

Gruschka, Andreas

Bildungsstandards oder das Versprechen, Bildungstheorie in empirischer Bildungsforschung aufzuheben

Pädagogische Korrespondenz (2006) 35, S. 5-22



Quellenangabe/ Reference:

Gruschka, Andreas: Bildungsstandards oder das Versprechen, Bildungstheorie in empirischer Bildungsforschung aufzuheben - In: *Pädagogische Korrespondenz* (2006) 35, S. 5-22 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-79743 - DOI: 10.25656/01:7974

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-79743>

<https://doi.org/10.25656/01:7974>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

- 5 **DAS AKTUELLE THEMA**
Andreas Gruschka
Bildungsstandards oder das Versprechen, Bildungstheorie
in empirischer Bildungsforschung aufzuheben
- 23 **AUS DER FREMDE**
Tom Kehrbaum
Einblicke in die kritische Pädagogik Brasiliens
Ein Bericht über einen halbjährigen Studienaufenthalt an
der methodistischen Universität in Piracicaba
- 39 **ERZIEHUNG NEU**
Sandra Rademacher
Der Schulanfang im deutsch-amerikanischen
Vergleich – Differenzen im beruflichen Habitus von Lehrern
- 52 **DOKUMENTATION**
- 54 **ERZIEHUNG NEU**
Andreas Gruschka
Wenn zwei sich streiten, freut sich der Dritte
- 66 **VERMISCHTES**
Bernd Hackl
Über Sinn, Sprache und Domestizierung des Körpers
- 80 **DAS AKTUALISIERTE THEMA**
Gero Lenhardt
Das Bildungswesen ist kein Wirtschaftsbetrieb
Deutsche Hochschulen auf dem Weg in einen neoliberalen Cameralismus?!
- 91 Das Bildungswesen ist kein Wirtschaftsbetrieb!
*Einsprüche gegen die aktuelle »Modernisierung«
der Bildungseinrichtungen*

Andreas Gruschka

Bildungsstandards oder das Versprechen, Bildungstheorie in empirischer Bildungsforschung aufzuheben

I

Was sich nicht alles mit PISA geändert hat! In Deutschland wurde bis vor kurzem (zuweilen auf die heftigste Art) darüber gestritten, was in das Programm der allgemeinen Bildung gehört und was nicht: Ob man nicht statt einer allen gemeinsamen Bildung für die verschiedenen Schulformen unterschiedliche Konzepte entwickeln müsse, wie das Verhältnis von materialer und formaler Bildung bestimmt werden könne, ob wir besser auf das klassische Konzept der Bildung setzen oder auf eines des Informationszeitalters usf. Dieser Streit scheint gegenwärtig faktisch beendet zu sein. Die KMK, weiland Austragungsort wüster Auseinandersetzungen über den Bildungsauftrag der Schule (»Struwwelpeter statt Goethes Faust« – Franz Josef Strauß), fasst einen gemeinsamen Beschluss nach dem anderen. Fast lautlos hat sie sich auf Bildungsstandards verständigt. Nur wenige wissenschaftliche Beobachter dieser Entscheidungsfindung verfolgen das mit der gebotenen kritischen Distanz. Dafür bieten sich viele als Helfer der KMK an. In der Annahme, dass zukünftig alles, was nicht als Bildungsstandards zertifiziert wird, in der Schule bald nichts mehr zählt, werden Standards auch für Fächer entwickelt und angeboten, die die KMK noch gar nicht im Blick hatte.

Die aus der Bildungsforschung abgeleiteten und empfohlenen Konzepte wie »Bildungsstandards« und »Kompetenzmodelle« scheinen Konsensformeln geworden zu

sein, die es erlauben, über allen alten Streit hinwegzugehen. Es geht nicht mehr um das »Was« der Bildung, sondern nur noch darum, wie man das Gegebene so operationalisiert, dass die deutschen Schüler bei zukünftigen OECD-Messungen wieder (?) zur Spitzengruppe vorstoßen.

