

1 Die Genese des kompetenzorientierten Unterrichts und die damit verbundene Skepsis

Skepsis gegenüber bildungspolitischen Neuerungen

Der kompetenzorientierte Unterricht stellt eine weitere der zahlreichen Neuerungen dar, die im letzten Jahrzehnt die Bildungslandschaft in Bewegung gebracht haben. Er ist Teil des Konzepts der sogenannten Bildungsstandards, die die Mängel des alten lernzielorientierten Unterrichts überwinden sollen, die in den entsprechenden Studien zu Schülerleistungen nach der Jahrtausendwende aufgedeckt wurden. Darin zeigt sich das Leben dieser Bildungslandschaft; damit ist aber auch die Gefahr verbunden, dass die vielen Neuerungen nicht angemessen verwirklicht werden können und bei denen, die sie von Amts wegen umsetzen sollen, auf Skepsis oder gar Ablehnung stoßen; sie erscheinen ihnen mehr bildungspolitisch als pädagogisch begründet oder wachsen ihnen einfach über den Kopf.

Problematische Einführung des kompetenzorientierten Unterrichts

Die Art der Einführung des kompetenzorientierten Unterrichts war darüber hinaus nicht geeignet, das Vertrauen der Lehrerschaft in dieses neue Unterrichtskonzept zu gewinnen. „Outputorientierung“, „Qualitätssicherung“, „Portfolio“ waren Begriffe, die man aus der Industrie- und Bankenwelt kannte; sie auf die Schule, die Erziehung und Bildung von jungen Menschen anzuwenden, sträubten sich zu Recht nicht nur das pädagogische Empfinden, sondern auch der pädagogische Verstand. Bildung ist keine Ware, die man nach den Standards der Warenproduktion messen und bewerten kann. Das ist zweifellos richtig. Dennoch sollte man darüber nicht vergessen, dass auch Bildungsprozesse und Bildungseinrichtungen verbessert werden können. Das ist eine Selbstverständlichkeit, die man nicht habituell abwehren und ablehnen darf, auch wenn das technische und der Finanzwelt entnommene Vokabular unglücklich und unpassend war. Auch wenn man meint, unberechtigte Interessen bestimmter Personen- oder Berufsgruppen dahinter ausmachen zu müssen, sollte man das Potenzial der Reform nicht verkennen. Es kommt hier nicht nur darauf an, welche Interessen mit der Implementierung einer solchen Unterrichtsform verbunden werden, sondern auch und besonders darauf, was die Lehrerschaft aus pädagogischen Erwägungen aus diesem Potenzial machen will und machen kann. Hier besteht ein pädagogischer Handlungsraum, den man nicht verschenken sollte, indem man nur argwöhnt, dass hier möglicherweise schul- und bildungsfremde Interessen am Werk gewesen seien.

Für einen erheblichen Grund der Skepsis sorgte die lautstarke Diskreditierung der Lernziele, des Fundaments des bisherigen lernzielorientierten Unterrichts. Lernziele seien überholtes Wunschdenken, die es dringend durch die Realität der Ergebnisse – des „Outputs“ – abzulösen gelte. So schallte es weithin durch das Land; und viele Glücksritter schrieben sich diese Parole auf ihre Fahnen, weil man damit „Ressourcen“ – Geldmittel – für die eigene Forschung und Lehre gewinnen konnte. Das war nicht nur unredlich, sondern auch töricht, denn jedem Denkenden war klar, dass eine solche Polarisierung – „Lernziele“ auf der einen, „Ergebnisse“ auf der anderen Seite – unsinnig war. Denn jedes „Ergebnis“ muss vorher „intendiert“, als „Ziel“ formuliert werden, sonst kann man es nicht erreichen – zumindest nicht bewusst und methodisch. Dass diese schroffe Ablehnung der Lernziele nur auf einem ganz bestimmten Konzept der Kompetenzorientierung beruhte, wurde weder hinreichend klargestellt noch der Lehrerschaft vermittelt. So blieb das Anliegen unverstanden und konnte nur auf Ablehnung stoßen.

