation der Subjekte und an einem Engagement orientiert sind, das auf einen gesellschaftlichen Gerechtigkeitszugewinn bezogen ist.

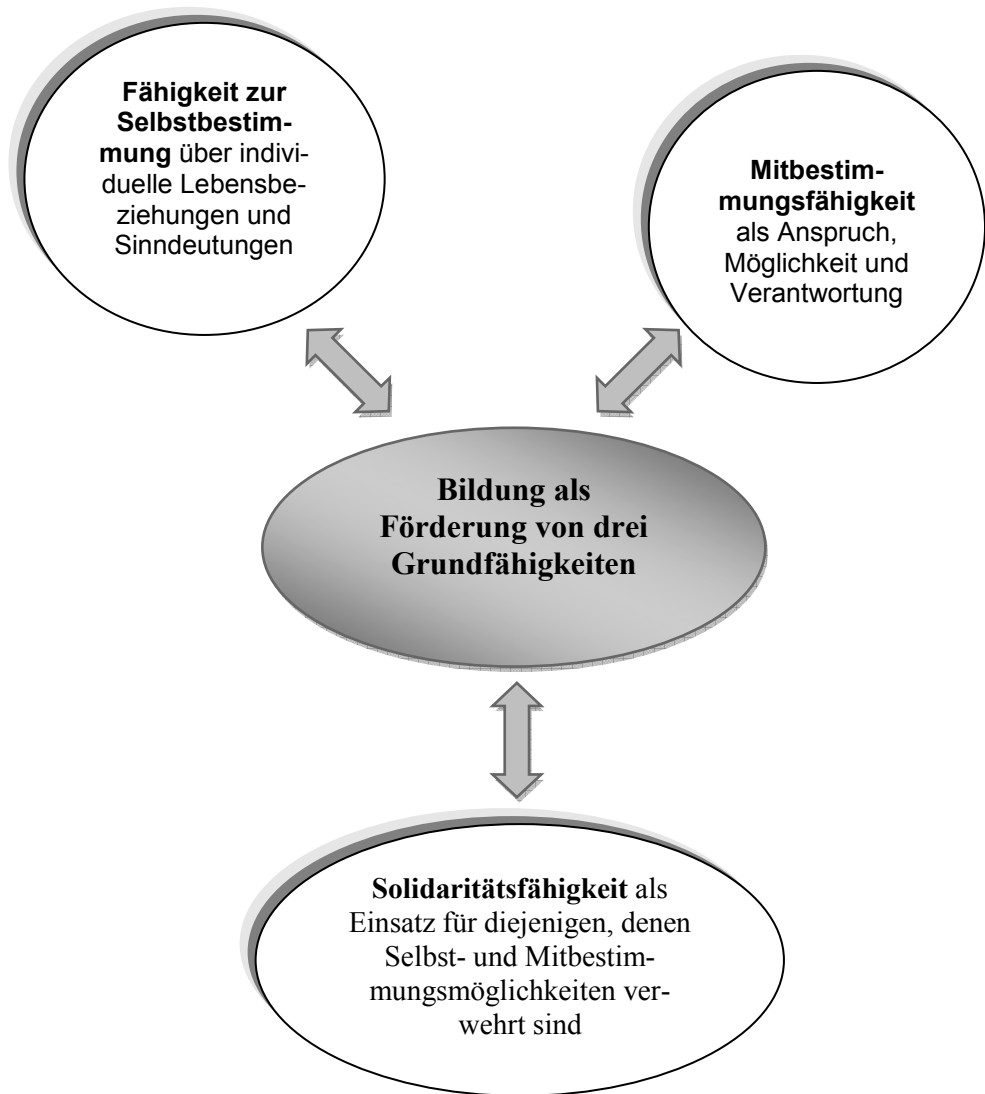
Hiermit verbietet es sich auch von selbst, dass eine bildungstheoretisch gefasste Kompetenzorientierung seine Niveauansprüche an die Interessen einzelner gesellschaftlicher Sondergruppen auszurichten hat. Bildung – so Hartmut v. Hentig (2008, 11) – hat zunächst erst einmal einen Selbstzweck aus sich heraus, den Menschen für