Die neue Bildungsforschung hat gegenüber der alten Bildungstheorie die Oberhoheit über den erziehungswissenschaftlichen Diskurs errungen. Man diskutiert nicht mehr à la Klafki über »Konturen eines neuen Konzeptes der Allgemeinbildung«, sondern richtet entsprechend der Fokussierung auf PISA das schulische Lernen auf Kompetenzmodelle und Bildungsstandards aus. Man diskutiert nicht mehr bloß, sondern baut heftig an Mechanismen, die sicher stellen sollen, dass dieser Reformimpuls nicht wie viele vorher verpuffen kann: Verwiesen sei auf KMK-Beschlüsse zur verbindlichen Einführung der Standards, die neue Berliner Zentralbehörde an der Humboldt-Universität (sic!), die Inflation von Landesinstituten für Qualitätsentwicklung und -management, die die alten Curriculuminstitute ablösen etc. Schien es lange Jahre nach der großen Bildungsreform so zu sein, dass die wissenschaftliche Pädagogik ihren Kredit als Ratgeber und Wegweiser der Bildungspolitik verspielt hatte – nicht wenige Ministerien erwiesen sich in diesen Jahren stolz als nicht mehr beratungsbedürftig –, so agiert gegenwärtig eine kleine Gruppe von Erziehungswissenschaftlern mehr denn als Berater. Sie sind zu Herolden der Schul- und Universitätsreform aufgestiegen und machen im Namen einer parteiübergreifenden Koalition der Erneuerer handfest Politik.

Wer eingeladen hatte an dieser Umstellung mitzuspielen, wurde der akademischen Pädagogik spätestens mit dem unglaublichen, anmaßenden und dann auch noch weitgehend unwidersprochen gebliebenen Auftritt des Politikwissenschaftlers und in der Rolle des Wissenschaftsmanagers prächtig einflussreichen Hans Weiler auf dem Münchener Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) deutlich. Danach konnte jeder wissen, was man andernorts, dort also, wo die Steuerung des Wissenschaftssystems inzwischen faktisch erfolgt, von der akademischen Pädagogik erwartet und von ihrer bisherigen Leuchtturmdisziplin, der Bildungstheorie, hält: Weil diese sich nicht um die Aufklärung und die Optimierung der realen Verhältnisse in der Schule kümmere, sich vielmehr als »letzte Bastion« und »versprengte Saat des Positivismusstreites« von empirischer Forschung fernhält und sich in »geistesgeschichtlichen, textkritischen und wertphilosophischen Reflexionen ergeht« (Weiler 2003, S. 194f), sei sie überflüssig, abzuschaufen und durch eine Wissenschaft zu ersetzen, die als »international visible normal science«, der Praxis und Politik das Wissen zur Verfügung stellt, mit dem die pädagogischen Handlungsmuster in der öffentlichen Erziehung verändert und verbessert werden können. Philosophische Reflexionen auf die Voraussetzungen und Bedingungen der Bildung, seien sie historisch auf die Klassiker oder auf Impakt aus den Nachbardisziplinen oder im strengsten Sinne allgemeinpädagogisch auf die Bedingungen der Möglichkeit des pädagogischen Tuns gerichtet, haben in den Augen dieser Manager der Zünfte nur noch eine vegetative Funktion zu erfüllen.

Die meisten pädagogischen Institute haben diesen Paradigmenwechsel bereits zu spüren bekommen, nicht zuletzt durch den Prozess der Umwidmung von Hochschul-

lehrerstellen. Vor allem in der allgemeinen und historischen Pädagogik ist abgegriffen worden, um nun überall im Sinne von PISA empirische Bildungsforschung betreiben zu können.