Diskreditierung
der Lernziele
nicht überzeugend

Auch verstellte die unglückliche Polarisierung von „Ziel“ und „Ergebnis“ den Blick auf das Gegensatzpaar, auf das es beim kompetenzorientierten Unterricht eigentlich ankommt: Den Unterschied zwischen „Ziel“ und „Mittel“. Formulierte der lernzielorientierte Unterricht die Ziele des Lernens, so legt der kompetenzorientierte Unterricht seinen Schwerpunkt auf die Mittel, die zur Erreichung der Ziele notwendig sind – die Kompetenzen. Die Bedeutung dieses Unterschieds wurde nicht erfasst, wie uns der Blick in die Bildungspläne zeigen wird.

Irreführende
Polarisierung

Ein vierter Grund der Reserviertheit resultierte aus dem Gebrauch des Begriffes „Standard“ und des „standardisierten Unterrichts“. Ende der 90er Jahre führte das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Studien durch, in denen es die Bewertung von Schülerleistungen und ihre Vergleichbarkeit untersuchte. Es kam zu dem Ergebnis, dass „bei gleicher ‚objektiver‘ Leistungsfähigkeit, gemessen durch standardisierte Tests, [...] Schülerinnen und Schüler von Land zu Land, aber selbst von Schule zu Schule sehr unterschiedliche Noten“ erhielten.¹ Daraus leitete es die Forderung ab, dass Standards zur gerechten Bewertung von Schülerleistungen entwickelt werden müssten. Ein Standard stellt ein Instrumentarium zur Bewertung von Schülerleistungen dar, das durch seine differenzierte Ausgestaltung die Objektivität der Bewertung verbessern und damit die Chancengerechtigkeit für die Schülerinnen und Schülern erhöhen sollte.

Standardbegriff

In diese Überlegungen platzten die negativen Ergebnisse der PISA-Studie hinein, die zusammen mit weiteren unerfreulichen Resultaten die deutschen Kultusminister zum Handeln zwangen. Sie übernahmen den Standard-Begriff und setzten ihn an die Stelle der alten Lernziele², ohne zu bedenken, dass damit ein völlig anderer Inhalt verbunden war. Ein Instrumentarium, das zur Messung von Ergebnissen gedacht war, wurde plötzlich zu einer Zielbeschreibung, deren Inhalte undefiniert und unbestimmt blieben. Damit war eine begriffliche Unklarheit ersten Ranges entstanden, die auszuräumen die Didaktikerzunft versäumt hat. An die Stelle der alten Lernziele traten also nun „Stan-

Begriffsverwirrung
nach PISA

dards“, über deren Inhalt und Bedeutung solange Unklarheit herrschte, bis deutlich wurde, dass zu dem Standardkonzept die Ausarbeitung von Kompetenzmodellen gehörte. So konnte dem ursprünglich auf das Ergebnis ausgerichteten Standard eine Zielbeschreibung zugeordnet werden – die Kompetenz. Damit war der kompetenzorientierte Unterricht geboren, dessen Geburtsfehler den Blick auf die tatsächliche Qualität des Kindes möglicherweise getrübt haben.