Bildung zu befreien und an Bildung im Sinne geistiger und ethischer Reifung partizipieren zu lassen. *Eine einseitige Ausrichtung von Erwartungen in Bezug auf das Können von Schülern an ökonomischen Interessen und wirtschaftlichen Erwartungen widerspricht einem derart bildungstheoretisch fundierten Kompetenzansatzes daher per se.*

Auch der Vorwurf, Kompetenzorientierung führe nur noch zu verwertbaren Schlüsselqualifikationen im Bereich des Sozialverhaltens und formal-operativer Fähigkeiten scheint in seiner Pauschalität wenig plausibel. Klafki hat deutlich gemacht, dass ein kompetenzorientiertes Verständnis nicht zwangsläufig zu einem Unterwerfen zentraler Inhalte unter den Kompetenzfortschritt im Bereich sozialer und formal-operativer Qualifikationen führen müsse. Seine Orientierung von didaktisch-inhaltlichen Überlegungen an relevanten gesellschaftlichen Schlüsselproblemen und der Gleichberechtigung von inhaltlichem Anliegen und Fähigkeiten im Umgang mit diesen Inhalten widerlegt z.B. Elfferdings zu holzschnittartig ausgefallene Kritik.

In diesem Sinne sind ein so begriffener kompetenzorientierter und ein bildungstheoretischer Ansatz für das Lernen in den Schulen durchaus kompatibel miteinander. Bildungsprozesse sind dazu da, Kompetenzen zu fördern, die in der Balance von Individuum und Gesellschaft auf einem Subjektverständnis beruhen, das Subjektivität nicht als egozentrischen Individualismus, sondern sowohl unter dem Aspekt subjektiver Verantwortlichkeit für gesellschaftliche Verhältnisse als auch individueller Bedürfniseinlösung zu fassen sucht.

Abb. 1: Die drei Grundfähigkeiten als Bildungsziele einer kritisch-konstruktiven Didaktik (zusammengestellt nach Klafki (1985/ 1996, 52))



In der Abb. 1 wird deutlich, wie bereits bei Klafki (1985) eine Passung von Bildungstheorie und Kompetenzorientierung vorgenommen wurde. Eine in dieser Hinsicht anspruchsvolle Kompetenzorientierung hat eine deutliche Kohärenz zu bildungstheoretisch fundierten Zielsetzungen. Elfferdings Kritik lässt sich nur auf ein oberflächliches, instrumentell und tatsächlich vorwiegend an outputorientierter Effekthascherei ausgerichtetes und affirmatives Kompetenzverständnis beziehen, nur dort wäre sie berechtigt. *Ein Kompetenzzugang, dessen zentrale Kompetenzen in der Wissenskompetenz, der Analyse- und Urteilskompetenz, der Handlungs- und Methodenkompe-*

tenz zu sehen sind und der an auf Mitbestimmung, Emanzipation und Solidarität ausgerichteten Werten orientiert ist, setzt an der kritischen Tradition der Aufklärung an, kann an die ‚Kritische Theorie‘ und Wolfgang Klafkis bildungstheoretisch begründeten didaktischen Anliegen anknüpfen und führt zu einer anspruchsvollen kompetenzorientierten Didaktik. Eine derartige Didaktik schätzt weiterhin ein Wissen, das sowohl zur Problemlösung als auch zur Subjektbildung beiträgt und müsste diese Wertschätzung auch in entsprechenden Kompetenzmodellen berücksichtigen und ausweisen.