Im Folgenden sei nicht näher auf die teils fatalen Konsequenzen dieser generalstabsmäßig erscheinenden Umstellung für die Entwicklung des Faches geblickt (nicht auf Traditionsverlust und feindliche Übernahmen) und auch nicht auf die Verantwortung, die die allgemeine Pädagogik dabei selbst zu übernehmen hat, weil sie und mit ihr das Fach es in der jüngsten sozialwissenschaftlich gewendeten Vergangenheit versäumt hat, die eigenen einheimischen Begriffe empirisch zu spezifizieren. Darüber wurde bereits in der Pädagogischen Korrespondenz eine Analyse vorgelegt (Gruschka 2004). Interessieren soll im Folgenden, was man über den Sachverhalt erfahren kann, wenn man gedankenexperimentell einfach vom Gegenteil negativer Folgen ausgeht, d. h. mit einem Autor der Expertise behauptet, dass die neue Bildungsforschung, also PISA und Folgen, Ausdruck des Einflusses des bildungstheoretischen und damit genuin pädagogischen Denkens in der Forschung sei. Pointiert gesagt, dass die Bildungstheorie und mit ihr das pädagogische Anliegen endlich in der Forschung angekommen sein könnten.

Das Experiment lohnt sich, wenn man nicht umstandslos die oft theoriefern triste, in der Schlichtheit ihrer Erklärungen merkwürdig triviale normal science der pädagogischen Psychologie (vor allem ihre unverdrossene Suche nach Wirkungsmodellen) mit der empirischen Bildungsforschung gleichsetzt, sondern den Anspruch ernst nimmt, wie er durch PISA und nun auch praktisch über die Konzeption der »Bildungsstandards« formuliert vorliegt.

Aus diesem Grunde sei eine analysierende Lektüre des entsprechenden Masterplantes, der von KMK und BMBF gemeinsam bestellten Expertise zur »Entwicklung nationaler Bildungsstandards«, unternommen, um zu prüfen, wie und was von der Bildungstheorie in der Bildungsforschung und der Reform der Schule angekommen ist.

Einer der Ansatzpunkte zur Herstellung einer Kommunikation zwischen beiden Bereichen besteht in der Theoriehaltigkeit des Unternehmens und damit in der Tatsache, dass die neue Bildungsforschung trotz der bisherigen Forschungsgrößenunternehmen nicht zuletzt einen Forschungsansatz und nicht schon eine paradigmatische Forschungspraxis darstellt, die in fertigen Theorien und Verfahren vorliegt. Das gilt entsprechend für das Feld des Praktisch-Werdens der Forschung bei der Durchsetzung von Bildungsstandards. Letztere werden als strategischer Hebel zur Veränderung der Schule eingeführt. Hier lebt man bislang vor allem von normativen Ansprüchen und Versprechen, nicht jedoch von einer durchgeführten und evaluierten Praxis. (Was wir übrigens aus den reformerisch fortgeschrittenen Ländern durch empirische Untersuchungen über die Wirkung dieses Instruments wissen, gibt eher den Kritikern als den Propagandisten der Idee Recht – vgl. Draheim/Reitz 2005, Bellmann 2005, Rauin 2005).

Vor allem die Ambition, die wir der Expertise entnehmen können, nämlich im Wortsinne »Bildungsstandards« zu begründen, offeriert nicht nur unüberschaubaren Stoff für Grundlagenforschung, sondern bietet bereits jetzt den Anlass für kategoriale Reflexionen, die wiederum ohne Hilfestellung durch die Figuren der Bildungstheorie

in der üblichen Subsumtionslogik des Forschungsbetriebs, in der pragmatischen Lösung ungeklärter Fragen, in der praxisblinden Postulaterpädagogik und schließlich im »Ungefähr Gemeinten« stecken bleiben dürften.

Weil das so ist, sollen in einem anschließenden kürzeren Teil einige ernüchternde Hinweise darauf gegeben werden, was in Deutschland bislang geschieht, wenn dieser Anspruch in der Wirklichkeit ankommt.

Zunächst seien also aus der Expertise die Teile herangezogen, die die Ambition und das Konzept betreffen und in einem zweiten kürzeren die bisherigen Folgen beleuchtet. Am Ende erlaube ich mir ein Plädoyer für eine empirische Wende des Nachdenkens über Bildung, das ein solches bleiben soll, nicht also in Empirismus umschlagen muss.