Unzulängliche
Bildungspläne

Einen letzten Grund der Skepsis boten die Bildungspläne selbst. Eine Reihe von Bildungsplänen war zu einem Zeitpunkt in Kraft getreten, zu dem das theoretische und didaktische Fundament dieses Unterrichts noch nicht hinreichend gelegt und die Lehrerschaft noch nicht genügend vorbereitet war, das pädagogisch und didaktisch Bedeutsame dieser neuen Konzeption zu erkennen. Die Länder hatten in unterschiedlichem Tempo Aufholarbeit geleistet; daher unterschieden sich ihre Bildungspläne sehr. Einige benannten einfach grundlegende Kompetenzen, andere ließen schon ausgeprägte Züge eines Kompetenzmodells erkennen. Einige verknüpften die Kompetenzen noch mit ausführlichen Inhaltsvorgaben, andere reduzierten weitgehend den Inhaltskanon zugunsten übergeordneter Kategorien und steuerten damit stärker die Natur einer Kompetenz und des kompetenzorientierten Unterrichts an. Worauf aber alle bis auf den heutigen Tag (2011) keine überzeugende Antwort geben konnten, war die natürliche und berechtigte Frage der Lehrerinnen und Lehrer, was an diesem Unterricht neu gegenüber dem ist, was sie bisher getan und unterrichtet haben. Obwohl inzwischen eine Reihe von Kompetenzmodellen vorgelegt und die Bildungspläne gründlich überarbeitet wurden, konnte die Frage immer noch nicht befriedigend beantwortet werden. Warum dies so ist, werden wir untersuchen müssen.

Bedenklicher
„Kompromiss“

In der Praxis setzte sich ein bedenklicher „Kompromiss“ durch, der darin bestand, den Unterschied zwischen Lernziel- und Kompetenzorientierung bis zur Unkenntlichkeit zu verwischen. „Auch im lernzielorientierten Unterricht haben wir ja Kompetenzen angestrebt, denn die Schülerinnen und Schüler sollten am Ende auch was können“, urteilte mancher Lehrer. Damit wurde gerade die Unterscheidung verwischt, auf deren deutliche Herausarbeitung es angekommen wäre. Wieweit die augenblickliche (2011) bundesweite Überarbeitung der Bildungspläne diese notwendige Klarheit über die Natur der Kompetenzorientierung bringen wird, kann jetzt noch nicht gesagt werden, da sich die Arbeit noch im Gange befindet. Wo neue Bildungspläne vorliegen, werden wir sie berücksichtigen.

Auch der Prozess der Implementierung des kompetenzorientierten Unterrichts in die Lehrerschaft dauert noch an; er steckt – trotz großer Anstrengungen der Ministerien und Regierungspräsidien – immer noch in den Anfängen. Denn die Lehrerschaft neigt weiterhin dazu, in der neuen Unterrichtsform „den alten Wein in neuen Schläuchen“ zu sehen. Dieser Befund von 2009 gilt trotz aller Fortbildungs- und Lehrplanarbeit unverändert. Diese Sicht mag verständlich sein, wenn man die Bildungspläne oder Fortbildungen dazu eingehender studiert, ist aber unberechtigt, wenn man unvoreingenommen das

didaktische Potenzial des standardbasierten kompetenzorientierten Unterrichts ins Auge fasst.

Was durchgehend fehlte, war die Vorlage eines Kompetenzmodells, das schultauglich war, also die Anforderungen eines Kompetenzmodells mit den Möglichkeiten seiner Entwicklung in der Schule verband. Die universitäre Geschichtsdidaktik zerbrach sich über die lerntheoretische und pädagogische Entwicklung von Kompetenzen nicht den Kopf, sondern überließ dieses Feld unausgesprochen der Fachdidaktik der Lehrerseminare. Diese beackerte es aber auch nicht, weil ihr ein Kompetenzmodell fehlte, das darüber Auskunft gab, wie die zu entwickelnden Kompetenzen aussehen sollten.

Fazit:

Die Einführung des kompetenzorientierten Unterrichts litt an gedanklicher Klarheit. Es fehlte an einer

- überzeugenden Unterscheidung von Kompetenz- und Lernzielorientierung
- unterrichtstauglichen Vorlage eines Kompetenzmodells
- unterrichtstauglichen Vorstellung, wie Kompetenzen entwickelt werden können.

Diese zentralen Fragen muss eine theoretische Grundlegung des kompetenzorientierten Unterrichts beantworten.

