

Eine Kompetenz ist eine Kompetenz ist eine Kompetenz

Fünf Versuche, einen schillernden Begriff zu klären

Walter Herzog

Kompetenzorientiert soll der Unterricht in mittlerweile fast allen Fächern sein. Aber ist überhaupt klar, was mit „Kompetenz“ gemeint ist?

Der Kompetenzbegriff ist noch nicht lange heimisch in der deutschen Sprache. Sein lateinischer Ursprung (*compe-tere*) hat mit Wettbewerb und Wettstreit zu tun, verweist aber nicht auf seine spätere Bedeutung, die über die römische Rechtssprache führt. Ein ‚kompetentes‘ Gericht ist nicht nur *zuständig*, um einen Streitfall zu verhandeln, seine Richter verfügen auch über die nötige *Sachkunde*, um in der Angelegenheit gerecht zu urteilen. Das Moment der Zuständigkeit prägt den Kompetenzbegriff noch heute, ist für seine pädagogische Verwendung aber nur am Rande von Bedeutung.

In die pädagogische Fachsprache wurde der Kompetenzbegriff in den 1970er-Jahren von Heinrich Roth und Werner Loch eingeführt. Sein aktueller Gebrauch hat jedoch wenig mit dem zu tun, was damals unter Kompetenz verstanden wurde, nämlich in erster Linie Mündigkeit. Überhaupt zeichnet sich die gegenwärtige Diskussion um kompetenzorientierte Lehrpläne und kompetenzorientierten Unterricht durch eine eigenartige Geschichtslosigkeit aus, was es schwer macht, Klarheit über den Begriff zu gewinnen.

Der PISA-Schock

Die Schwierigkeiten der Verständigung über den Kompetenzbegriff haben vor allem damit zu tun, dass der Begriff nicht über die Erziehungswissenschaft, sondern über die Bildungspolitik in die aktuelle pädagogische Sprache eingedrungen ist. Die ernüchternden Ergebnisse der ersten PISA-Erhebung im Jahre 2000 lösten hektische bildungspolitische Reaktionen aus. Dabei war eine vom Bundesministerium für Bildung

und Forschung in Auftrag gegebene Expertise von großem Einfluss. In der sogenannten Klieme-Expertise wird nicht nur die Einführung von Bildungsstandards und die Messung der Schülerleistungen zum Zweck der besseren Kontrolle des Schulsystems gefordert. Verlangt wird auch, dass das Lernen der Schülerinnen und Schüler an Kompetenzen ausgerichtet wird (vgl. Klieme et al. 2003, S. 19 ff.). Tatsächlich bildet die Trias von Outputsteuerung, Bildungsstandards und Kompetenzorientierung den Kern der standardbasierten Schulreform, wie sie seit Anfang des 21. Jahrhunderts nicht nur in Deutschland, sondern auch in Österreich und in der Schweiz vorangetrieben wird (vgl. Herzog 2013).

„Unter Kompetenzen versteht man die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen.“

(F. E. Weinert)

Der Kompetenzbegriff, auf den sich die Klieme-Expertise stützt, stammt von Franz Weinert, einem Psychologen, der im Rahmen eines OECD-Symposiums mit einer Begriffsklärung beauftragt wurde, die zu folgendem Ergebnis führte: Unter Kompetenzen „versteht man ... 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“ (Weinert 2001a, S. 27 f.). Wie es in der Klieme-Expertise zur Erläuterung des Weinert-Zitats heißt, sind Kompetenzen *Leistungsdispositionen*, die Personen befähigen, „bestimmte Arten von Problemen erfolgreich zu lösen, also konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen“ (Klieme et al. 2003, S. 72). Damit haben wir ein erstes Verständnis von Kompetenz gewonnen: Kompe-



Welches Wissen und Können soll die Schule vermitteln? Und auf welchen Wegen? Und wie lässt sich deren Erwerb messen? Das ist alles keineswegs geklärt.

tenzen sind *funktional* auf spezifische Handlungssituationen bezogen und umschreiben damit nicht eine allgemeine Kapazität (wie die Intelligenz), sondern kontextspezifische Fähigkeiten, die sich als Leistungsdispositionen deuten lassen.