Insbesondere Gruschka (2005, 9) macht den Weg deutlich, den Kompetenzerwartungen und Bildungsstandards nehmen müssten, wenn sie bildungstheoretisch fundiert sein sollten:

„Bei einer Kultivierung muss es wohl um mehr als bloß um ein quantitatives Plus gehen, statt dessen um so etwas wie eine tiefere Einsicht in einen Sachverhalt, einen nicht zufälligen, sondern gezielt differenzierenden Ausbau der Register von Ausdrucksmöglichkeiten (Verfeinerung), eine gewachsene Urteilsbasis und –sicherheit, also ein Wissen um die möglichen Begründungen für das gewählte Tun, nicht zuletzt um die Extension des sachlich Fachlichen um ergänzende „Modi der Weltbeherrschung“. Hier sind wir bei einer Einheit von Kompetenz und Bildung durch nachkonstruierendes Verstehen angelangt, wie sie Wagenschein vielfach für Schüler der Sekundarstufe I im Medium von Aufgaben beschrieben hat.“

Gruschka (2005, 09)

Ein weiterer Vorwurf, welcher der Kompetenzorientierung hinsichtlich der Vernachlässigung von kulturell wichtigen Wissensbeständen gemacht wird, ist m. E. ebenfalls so nicht haltbar, wenn mit der Förderung von Kompetenzen auch ein vertieftes Verstehen und Wissen um Sachverhalte gemeint sein soll. Viele fachbezogene Kompetenzmodelle besitzen eine wissensbezogene Fach- bzw. Sachkompetenz. Hierüber wird bereits deutlich, dass sowohl Detailwissen, als auch vor allem konzeptuelles Deutungswissen in einem kompetenzorientierten Unterricht eine hohe Wertschätzung besitzen. Des Weiteren ist über die notwendige Kombination von Kompetenzen und zugeordneten Standards mit Kerncurricula angelegt, dass die wichtigsten Inhaltsfelder und Wissensbestände thematisiert und bearbeitet werden können.

Abb. 2 visualisiert ein Kompetenzmodell, das für viele Fächer gelten kann und Wissensbezüge, psychosoziale Fähigkeiten sowie fachliche Besonderheiten und fächerübergreifendes Lernen einbezieht. Ein derartiges Kompetenzmodell widerspricht keineswegs bildungstheoretischen Überlegungen und kann die Ausgangsbasis für die Entwicklung domänenspezifischer und pädagogisch vertretbarer Kompetenzen und Standards sein.

Abb. 2: Allgemeines Kompetenzmodell für alle Unterrichtsfächer



Daher ist eine Pauschalkritik, die von einem generellen Gegensatz zwischen Kompetenzorientierung und Wissensorientierung ausgeht, abzulehnen. Nur bei Kompetenzmodellen, die keine wissensbezogene Sachkompetenz ausweisen und deren Kerncurricula zu offen und zu indifferent formuliert sind und somit einen wissensbezogenen Eklektizismus begünstigen, trifft diese Kritik zu.

Auch der Vorwurf, Regelstandards würden eine Förderung jedes Kindes und ein Mitnehmen aller Kinder im Lernprozess verhindern, scheint wenig plausibel. Verständlich und gesellschaftspolitisch notwendig ist der Wunsch, über die Kompetenzorientierung auch die soziale Exklusivität und hohe Selektivität des deutschen Bildungssystems abzubauen zu helfen. Allerdings ist hierbei nicht nachvollziehbar, warum die Orientierung an Regelstandards dies grundsätzlich verhindern würde. Regelstandards bedeuten doch nicht, dass sich eine Schule nicht darauf verpflichte – und darauf kommt es doch an – ‚kein Kind zurückzulassen‘ und am Maßstab der Regelstandards Minimalstandards zu entwickeln, die jeder Lehrer mit seiner Lerngruppe möglichst erreichen muss. Regelstandards geben ihm hierbei den Anhaltspunkt, wo Minimalstandards und Maximalstandards anzusetzen sind. In diesem Zusammenhang ist übrigens anzumerken, dass auch die Entwicklung von Maximalstandards wichtig ist, um auch den Schülern, die leicht als Hochbegabte im Schulsystem untergehen und hier oftmals auch scheitern können, gerecht zu werden.