Aufgaben einer Grundlegung des kompetenzorientierten Unterrichts

2 Kompetenzdefinitionen

2.1 Der Kompetenzbegriff von Franz E. Weinert

Die nahezu allen kompetenzorientierten Konzepten zugrunde liegende Definition von Kompetenz stammt von Franz E. Weinert: Kompetenz meint

Definition

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“.³

Problematik der Definition

Diese Definition enthält unstrittige und problematische Elemente. Unstrittig sind die „kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten“; sie bilden den Kerngehalt der Kompetenz. Man erlernt etwas, um es zu können. Im Erlernen ist das kognitive Element enthalten. Fragen könnte man lediglich, ob es auch nicht-kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten gibt. Im sozialen und personalen Bereich könnte man sich derartiges vorstellen: Die Wärme, das Vertrauen, das jemand im Umgang mit anderen ausstrahlt, könnten solche Fähigkeiten sein, die man nur schwer erlernen kann. Dennoch dürften Erfahrung und Umgang mit anderen dazu beitragen, dass sich auch solche Fähigkeiten entwickeln. Ein kognitives Element würde also auch hier vorliegen. Man darf also den Begriff des Kognitiven nicht zu eng fassen und ihn ausschließlich für intellektuelle Leistungen reservieren.

Kompetenz als Problemlösefähigkeit

Eine weitere Eigenschaft, die Weinert der Kompetenz zuweist, ist die „Fähigkeit, Probleme zu lösen“. Hans-Jürgen Pandel definiert Kompetenz geradezu durch dieses Merkmal, wenn er kurz und bündig schreibt: „Eine Kompetenz ist eine domänenspezifische Problemlösefähigkeit.“⁴ Gewiss bezeugt jemand, der ein Problem löst, eine Kompetenz. Löst aber auch jemand ein Problem, der nur Geige spielt? Denn auch Geige-spielen-können ist ganz sicher eine Kompetenz. Auch diese muss erworben werden – und jeder, der das Geigenspiel erlernt, weiß, wie viel kognitive Arbeit investiert werden muss, bis man Geige spielen, nicht nur auf ihr herumkratzen kann. Auch hier kann man sehen, wie eine scheinbar unintellektuelle Tätigkeit aus einem kognitiven Prozess hervorgeht. Die Problemlösefähigkeit darf ebenfalls nicht zu eng und zu intellektuell verstanden werden; dann ist sie berechtigter Teil der Kompetenzdefinition.

Problematisch erscheinen mir die weiteren Elemente der Definition: Die motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten. Hier

kommen Qualitäten aus einem dispositionalen und psychischen Bereich dazu, die auf ihre Berechtigung befragt werden müssen – schon aus praktischen Gründen.

Wenn sie Bestandteil einer Kompetenz wären, müsste man sie anführen, wenn man eine Kompetenz beschreiben wollte. Das wäre zumindest sehr unpraktisch. Die Vertreter der FUER-Gruppe, die diese Definition übernommen haben, hängen diese dispositionalen Ergänzungen fast schon formelhafte an ihre Kompetenzbeschreibungen an; sie machen sich aber nicht die Mühe, sie mit einem konkreten Inhalt zu füllen. Das wäre aber notwendig, um die Kompetenz präzise beschreiben und entwickeln zu können.

Problem der motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften

Nehmen wir die strukturell einfache Kompetenz des Umgangs mit Bildern. Um sie zu beschreiben, müssten neben den sachlichen Fähigkeiten zur Bildbeschreibung, Bildanalyse, Bildinterpretation Punkte angeführt werden wie „der Interpretierende zeigt eine mäßig/durchschnittlich/hoch ausgeprägte Motivation“, „hat einen schwachen/mittleren/starken Willen zu ...“, „verhält sich abweisend/unbestimmt/offen gegenüber“. Ist das sinnvoll?