Das Seneca-Problem

Obwohl dies oft nicht klar ist, steht der Kompetenzbegriff in seinem aktuellen Gebrauch für die Lösung eines Problems, das die Schule seit Langem beschäftigt: das Seneca-Problem (wie ich es nennen möchte). Immer wieder sieht sich die Schule mit dem Vorwurf konfrontiert, nicht oder nur ungenügend auf das (Erwachsenen-)Leben vorzubereiten. Senecas Diktum *Non vitae sed scholae discimus* – Nicht fürs Leben, sondern für die Schule lernen wir – bringt ironisch auf den Punkt, was durch einen kompetenzorientierten Unterricht vermieden werden soll. So meint zum Beispiel Heinz-Elmar Tenorth, Kompetenzen würden nichts anderes beschreiben als die Tatsache, „dass die Lernenden Fähigkeiten in einer Weise erworben haben, die es erlauben, sie von der Lern- und Ursprungssituation *abzulösen* und *in der Welt selbst anzuwenden*“ (Tenorth 2004, S. 110 – Hervorh. W.H.).

Den gleichen Anspruch erheben die PISA-Studien. In Bezug auf die von PISA erfassten Kompetenzbereiche Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften heißt es in einem Bericht der OECD (1999): „PISA aims to define each domain not merely in terms of mastery of the school curriculum, but in terms of important *knowledge and skills needed in adult life*“ (S. 8 – Hervorh. W.H.). Interessanterweise ist hier nicht von Kompetenzen, sondern von *Wissen und Können* die Rede. Das zeigt, wie ungesichert der Kompetenzbegriff auch im internationalen Bildungsdiskurs ist.

Nicht selten wird der Begriff zudem nicht als Substantiv, sondern als Adjektiv gebraucht. Es geht dann nicht darum, dass

eine Person über eine *Leistungsdisposition verfügt*, sondern dass sie eine *Leistung kompetent erbringt*. Selbst als Substantiv wird der Kompetenzbegriff häufig attributiv verwendet. Wenn wir jemandem attestieren, über Kompetenz zu verfügen, meinen wir zumeist nur, dass er *kompetent ist* und nicht, dass er eine *Kompetenz hat*. Es fragt sich, ob hinter der Forderung nach Kompetenzorientierung von Lehrplänen und Unterricht überhaupt mehr steckt als die Substantivierung der attributiven Verwendung des Kompetenzbegriffs. Denn im Kern besteht das Seneca-Problem darin, dass der Schule nicht zu gelingen scheint, was von ihr erwartet wird: ihre Stoffe so zu vermitteln, dass sie auch außerhalb von Schule und Unterricht angewendet werden. Bei dem zweiten Verständnis von Kompetenz, das wir damit gewonnen haben, steht der Kompetenzbegriff demnach für die Garantie, dass das schulisch erworbene Wissen und Können auch außerschulisch genutzt wird.

Es wäre schön, wenn wir damit sagen könnten: Nun haben wir verstanden, was ein kompetenzorientierter Unterricht ist. Leider ist dem nicht so. Denn charakteristisch für den aktuellen Kompetenzdiskurs in der Pädagogik ist, dass sich beide Verwendungsweisen des Begriffs – die substantivische und die adjektivische – ineinander verschoben haben. Das zeigen schon die beiden Zitate von Weinert und den Autoren der Klieme-Expertise, denen wir im Abschnitt zum PISA-Schock begegnet sind. Danach sind Kompetenzen *nicht nur Leistungsdispositionen, sondern auch Ausprägungen von Dispositionen, insofern definitorisch festgelegt wird, dass eine Kompetenz in einer konkreten Handlungssituation erfolgreich angewendet wird*.

Einheit von Wissen und Können

Was aber meint dieser doppelt genähte Kompetenzbegriff? Ist er einfach ein Synonym für *Wissen und Können*, wie

das OECD-Zitat zur Zielsetzung der PISA-Studien glauben machen könnte? Tatsächlich meinen Eckhard Klieme und Johannes Hartig (2008), Kompetenzen könnten verstanden werden als „Verbindung von Wissen und Können in der Bewältigung von Handlungsanforderungen“ (S. 19). Dabei ist aber zu beachten, dass die Autoren mit „Wissen und Können“ nicht eine Aufzählung meinen, sondern vom Wissen fordern, dass es mit dem Können eine *Einheit* bildet, die zudem vom Können dominiert wird. Wissen ist nur so weit gefragt, wie sich *am* Wissen ein Können ausbilden lässt. So spielt es zum Beispiel solange keine Rolle, was für Texte im Sprachunterricht behandelt werden, wie sie sich eignen, das Lesen zu erlernen.