Kompetenzorientierte Förderung bezieht sich also auf das Mitnehmen aller Schüler zumindest auf den Mindeststandard bezogen, orientiert sich am Regelstandard und

versucht über binnendifferenzierende Prozesse und gesonderte Angebote auch sehr leistungsstarke Schüler zu fördern. *In diesem Sinne ist die Entscheidung für Regelstandards keine Entscheidung für den Verzicht auf Förderung des Einzelnen, im Gegenteil: Regelstandards sollen abbilden, was die meisten Schüler zu leisten in der Lage sind und woran sich ein Kollegium, eine Fachkonferenz oder ein Lehrer orientieren können, wenn sie Förderpläne für unterschiedliche Gruppen entwerfen wollen.*

Sehr ernst zu nehmen ist die Kritik, die sich auf den möglichen Einfluss regionaler, nationaler und internationaler Leistungstests auf das Bildungswesen bezieht. Insbesondere, wenn die Leistungsstudien nur das erfassen können, was sich quantitativ messbar erfassen lässt, Schulleistung auf kognitive Operationen bei Schülern verengen, soziale Kontexte und Ressourcenversorgung von Schulen nicht angemessen berücksichtigen, besteht die Gefahr, dass es zu negativen Rückkopplungen mit der Schulqualität und der Qualität des Unterrichts kommt. Wenn hier vergleichende Schulleistungstests nicht komplex genug wahrnehmen, erfassen und interpretieren, oberflächliche und verzerrende Schul-Rankings vermieden werden, ist die Gefahr einer Diskriminierung von Schulen, negative Konsequenzen für die Lehrer- und Schülerschaft dieser Schulen sowie insgesamt ein verstärktes ‚teaching on the test‘ und somit eine Vernichtung auf Kreativität, fundierter kognitiver Förderung, wichtiger psychosozialer Entwicklung und sozialem Miteinander beruhender Lernprozesse, also eine Vernichtung von Bildung, gegeben.

Eine derartige Kritik betrifft allerdings nicht die Kompetenzorientierung per se, sondern einen bestimmten gesellschaftlichen Umgang hiermit, wenn also eine Gesellschaft die Kompetenzwende szientistisch missbraucht.

Um zu verhindern, dass die Orientierung an Regelstandards und eine wiederum hierauf basierende Schulleistungsmessung zum Wegberaten von Kindern anstatt zum individuellen Fördern und zur Stigmatisierung von Schulen mit ungleich schwierigeren Bedingungen führt, müssen auch qualitative Variablen Berücksichtigung finden – so Stamm (2008):

„Gefordert ist ein neuer Leistungsindikator, der aufzeigt, inwiefern es Schulen gelingt, Schüler auf der Basis eines guten Schulklimas und eines guten Unterrichts zur Erreichung der Mindeststandards zu führen, gleichwohl jedoch Schulabstinzraten und Schulabbruchquote tief zu halten. Zweitens, indem der Lernfortschritt von Risikoschülern und die Förderbemühungen der Schule zur Beurteilung der Bildungseffektivität herangezogen werden.“

(Stamm, 2008, 493)

4 Hinweise für die Umsetzung einer bildungstheoretisch ausgewiesenen Kompetenzorientierung

Die folgenden Hinweise ergeben sich aus der vorhergehenden Bearbeitung der Thematik und sollen nun in zusammengefasster Form erfolgen:

- Zunächst ist darauf hinzuweisen, dass das didaktische Konzept der Kompetenzorientierung bildungstheoretisch zu fassen ist, um einer Instrumentalisierung

rung bereits auf der konzeptionellen Ebene vorzubeugen. Menschen sind nicht nur als kognitive Konstrukte zu sehen, sondern als lernende Subjekte, die einen Anspruch auf allseitige Förderung in den staatlichen Schulen haben.