Wenn man ein Problem lösen muss, ist es gewiss hilfreich, wenn man dazu auch motiviert ist und über entsprechende soziale Fähigkeiten verfügt. Aber sind diese Dispositionen und Fähigkeiten deswegen auch Teil der Kompetenz? Es mag jemand ein ausgewiesener Kenner der Geschichte des Ersten Weltkriegs sein. Ist er nicht oder auch nur weniger kompetent, wenn er keine Lust verspürt, mir die Ursachen des Krieges zu erläutern? Sicherlich nicht, d. h. die motivationalen usw. Elemente sind kein Bestandteil seiner Fachkompetenz. Wenn er wollte, könnte er mir die Dinge erklären. Sie hängen vielmehr mit der Person zusammen; sie sind Teil ihrer personalen oder sozialen Kompetenz. Ganz offensichtlich wird dies, wenn man von der gegenteiligen Konstellation ausgeht. Der Betreffende zeigt sich ganz bemüht, mir die Ursachen des Ersten Weltkriegs zu erläutern. Es fehlt ihm aber die Fachkompetenz. Dann wird man ihn trotz seines eifrigen Bemühens für inkompetent erklären müssen. Daraus folgt zweifelsfrei, dass die dispositionalen Elemente kein konstitutiver Bestandteil der Kompetenz sind und folglich auch kein notwendiges Element einer Kompetenzbeschreibung.

Motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften als Elemente der personalen Kompetenz

Unberührt davon bleibt selbstverständlich die Tatsache, dass zum Erwerb einer Kompetenz solche Bereitschaften notwendig sind. Das aber betrifft wiederum den personalen und den lernpsychologischen Aspekt des Erwerbs der Kompetenz, nicht ihren Inhalt, um den es allein geht, wenn man von Kompetenz spricht.

Wir übernehmen also von Weinert für unsere Kompetenzdefinition die Problemlösefähigkeit mit den dazugehörigen kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, nicht aber den dispositionalen Anteil. Ihn ordnen wir einer personalen Kompetenz zu, nicht aber schlechthin jeder Kompetenz; denn er ist nicht fachspezifisch.

2.2 Der Kompetenzbegriff von Eckhard Klieme

Kompetenzbeschreibung
durch Domänen,
Unterdomänen und
intelligentem Wissen

Klieme benutzt den Begriff Kompetenz im Rahmen des übergreifenden Konzepts der Bildungsstandards, in dem die Kompetenz die Bezugsgröße angibt, auf die der Standard bezogen wird. Daher die Bezeichnung „Kompetenzorientierung“; die Alternativen wären inhalts- oder lernzielorientierte Standards. Klieme beschreibt eine Kompetenz mit der Begrifflichkeit der Lernpsychologie bzw. Lerntheorie. Danach sind einer Kompetenz Domänen zugeordnet; dies sind Wissensbereiche, die der Kompetenz zugrunde liegen. Sie umfassen das Wissen, das zu einer Problemlösung notwendig ist. Kompetenzen sind demnach domänenspezifisch. Sie existieren nicht isoliert an sich, sondern müssen einem Wissensbereich zugeordnet werden, auf dem und durch den sie sich entfalten. Eine Domäne bildet einen konstitutiven Teil der Kompetenz und der Kompetenzbeschreibung. Domänen können Unterdomänen umfassen, die ihrerseits Teil der Kompetenz und ihrer Beschreibung sind. Sie müssen kompetenzangemessen beschrieben werden. Dies ist der Fall, wenn die Beschreibung hinreichend allgemein ist und sich von der Beschreibung eines konkreten Tuns, einer konkreten Handlung unterscheidet. Kurz: Es muss eine allgemeine Befähigung, nicht eine spezielle Operation beschrieben werden.

Bezüglich des Domänenwissens verlangt Klieme in Übereinstimmung mit Weinert, dass es „intelligentes Wissen“ sein muss: „Der Erwerb von Kompetenzen muss beim systematischen Aufbau von ‚intelligentem Wissen‘ in einer Domäne beginnen.“⁵ Wissen ist „intelligent“, wenn es Vernetzungen beinhaltet, die zu Fragen Anlass geben, Problembewusstsein entwickeln lassen, Wissensaspekte wechselseitig beleuchten usw.