Damit stehen wir vor einem dritten Verständnis des Kompetenzbegriffs. Für die Konstruktion von kompetenzorientierten Lehrplänen hat es zur Folge, dass sich diese nicht an der Systematik der jeweiligen Fachdidaktik und ihrer Bezugsdisziplin orientieren können, sondern an den Anforderungen realer Lebenssituationen ausrichten und den Regeln des Kompetenzerwerbs unterwerfen müssen. Sogenannte Kompetenzmodelle sollen aufzeigen, wie die Schülerinnen und Schüler sukzessive jene Lernniveaus erreichen, die von den Bildungsstandards vorgegeben werden (vgl. Klieme et al. 2003, S. 74 ff.). Bisher liegen allerdings noch kaum empirisch geprüfte Kompetenzmodelle vor. Zudem stellt sich die Frage, ob eine wie immer geartete Einheit von Wissen und Können bereits garantieren kann, dass das schulisch Gelernte auch angewendet wird. Auch einem Wissen, das an der Leitschnur eines Könnens erworben wird, fehlt noch das *Motiv*, um praktisch umgesetzt zu werden. Kein Wunder, dass wir auf ein viertes Kompetenzverständnis stoßen, das Rainer Lersch (2007) wie folgt auf den Punkt bringt: „Im Kompetenzbegriff fallen Wissen und Können zusammen; er umfasst [darüber hinaus, W. H.] auch Interessen, Motivationen, Werthaltungen und soziale Bereitschaften“ (S. 434).

Kompetenz oder Performanz?

Damit stehen wir nochmals vor der Definition von Weinert, die uns bereits aus der Klieme-Expertise bekannt ist, deren Analyse wir aber zurückgestellt haben. Wie an der Definition von Lersch fällt an derjenigen von Weinert die Vielfalt an Facetten auf – um den kognitiven Kern gruppieren sich motivationale, volitionale, soziale und moralische Bereitschaften. Irritierend ist, dass Weinert seinem Definitionsvorschlag keine theoretische Bedeutung beimisst, denn er will ihn als rein pragmatische Festlegung verstanden wissen (vgl. Weinert 2001b, S. 63). Das macht es schwer, seine häufig zitierte Definition verlässlich zu beurteilen.

Sowohl am Beispiel von Chomsky wie an demjenigen von Habermas, die beide den Kompetenzbegriff auf theoretischem Niveau eingeführt haben, ließe sich zeigen, dass die Umsetzung einer kognitiven Kompetenz in konkretes Handeln mehr erfordert als die Kompetenz selber. Die Kompetenztheorie muss um eine Performanztheorie ergänzt werden, in die genau jene motivationalen, volitionalen, emotionalen, motorischen, sozialen und moralischen Aspekte aufgenommen

werden, die Weinert und Lersch ebenfalls in den Kompetenzbegriff verpackt haben. Da es bei Weinert weder eine Kompetenz- noch eine Performanztheorie gibt, ist fraglich, ob sich seine aspektreiche Definition des Kompetenzbegriffs für mehr als rhetorische Zwecke eignet. Wird es unseren Schulen jemals gelingen, Kompetenzen in einem dermaßen anspruchsvollen Sinn zu vermitteln?

Die Frage ist vielleicht müßig. Denn ein weiterer Anspruch an Kompetenzen liegt in ihrer Messbarkeit. Nur so können sie den gewünschten Beitrag zur besseren Steuerung des Bildungssystems leisten. Folglich braucht es Tests, die feststellen, ob die Schülerinnen und Schüler die vom Lehrplan geforderten Kompetenzen den Bildungsstandards gemäß erworben haben oder nicht. Mittels Tests lassen sich aber nur die kognitiven Aspekte von Kompetenzen erfassen, während die von Lersch und Weinert genannten nicht-kognitiven Aspekte nicht oder nur sehr aufwendig messbar sind.

Das zeigt gerade die Klieme-Expertise, die zwar vorgibt, der Definition von Weinert zu folgen, aber ohne Weiteres eingesteht, dass Kompetenzen „nur leistungsbezogen erfasst und gemessen werden [können]“ (Klieme et al. 2003, S. 73). Von dem üppigen Kompetenzbegriff von Weinert bleibt ein ärmliches Klappergerüst zurück. Den Messverfahren der Bildungsforschung ausgesetzt, sind Kompetenzen nur mehr „kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen“ (Klieme & Leutner 2006, S. 879 – Hervorh. aufgehoben). Damit haben wir ein fünftes Verständnis von Kompetenz gewonnen, das zwar nahe beim ersten liegt, durch die Verengung aufs psychometrisch Messbare von jenem aber doch verschieden ist.