- Hierbei lässt sich folgern, dass eine bildungstheoretisch gefasste Kompetenzorientierung auf einer Didaktik selbstständigen Lernens beruhen müsste, im Rahmen derer der Schüler/ die Schülerin zunehmend zum Akteur/ zur Akteurin ihrer eigenen Lernprozesse werden, ohne dass der Bezug zu zentralen Kulturleistungen verloren geht. Hierbei ist es des Weiteren wichtig, den Anschluss an handlungsorientierte und schülerorientierte Konzepte vor dem kompetenzorientierten Paradigmenwechsel zu finden, um hier eine konstruktive Kontinuität und Fortentwicklung auch im Bewusstsein engagierter Lehrer und Lehrerinnen herzustellen.
- Es darf nicht übergangen werden, dass es zumindest drei unterschiedliche Formen von Standards gibt, an denen nicht nur Lehrer und Schüler, sondern auch die Bildungspolitik zu messen sind: Standards für schulischen Rahmenbedingungen des Lernens, Standards an den Lernprozess selbst gerichtet und Leistungsstandards.
- Günstige Bedingungen für die Einlösung standardorientierter Erwartungen sind nur durch eine deutliche Erhöhung des staatlichen Ressourceneinsatzes und eine Annäherung an den in der OECD vorhandenen Einsatz von Investitionen in den Bildungsbereich zu haben.
- Verzichtet man auf szientistisch angelegte Schulleistungstests zugunsten von Testverfahren, die quantitative Methodologie mit qualitativen und vielseitig angelegten Methoden verbindet und insbesondere soziale Kontexte von Schulen und Ressourcenbestände mitberücksichtigt, wären möglicherweise die Ressourcen frei, Studien so anzulegen, dass nach den optimalen Bedingungen schulischer Förderung gefragt und geforscht werden kann. Insbesondere dürfen keine an oberflächlichen und verzerrenden Kriterien orientierte Rankinglisten entstehen, die zur zusätzlichen Diskriminierung z.B. von ‚Brennpunktschulen‘ führen. Aber vor allem der Einbezug neuerer Formen der Selbstevaluation und Leistungsfeststellung, Portfolios, Lerntagebücher, selbstevaluative Tests, Check-Listen, Kompetenzraster zur Selbstüberprüfung, Präsentationen, Forschungsberichte, Werkstattprodukte, sollte dazu führen, individuelle Fördermöglichkeiten für Schüler aber auch für einzelne Schulen zu entwickeln.⁷ Das hierzu dann tatsächlich zusätzliche finanzielle Ressourcen notwendig sind, die von der Gesellschaft, also vor allem staatlicher Bildungspolitik, zur Verfügung gestellt werden müssen, begründet sich daraus, dass fördernde Schulen eines deutlich höheren Umfangs an Lehrerstunden für individuelle Betreuung und Förder- und Stützkurse, zusätzlichen Raumbedarf sowie des Einsatzes weiterer Fachkräfte bedürfen.
- Bei der Diskussion um Bildungsstandards darf die Didaktik fächerübergreifenden Lernens und die Notwendigkeit zum vernetzten Denken und komplexen Handeln nicht vergessen werden. Gesellschaftliche Probleme lassen sich in der

⁷ Vgl. Fächter (2010) sowie Fächter und Stellbogen im Praxisteil der vorliegenden Ausgabe.

Regel weder aus dem Blickwinkel eines einzigen Faches analysieren noch lassen sie sich mit einer ausschließlich fachlichen Blickwinkelverengung lösen.