II

Die Expertise ist ein höchst interessanter, die aufmerksame Lektüre lohnender Text (auch in Theoriepolitik). Er gibt das von einer Gruppe um den Frankfurter Erziehungswissenschaftler Eckhard Klieme verfasste Programmgutachten wider, das Bund und Länder im Anschluss an den PISA-Schock in Auftrag gegeben haben.

Die Liste der Autoren ist lang, neben Klieme und einigen Mitarbeitern des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), das die Organisation der Expertise übernommen hatte, gehören auch Manfred Prenzel, der Chef des Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) und Koordinator von PISA 2003, sowie der der überkommenen Pädagogik ungleich näher stehende Kollege Heinz Elmar Tenorth.

Die verschiedenen Teile des Textes

- Anlass und Ziel der Bildungsstandards (BSt),
- Konzeption und Funktion von BSt,
- Grundlagen für die Entwicklung von BSt,
- Konsequenzen für die Einführung und
- Entwicklung und Implementation der BSt sind nicht namentlich gekennzeichnet, aber es wird die unterschiedliche Handschrift vor allem bei den konzeptionellen Teilen deutlich.

Es handelt sich hier um das Wechselspiel der Empiriker/der beiden PISA-isten mit dem allgemeinen Pädagogen in ihrem Kreis.

Nachdem »Konzeption und Funktion« aus der Perspektive der Bildungsforschung zusammengefasst wurden, handelt das fünfte Kapitel über »Bildungsziele und Kompetenzmodelle« aus der Sicht der »Konstruktions- und Legitimationsprobleme«. Hier wird vor allem mit der pädagogischen Denkform argumentiert.

Damit diese Aussagen freilich operativ geerdet, d.h. mit der gängigen Denkform der pädagogischen Psychologie kompatibel bleiben, folgt eine einschlägige Konkretisierung der »Kompetenzmodelle aus pädagogisch-psychologischer Sicht«.

Das bereits kann man als Indiz dafür lesen, dass die Expertise keineswegs einen Weg gefunden hat, das Programm der angewandten Bildungsforschung als Aufhebung der Gegensätze zwischen Bildungstheorie und pädagogischer Psychologie zu konzipieren.

Beginnen sei mit dem fünften Teil, weil er ausführlich und direkt mein Thema aufgreift.

Nach einer Antwort auf einfühlsam fingierte, aber erwartbare Argumente gegen das Konzept der Bildungsstandards (Reduktionismusvorwurf, Vorwurf der Vereinheitlichung und Nivellierung, Legitimationsdefizit) und einem Exkurs zum Problem der Begründungsfähigkeit von Bildungszielen in der modernen Gesellschaft kommt der Autor Tenorth zu pragmatischen Antworten, deren Möglichkeit er vor allem in den »kulturellen Selbstverständlichkeiten« und dem faktischen »Konsens über Basisfähigkeiten« begründet sieht. Wir kennen das aus anderen Texten Tenorths (1994), in denen er beobachtend den Streit um die öffentliche Erziehung mit der Geltungskraft und der *longue durée* des Faktischen relativierend konfrontiert. Aber damit bleibt der Autor primär bei der Rechtfertigung seiner Sicht der Wirklichkeit statt der des Streites und dessen, was er gegenüber möglichen Kritikern propagiert sehen möchte. Er ist noch nicht bei der Sache der Verbindung von Bildung und Kompetenzen durch Bildungsstandards.

Indes ist der Umweg über die Widerlegung antizipierter Kritik bezeichnend: Die Kritiker haben – so unser Autor – letztlich auch deswegen Unrecht, weil die Sache, die sie kritisieren, nicht viel mit der Sache zu tun hat, die mit den Bildungsstandards betrieben wird. Sie sind in ihrer Kritik faktisch eifernd und wirklichkeitsblind. Der fingierte Einspruch schrumpft zu einem von Bedenkenträgern gegen die neue Bildungspolitik. Denn Bildungsstandards werden weder die Bildung reduzieren, noch anders auslegen, als es die Schule mit ihren Plänen immer schon tut. Einen gesellschaftlichen Dissens über den Inhalt der Standards mag der Autor schon wegen des latenten Konsenses, der darüber bereits besteht, nicht anerkennen. Niemand kann bezweifeln, dass Schule genau das als Kerncurriculum und Basisfähigkeiten vermitteln soll, was die Standards ausweisen. Sie sind deswegen nicht nur nicht umstritten, sondern auch alternativlos.