Eine Bilanz zu ziehen fällt schwer, da sich die Begriffe grobenteils widersprechen. Was bleibt, ist ein Unbehagen über eine überhastet angebahnte Schulreform, deren Grundlagen begrifflich wie theoretisch (noch) unzureichend geklärt sind.

Literatur

- Herzog, Walter (2008): *Bildungsstandards – eine kritische Einführung*. Stuttgart 2003.
- Klieme, Eckhard; Hartig, Johannes: *Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs*. In: Manfred Prenzel, Ingrid Gogolin, Heinz-Hermann Krüger (Hrsg.): *Kompetenzdiagnostik*. Wiesbaden, S. 11–29.
- Klieme, Eckhard; Leutner, Detlev (2006): *Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen*. Zeitschrift für Pädagogik, 52, S. 876–903.
- Klieme, Eckhard et al. (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn.
- Lersch, Rainer (2007): *Unterricht und Kompetenzerwerb*. In: Die Deutsche Schule, 99, S. 434–446.
- OECD (1999): *Measuring Student Knowledge and Skills: A New Framework for Assessment*. Paris.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2004): *Bildungsziele, Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Kritik und Begründungsversuche*. In: Detlef Diskowski, Eva Hammes-Di Bernardo (Hrsg.): *Lernkulturen und Bildungsstandards*. Baltmannsweiler, S. 105–115.
- Weinert, Franz E. (2001a): *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. In: Ders. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim, S. 17–31.
- Weinert, Franz E. (2001b): *Concept of Competence: A Conceptual Clarification*. In: Dominique S. Rychen, Laura H. Salganik (Hrsg.): *Defining and Selecting Key Competencies*. Seattle, S. 45–65.

Schultheater

Wahrnehmung | Gestaltung | Spiel

28 | Kompetenz



Autorinnen und Autoren dieses Heftes



Sven Asmus-Reinsberger Fortbildner am Landesinstitut für Lehrerbildung Hamburg und Lehrer für Theater und Kunst an einem Gymnasium in Hamburg



Franz Billmeyer Professor für Bildnerische Erziehung an der Universität Mozarteum Salzburg



Bettina Brandl-Risi Professorin für Theaterwissenschaft mit Schwerpunkt Performance und Gegenwartstheater an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg



Gabriele Czerny Akademische Oberrätin im Erweiterungsstudiengang Spiel und Theaterpädagogik an der PH Ludwigsburg



Thomas Erdmann Lehrer für Mathematik, Physik und Theater an einem Gymnasium in Nordrhein-Westfalen, Leiter von Workshops und Schülertheatergruppen in den Jahrgangsstufen 5 bis 12



Ulrike Hentschel Professorin für Theaterpädagogik und Darstellendes Spiel an der Universität der Künste Berlin



Walter Herzog Emeritierter Professor für Pädagogik an der Universität Bern



Hans-Dieter Ilgner Fachlehrer für Kunst, Darstellen und Gestalten, Literatur und Theater an einer IGS in Nordrhein-Westfalen, künstlerische Leitung am Theater DIE RABEN, Autorentheater, Regie, Schauspieltraining



Norbert Meisenberg Lehrer an einer Grundschule in Berlin mit den Wahlfächern Bildende Kunst und Darstellendes Spiel; Weiterbildner für Theaterspiel in der Grund- und Sonderschule



Maïke Mittag Lehrerin an einem Gymnasium in Hamburg, Kulturbbeauftragte, Projektleitung „theater macht schule“



Johannes Möhler Lehrer für Deutsch, Geschichte und Darstellendes Spiel an einem Gymnasium in Schwabach



Joachim Reiss Lehrer an einem Gymnasium in Frankfurt/M., Leiter des Schultheater-Studios Frankfurt



Klaus Riedel Lehrer für Deutsch und Darstellendes Spiel sowie Studienleiter an einem Oberstufengymnasium in Hessen



Johannes Rosenberger Lehrer für Englisch, Italienisch, Französisch und Darstellendes Spiel an einem Gymnasium in Ulm