- Kompetenzmodelle und darin einbezogene Standards sollten in Verbindung mit Kerncurricula, z.B. Basiskonzepte mit inhaltlich erläuterten Inhaltsfeldern⁸ im Rahmen einer zunehmend selbstständiger werdenden Schule (Konzept der ‚teilautonomen Schule‘) in enger Verschränkung mit den am Bildungsprozess Beteiligten entwickelt werden. Hierbei kommt im Rahmen einer sinnvollen Arbeitsteilung den Fachbereichs- und Fachkonferenzen, den Lehrern und Schülern die Aufgabe zu, vor dem Hintergrund der Bildungsstandards, der Basiskonzepte und der Inhaltsfelder Themen auszuwählen und den Jahrgangsstufen bzw. jahrgangsübergreifenden Lerngruppen zuzuteilen.
- Gleichzeitig ist es notwendig, neue Formen schulischer Rhythmisierung zu entwickeln, die der Kompetenzorientierung im Lernen besser entsprechen. Wie können Lehrgänge im Lerngruppenverband mit projektorientierten Phasen, fächerübergreifendem Epochenunterricht sowie individualisierten und auch gestützten Formen des Lernens institutionalisiert werden? Hermann (2007, 5) wendet in diesem Sinne kritisch ein: „Statt zu fragen und an Beispielen des In- und Auslands zu studieren, wie gute Schülerleistungen *zustande kommen*, beauftragt die KMK ein eigens dafür gegründetes Institut, Testaufgaben zu entwickeln, um Schülerleistungen *vergleichend beurteilen* zu können.“
- Es müssten Anwendungsbeispiele und Modelle in Form von Handreichungen entwickelt werden, die Bildungsstandards ergänzen können und darauf hinführen, wie ein Prozess kompetenzorientierten Lernens sinnvoll eingeleitet werden kann. Hierfür müssten hieran interessierte und hierfür qualifizierte Lehrerinnen und Lehrer im Rahmen der Lehrerfort- und Weiterbildung geschult werden, um dies in die Schulen zu tragen bzw. die Schulen bei ihrem Entwicklungsprozess hin zu einer kompetenzorientierten Bildung beratend zu begleiten.
- Hierbei gilt es, individualisierte Wege der Prozess- und Leistungsdiagnostik zu entwickeln, welche die Entwicklung der subjektorientierten Standards des einzelnen Schülers unterstützen helfen.
- Auch die Frage geeigneter Strukturreformen im Schulwesen wird mit der Kompetenzorientierung wieder aktuell. Das dreigliedrige rigide trennende Schulsystem mit Halbtagsrhythmisierung in fachzersplitterten zeitlichen Mini-Einheiten scheint hier einem Ganztagschulsystem, dass die Kinder möglichst lange zumindest in Kernfächern und fächerübergreifenden Lernbereichen ohne äußere Differenzierung gemeinsam lernen lässt und mit unterschiedlichen Förderinstitutionen und –maßnahmen im Rahmen eines erweiterten Lernbegriffs versehen ist unter dem Aspekt der Kompetenzorientierung unterlegen zu sein.
- Es sollte sich des Weiteren nur an komplexen Kompetenzmodellen orientiert werden, die sowohl den Umgang und den Besitz von konzeptuellem Deutungswissen sowie auch psychosoziale Kompetenzen mit einbeziehen und sich

⁸ Vgl. das hessische Beispiel der Bildungsstandards, die mit einem Kerncurriculum und Basiskonzepten verbunden sind.

auf fachliche, überfachliche und fächerübergreifende Kompetenzen beziehen (vgl. z.B. das Modell in Abb. 2).

- Ohne eine reformierte Lehrerbildung mit einer durchgehenden Theorie-Praxis-Integration in allen Lehrerbildungsphasen ist eine gesellschaftliche Implementierung kompetenzorientierten Unterrichtens nicht möglich. Ein Können angehender Lehrer und Lehrerinnen kann nur entstehen, wenn es sich im Rahmen eines systematischen Aufbaus immer wieder erproben und anwenden kann. Es sind eine Strukturreform der Lehrerbildung⁹ sowie hochschuldidaktische Erfindungen in der Lehrerbildung gefragt¹⁰, mit Hilfe derer eine sich sinnvoll aufbauende Theorie-Praxis-Integration im Sinne eines reflexiven Zugangs zur Schul- und Unterrichtspraxis sowie Prozesse gegenseitiger Vermittlung von Erfahrenen und weniger Erfahrenen institutionell geregelt wird. *Insbesondere aber ist sowohl in der Gesellschaft als auch im Rahmen der Wissenschaftshierarchie der Universitäten dringend zu verstehen, dass es sich bei der Pädagogik, der Didaktik sowie bei der Initiierung kompetenzorientierter Lernprozesse um Kulturleistungen handelt, ohne die eine sinnvolle Entwicklung gesellschaftlicher Zukunft, also einer sozial gerechten und Probleme lösenden Gesellschaft, nicht möglich sein wird.*