Aber die eigentliche Pointe der Kritik an der Kritik lautet anders: In der Reform nämlich werde letztlich das meiste dessen aufgehoben, was die Kritiker zur Kritik überhaupt motiviert. Es gehe nämlich mit den Standards um deren ureigenste Sache: die Bildung. An keiner Stelle dieses Teils wird die mit der Expertise betriebene Zusammenführung von Bildungstheorie, Bildungsstandards und Kompetenzmodellen so deutlich wie in folgender Ausführung auf Seite 65:

»Kompetenzen beschreiben aber nichts anderes, also solche Fähigkeiten des Subjekts, die auch der Bildungsbegriff gemeint und unterstellt hatte: Erworbene, also nicht von Natur aus gegebene Fähigkeiten, die an und in bestimmten Dimensionen der gesellschaftlichen Wirklichkeit erfahren wurden und zu ihrer Gestaltung geeignet sind, Fähigkeiten zudem, die der lebenslangen Kultivierung, Steigerung und Verfeinerung zugänglich sind, so dass sie sich intern graduieren lassen, z.B. von der grundlegenden zu erweiterten Allgemeinbildung; aber auch Fähigkeiten, die einen Prozess des Selbstlernens eröffnen, weil man auf Fähigkeiten zielt, die nicht allein aufgaben- und prozessgebunden erworben werden, sondern ablösbar von der Ursprungssituation, zukunftsfähig und problemoffen.«

Mit der Behauptung »Kompetenzen beschreiben aber nichts anderes« als die Befähigung durch Bildung wird die beruhigende Botschaft mitgeteilt, dass eine gravierende semantische Differenz zwischen dem humanwissenschaftlichen Konstrukt »Kompetenz« und der klassischen philosophischen Reflexionsform »Bildung« eigentlich sachlich nicht bestimmt werden kann. Kompetenz ist zur Seite des Subjekts demnach nichts anderes, als es auch die Bildungstheorie »gemeint und unterstellt« hat.

Während noch die theoretisch etwas zurückgebliebenen empirischen Bildungspolitiker wie Weiler oder so manche pädagogischen Psychologen nicht wissen, was sie mit diesem Nebulosum-Numinosum »Bildung« anfangen können, d.h. sie den Begriff operativ meiden, weil sie dessen wissenschaftlich gebotene Operationalisierbarkeit vermissen und sie schon deswegen wissenschaftlich zur Kompetenzforschung greifen müssen, die sie freilich (warum eigentlich?) »Bildungsforschung« nennen, erklärt die Expertise: Alles nur ein Missverständnis! Es gibt eine unbemerkt gebliebene Konvergenz der Denkformen: Während die fortgeschrittene pädagogische Psychologie immer anspruchsvoller auf das Lernen als Kompetenzerwerb blickt und sich damit der Logik von Bildungsprozessen nähert, tendiert jede sachhaltige und subjektbezogene Beschreibung von Bildung zur Auszeichnung von Kompetenz als ihrem empirischen Korrelat, einer Manifestation dessen, was in einem Bildungsprozess angeeignet wird. Im Kern ist Kompetenz nicht etwa bloß anschlussfähig an Bildung, sondern »nichts anderes«: Logisch gesprochen sind beide damit identisch, weil sie auf etwas Gemeinsames verweisen. Man hat es bislang vor lauter Abgrenzungsbedürfnissen hier wie dort nur noch nicht erkannt.