André Studt Dozent für angewandte Theater- und Medienwissenschaft an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg



Virginia Thielicke Lehrerin für Deutsch und Darstellendes Spiel an einem Gymnasium in Hamburg



Maximilian Weig Lehrer für Englisch, Geschichte, Ethik und Theater an einer FOS in Nürnberg, Mitarbeit im Studiengang Darstellendes Spiel an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Vorstand im Bundesverband Theater in Schulen (BVTS)

Impressum

Schultheater

Wahrnehmung | Gestaltung | Spiel

wird herausgegeben vom Friedrich Verlag in Velber in Zusammenarbeit mit Klett und in Verbindung mit Sven Asmus-Reinsberger, Leopold Klepacki, Klaus Riedel, Clemens Risi, André Studt, Maximilian Weig

Heftmoderation

Sven Asmus-Reinsberger und Virginia Thielicke

Beirat

Christiane Brunßen, Gabriele Czerny, Ute Handweg, Ulrike Hentschel, Dorothea Hilliger, Marion Küster, Birgit Lengens, Agnes Manier, Gunter Mieruch, Malte Pfeiffer, Uta Plate, Norbert Radermacher, Joachim Reiss, Wolfgang Schneider, Gerd Taube, Matthias Warstat, Kristin Westphal

Redaktion

Almut Aden
Adresse s. Verlag
Tel.: 0511/40004-139
schultheater@friedrich-verlag.de
www.schultheater-online.de

Redaktionsassistentz

Jutta Röder
Tel. 0511/40004-128; Fax: 0511/40004-219
roeder@friedrich-verlag.de

Verlag

Friedrich Verlag GmbH
Im Brande 17, 30926 Seelze
www.friedrich-verlag.de

Geschäftsführung

Michael Conratt, Hubertus Rollfing

Programmleitung

Maren Ankermann

Anzeigenmarketing

Bianca Schwabe
Friedrich Verlag GmbH
Im Brande 17, 30926 Seelze
Tel.: 0511/40004-123
Fax: 0511/40004-975
schwabe@friedrich-verlag.de

Verantwortung für den Anzeigenteil

Hubertus Rollfing (v.i.S.d.P.)
Adresse s. Verlag
Anzeigenpreisliste Nr. 1
Gültig ab 15.01.2012

Leserservice

Tel.: 0511/40004-150; Fax: 0511/40004-170
leserservice@friedrich-verlag.de

Realisation

Martina Winter

Titel

Foto: Günter Frenzel

Druck

Zimmermann Druck + Verlag GmbH
Widukindplatz 2, 58802 Balve

Bezugsbedingungen

SCHULTHEATER erscheint 4x jährlich für € 67,00 zzgl. Versand € 10,55. Das Abonnenten-Extra besteht aus Friedrich Jahresheft und Magazin SCHÜLER. Die Mindestabodauer beträgt ein Jahr. Eine Kündigung ist schriftlich bis vier Wochen nach Erscheinen des letzten Heftes innerhalb des aktuellen Berechnungszeitraums möglich, ansonsten verlängert sich der Bezug um weitere 12 Monate. Es gelten unsere aktuellen Allgemeinen Geschäftsbedingungen. Auslandspreise auf Anfrage.

Bei Umzug bitte Nachricht an den Verlag mit alter und neuer Anschrift sowie der Kundennummer (siehe Rechnung).

SCHULTHEATER ist zu beziehen durch den Buch- und Zeitschriftenhandel oder direkt vom Verlag. Auslieferung in der Schweiz durch Bücher Balmer Bücherdienst AG, Kobiboden, CH-8840 Einsiedeln. Weiteres Ausland auf Anfrage.

Bei Nichtlieferung infolge höherer Gewalt oder Störungen des Arbeitsfriedens bestehen keine Ansprüche gegen den Verlag.

© Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte vorbehalten. Auch unverlangt eingesandte Manuskripte werden sorgfältig geprüft. Unverlangt eingesandte Bücher werden nicht zurückgeschickt. Die als Arbeitsblatt oder Material gekennzeichneten Unterrichtsmittel dürfen bis zur Klassenstärke vervielfältigt werden.

Nicht in allen Fällen war es uns möglich, den Rechteinhaber ausfindig zu machen. Berechtigte Ansprüche werden selbstverständlich im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

ISSN 1869-9758

Best.-Nr. 545028