5 Fazit

Mit dem Paradigmenwechsel zur Kompetenzorientierung hin, hat sich ein großes Feld für didaktische Überlegungen und pädagogische Maßnahmen eröffnet. *Wer meint, dass die damit verbundenen erkenntnistheoretischen, erziehungswissenschaftlichen und insbesondere schulpädagogischen Diskussionen bereits zur Genüge geführt worden seien, verkennt die noch bevor stehende erhebliche Aufgabe.* Genauso sind die Fragen nach den institutionellen Voraussetzungen, dem gesellschaftlichen Ressourceneinsatz sowie der pädagogischen Vermittlung und der unterrichtlichen Implementierung bisher allenfalls in Ansätzen angedacht. Selbst wenn vieler Orts derzeit Bildungsstandards entwickelt werden, sollte dies im Sinne einer ‚rollenden Curriculum-Reform‘ verstanden werden und immer wieder debattiert, evaluiert und verändert werden.

⁹ Vgl. Moegling (2007).

¹⁰ Vgl. z.B. den Beitrag von Michaela Artmann/ Petra Herzmann/ Stefan Karduck/ Johannes König im vorliegenden Band.

Literatur:

- Adorno, Theodor, W. (1971): Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969. Frankfurt/ M.
- Brügelmann, Hans (2006): Bildungsstandards und zentrale Kompetenztests: Ansprüche, Probleme, Perspektiven. In: Forum Kritische Pädagogik, http://forum-kritische-paedagogik.de/start/e107_files/downloads/bruegelmann2006_standardstests.pdf, Zugriff am 14.1.2010.
- Elfferding, Wieland (2007): Sind kompetente auch gebildete Menschen? In: „Der Freitag“ vom 7.9.2007, <http://www.freitag.de/2007/36/07361701.php>, Zugriff am 16.6.2009.
- Füchter, Andreas (2010): Diagnostik und Förderung im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht. Didaktische Konzeption und unterrichtspraktische Ansätze für die Unterrichtsfächer Politik, Wirtschaft, Geschichte und Geographie. Immenhausen bei Kassel.
- Gruschka, Andreas/ Herrmann, Ulrich, Radtke, Frank-Olaf/ Rauin, Udo/ Ruhloff, Jörg/ Rumpf, Horst/ Winkler, Michael (2005): Frankfurter Erklärung. http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/download/Frankfurter_Erklaerung.pdf, Zugriff vom 28.1.2010
- Gruschka, Andreas (2005): Bildungsstandards und Kompetenzmodelle als praktischer Sieg der Bildungstheorie? In: Kritische Pädagogik, <http://forum-kritische-paedagogik.de/start/download.php?view.45>, Beitrag vom 15.10. 2005, Zugriff am 31.1.2010.
- v. Hentig (2003): Die Schule neu denken. Weinheim
- v. Hentig, Hartmut (2008): Was soll man unter Bildung verstehen? What does education („Bildung“) mean today? In: Die Deutsche Schule, 100 Jg., H.1 (2008) 10-15
- Herrmann, Ulrich (2007): „Bildungsstandards“ und Bildungsstandards – Effekte partizipativer Bildungsprozesse. In: Forum kritische Pädagogik, <http://forum-kritische-paedagogik.de/start/download.php?view.394>, Beitrag vom 27.9.2007, Zugriff am 30.1.2020.
- Herrmann, Ulrich (2005): Fördern „Bildungsstandards“ die allgemeine Schulbildung? In: Jürgen Rekus (Hrsg.): Bildungsstandards, Kerncurricula und die Aufgabe der Schule. Münster i.W. 2005, 24-52.
- Horkheimer, Max/ Adorno, Theodor W. (1944/ 1996): Dialektik der Aufklärung. Frankfurt/ M.
- Kant, Immanuel (1784/ 1994): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Zebe, J. (Hrsg.): Was ist Aufklärung? Aufsätze zur Geschichte und Philosophie. Göttingen, 55-61.
- Klafki, Wolfgang (1985/ 1996): neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim.
- Moegling, Klaus (2000): Zeitgemäße Bildungsanforderungen für das Gymnasium. In: Moegling, Klaus (Hrsg.) (2000): Gymnasium aktuell. Anregungen zu einer zeitgemäßen Bildung. Bad Heilbrunn, 25-92.