Operationen

Mit einer kompetenzangemessenen Beschreibung der Domäne erhalten wir die Wissensbasis der Kompetenz. Das Wissen allein genügt aber nicht; es muss angewandt werden können. So kommen zur Wissensbasis Operationen hinzu, die das Wissen anwenden. Das sind z. B. Tätigkeiten wie „etwas beschreiben, erklären, beurteilen“ usw. Sie stellen die Handlungsbasis der Kompetenz dar. Damit sind die beiden Grundelemente der Kompetenz – Wissen und Können – erfasst. Das erste muss erarbeitet und zusammen mit dem zweiten eingeübt werden, damit aus Wissen Können wird.

Niveaustufen

Wissen und Können gibt es in unterschiedlichen Ausprägungen. Daher unterscheidet Klieme im Einklang mit der Lerntheorie innerhalb eines Lernbereichs und innerhalb einer Kompetenz sog. Niveaustufen. Eine Kompetenz verfügt also über eine innere Stufung, die den Grad zum Ausdruck bringt, in dem etwas gekonnt wird oder gekonnt werden soll. Diese Grade oder Niveaustufen müssen definiert werden; ein nicht ganz einfaches Problem, das bislang weder von den Kompetenzmodellen noch von den Bildungsplänen zufriedenstellend gelöst wurde.

Kumulativer
Aufbau einer Kompetenz

„Ein Kompetenzmodell beschreibt den Kern des Wissens und Könnens in einer ‚Domäne‘, das im Idealfall kumulativ, in sinnvollen Lernschritten aufgebaut wird.“

[...] „Standards sollten dazu beitragen, hinter den vielen detaillierten Lernzielen der Fächer deren Kernbegriffe und Leitideen zu betonen.“⁶

Damit nennt Klieme zwei weitere Punkte, die für die Kompetenzorientierung sowie die Beschreibung und den Erwerb der Kompetenzen von zentraler Bedeutung sind. Der eine verlangt eine weitere didaktische Reduktion der Inhalte auf Kernbegriffe und Leitideen; diese Kernbegriffe und Leitideen bilden die Wissensgrundlage der Kompetenz. Dadurch werden die Domäneninhalte präzisiert: Es sind Grundbegriffe des Fachs.

Reduktion
auf Kern- und Leitideen

Der zweite Punkt betrifft den Aufbau der Kompetenz. Damit wird ein Kompetenzentwicklungsmodell gefordert, das für das Fach „Geschichte“ bislang noch von keinem Kompetenztheoretiker vorgelegt wurde. Es verbirgt sich ansatzweise und implizit in den Progressionen der Kompetenzbeschreibungen, die die Bildungspläne für die entsprechenden Jahrgangsstufen formulieren. Systematisch entwickelt, muss es die lernpsychologischen und lerntheoretischen Prozeduren der Wiederholung, Vertiefung, Vernetzung usw. beschreiben, die zur Kompetenzbildung notwendig sind.

Notwendigkeit eines
Kompetenzentwicklungsmodells

2.3 Der Kompetenzbegriff von Hans-Jürgen Pandel

Hans-Jürgen Pandels Begriff von Kompetenz deckt sich mit den Beschreibungen von Weinert und Klieme. Dennoch verdient sein Konzept eine eigene Erwähnung, weil er auf zentrale Problempunkte im Umgang mit dem Kompetenzbegriff hinweist. Zunächst macht Pandel auf die ungesicherte Natur des Kompetenzbegriffs und einen damit verbundenen problematischen Gebrauch des Begriffs aufmerksam:

„Bei der Durchsicht von Lehrplänen und didaktischer Literatur fällt auf, dass er faktisch an jedes Substantiv angehängt wird, und schon hat man eine Kompetenz geschaffen. In den Lehrplänen sind die fachunspezifischen berufspädagogischen Begriffe von Sach-, Methoden und Urteilskompetenz beliebt. Manche Lehrpläne für den Geschichtsunterricht führen auch noch eine kuriose Selbstkompetenz auf. In der Geschichtsdidaktik finden sich Fragekompetenz, Methodenkompetenz, Sachkompetenz, Präsentationskompetenz oder Orientierungskompetenz. Damit nicht genug, denn das geschichtsdidaktische Warenhaus der Kompetenzen hat mehr im Angebot: Emanzipatorische Kompetenz, emotive Kompetenz, ästhetische Kompetenz, kreative Kompetenz, sprachliche Kompetenz, Projektionskompetenz, logisch-logistische Kompetenz, kritische Kompetenz, historische Kompetenz und Auxiliarkompetenz (sic!). Da fühlt man sich an den Gießener Philosophen Odo Marquard erinnert, der den Begriff der ‚Inkompetenzkompensationskompetenz‘ prägte.“⁷

Problematischer
Gebrauch des
Kompetenzbegriffs

Solche Auswüchse sind allerdings oft nur verbaler Natur. Hinter unterschiedlichen Benennungen verbergen sich nicht selten gleiche oder ähnliche Inhalte, die in ihren tatsächlichen Anforderungen in der Regel durchaus vernünftig sind. Das terminologische Wirrwarr bedeutet nicht automatisch eine Konfusion in der Sache. Solche Verwirrungen auf der Wortebene könnte man vermei-

den, wenn man von inhaltlichen Beschreibungen ausginge und sich bemühte, den Inhalt einer Kompetenz präzise zu fassen.

Fachspezifik und
generatives Vermögen
der Kompetenz

Pandel verlangt, dass eine Kompetenz fachspezifisch sein und fachspezifisch beschrieben werden muss. Vor allem aber betont er das kreative Vermögen der Kompetenz:

„Gegenüber repetitiven Fähigkeiten handelt es sich bei einer Kompetenz um ein generatives (d. h. kreatives) Vermögen. Es besteht aus einem Regelwissen, das jemanden in die Lage versetzt, in einem Bereich – in einer Domäne, [...] stets neue kognitive Leistungen hervorzubringen und neue kulturelle Objektivationen zu verstehen. [...] Für Geschichte bedeutet das, solche Verknüpfungen zwischen historischem Wissen und dem gegenwärtigen kommunikativen Gedächtnis herzustellen, die so noch nie vorgenommen wurden. [...] Kompetenz lässt sich am Schachspiel erläutern. Man kann dessen Regeln lernen und auch Erfahrungen im Spielen sammeln, aber dennoch jede Partie verlieren. Obwohl man die Regeln gelernt hat, sind die Konstellationen jedes einzelnen Spiels ständig neu und erfordern deshalb stets neue kreative Lösungen. Die Regeln des Schachspiels entsprechen denjenigen Regeln, die Schülerinnen und Schüler in der Methodenorientierung erworben haben. Es sind aber noch keine Kompetenzen. Erst wenn man in der Lage ist, auf jede neue Spielsituation eine kreative Lösung zu finden, ist man ein kompetenter Schachspieler.“⁸

Kompetenz als
kreatives Vermögen

Damit stehen wir vor der weiteren Aufgabe, nicht nur Domänen und Niveaustufen beschreiben zu müssen, sondern auch deutlich zu machen, dass es sich dabei um ein kreatives Vermögen handelt. Wie beschreibt man ein kreatives Vermögen, das sich schon durch seinen Wortsinn einer Beschreibung zu entziehen scheint? Wir haben die Lösung beim „intelligenten Wissen“ schon angedeutet: Die Domäneninhalte müssen so formuliert werden, dass sie Vernetzungen eingehen könnten – im Zusammenhang mit der Kreativität variable, originäre Vernetzungen, die je nach der Problemsituation unterschiedlich ausfallen können. Aus der Fülle der Domäneninhalte werden diejenigen herangezogen, die zur Problemlösung nötig sind. Darüber hinaus können und müssen neue Domäneninhalte geschaffen werden, wenn die vorhandenen zur Problemlösung nicht ausreichen. Domänen und Kompetenzen sind also offene und selbstreflexive Systeme, die in der Tat kreativ, nicht mechanisch angewandt werden sollen. Auch die Operationen folgen nicht mechanischen, starren Regeln, sondern sind durch Niveaustufen differenziert, die offen sind und damit Raum für eine kreative Anwendung lassen. Eine mechanische Anwendung von Regeln bezeugt nicht keine, wie Pandel meint, sondern ein geringes Niveau der Ausprägung der Kompetenz.

Kompetenz
und Performanz

In diesem Zusammenhang sei noch eine Bemerkung zu Chomskys Unterscheidung von Kompetenz und Performanz gestattet. Das kreative Vermögen liegt in der Kompetenz, das eine Vielzahl von Realisierungsmöglichkeiten beinhaltet. Die Realisierungen selbst bilden die Performanz. Genau genommen lässt sich eine Kompetenz tatsächlich nicht real beschreiben, da man dazu immer konkrete Inhalte angeben muss. Alle Beschreibungen verweisen nur auf dieses Vermögen. Dies gilt es bei allen Kompetenzbeschreibungen zu beach-

ten, damit man sie richtig liest. Nicht die wörtlichen Beschreibungen machen die Kompetenz aus, sondern das dahinter liegende Potenzial, auf das die Beschreibungen verweisen.

Ähnlich verhält es sich mit der Natur eines Begriffs, der ebenfalls nicht in seinen konkreten Realisationen aufgeht, sondern ein allgemeines Vermögen darstellt. Der Begriff „Tisch“ enthält eine unbegrenzte Anzahl von Realisierungen in konkreten Tischen, die „rund“, „eckig“, „groß“, „klein“, „vierbeinig“ usw. sein können. Die Kompetenz hat – erkenntnistheoretisch gesprochen – Begriffscharakter.

Das Konzept der Bildungsstandards verlangt die Entwicklung von so gear- teten Kompetenzen, nicht das Aufstellen inhaltlicher Vorgaben. Das scheint eine Selbstverständlichkeit zu sein; der Blick in die Bildungspläne lehrt aber, dass dies keineswegs so ist. Auf dem Feld der Kompetenzorientierung muss das konventionelle Denken noch überwunden werden, das bislang von konkreten Inhalten auch dann nicht loskommt, wenn es bewusst kompetenzorientiert sein will. Daher sei Pandel's Diktum ausdrücklich hervorgehoben:

„Bildungsstandards sind nur als Kompetenzen denkbar, wenn man nicht einen fest umrissenen Kanon von Abfragewissen schaffen will.“⁹

„Bildungsstandards
nur als Kompetenzen
denkbar“

2.4 Fazit

Als Fazit zum Problem der Kompetenzdefinition können wir festhalten:

- Weinerts Grundbegriff der Kompetenz als kognitive Fähigkeit und Fertigkeit zur Problemlösung ist als Grundlage tauglich, muss aber zum Gebrauch im Unterricht inhaltlich präzisiert werden
- Kliemes Erweiterungen durch Domänen- und Niveaubeschreibungen präzisieren die formale Beschreibung der Kompetenz; sie geben durch die Forderungen nach einer Reduktion auf Kern- und Leitideen und einem kumulativen Aufbau der Kompetenz praktische Hinweise zur inhaltlichen Füllung der Kompetenz und auf ihre Entwicklung im Unterricht
- Pandel's Verweis auf das kreative Problemlösungsvermögen der Kompetenz macht deutlich, dass die Kompetenz über jedem Einzelfall steht und daher auf der Begriffsebene anzusiedeln ist; alle inhaltlichen Konkretionen bewegen sich dagegen auf der Ebene der Performanz

Eine Kompetenzdefinition muss daher

- allgemein eine kognitive Fähigkeit und Fertigkeit benennen
- diese Fähigkeit und Fertigkeit inhaltlich in Domänen und Unterdomänen präzisieren
- die Anwendung dieses Wissens auf unterschiedlichen Niveaustufen beschreiben
- Kreativität und Selbstreflexivität beinhalten

Fazit zum Problem der
Kompetenzdefinition