Das ist schon deswegen eine steile These, weil damit so getan wird, als ob entgegen aller Vielfalt der theoretischen und empirischen Modellierungen aus den diversen Disziplinen – die nicht selten ihre gegenseitige Unverträglichkeit behaupten – die Konstrukte »Kompetenz und Bildung« sich im Kern nicht unterscheiden. Siehe da: Humboldt gleich Campe, Weinert gleich Chomsky, Adorno gleich Baader, Piaget gleich Klippert, Klafki gleich Prenzel usw.

Kompetenzen »beschreiben« (also nicht analysieren, sondern fassen auf, machen deswegen verfügbar?) solche Fähigkeiten, die der Bildungsbegriff »gemeint«, aber leider nicht explizit ausgesprochen, systematisch ontogenetisch entfaltet und entsprechend operationalisiert hat!

Freilich, vor einer vorschnellen Empörung über die im Zitat vorgenommene illegitime Vereinnahmung aller Referenztheorien für das neue Konzept, sei konzidiert: Diese Aussage kann überhaupt nur riskiert werden, weil sie auf den ersten Blick einige formale Bestimmungen enthält, mit denen in der Tat strukturtheoretische Grundannahmen und Beobachtungen mit den verschiedenen Theoretisierungen oder Modellierungen in Übereinstimmung gebracht werden können.

Wer wollte bezweifeln, dass sich ein Subjekt an der Welt durch den Erwerb von Gestaltungsmöglichkeiten bildet und indem es das tut, z.B. Schemata oder Deutungsmuster aufbaut, die kompetentes Problemlösen implizieren? Nicht erst die Psychologie der Lebensspanne hat festgestellt, dass dieser Prozess lebenslang andauert und zu steigerungsfähigen Ergebnissen führt. Erfolgreicher Kompetenzaufbau wie Bildung ist vielfach an »Selbstlernen« gebunden (gemeint sind vielleicht eher selbstbestimmtes

Lernen und Selbstreflexion, denn Fremdlernen wäre genauso unsinnig wie Nicht-Selbstlernen; die Kollegen der Psychologie nennen das technisch Metakognitionen, Pädagogen zuweilen Lernkompetenz, Humboldt fasste sie unter die Figur des Lernens des Lernens). Dass uns Kompetenzen erlauben, offene unvorhersehbare Situationen aufzuschließen und Aufgaben zu lösen, verdankt sich ihrem durchweg unterstellten generativen Charakter und damit einer regelgeleiteten Tiefenstruktur des Könnens.

Kochen, ohne die Kompetenz dazu, vermag man nur, wenn man unter mechanischer Befolgung eines Rezeptes nichts mehr falsch machen kann. Das kommt selten vor. Das Auftauen einer Lasagne ist deswegen nicht das Kochen dieses Gerichtes.

Kompetenzen sind nicht an einen bestimmten Aufgabeninhalt und eine entsprechend enggeführte Anwendung gebunden, sondern erlauben vielfältige Lösungen und verlangen damit abwägende Entscheidungen. Das haben sie mit Bildung sicherlich gemeinsam, da sich diese in der Annahme und Lösung offener Situationen und Aufgaben bevorzugt als fortschreitende Bewegung des Subjekts aktualisieren. Ja, man kann sensu Piaget von Kompetenzen auch in dem Sinne sprechen, dass sie entsprechend der jeweils neu gestellten Aufgaben über sich selbst hinausweisen: nämlich zur Bildung neuer leistungstärkerer Fähigkeiten tendieren. Überkommene Sichtweisen, Handlungsformen, Selbstbilder etc. geraten angesichts einer neuen Aufgabe, Erwartung oder eines neuen Wollens in eine Krise, sie werden als bisherige Problemlösungsroutinen problematisch. Etwas Neues muss an ihre Stelle treten. Gerade darin beweist sich gemeinhin ein Bildungsprozess.

Indem der Autor der Expertise bescheiden von der Zugänglichkeit zur Steigerung der Fähigkeiten spricht, vermeidet er sowohl einen ontogenetischen als auch einen pädagogisch zu bewirkenden Automatismus. Man kann Fähigkeiten im doppelten Sinne entwickeln: selbsttätig und unter Hilfestellung von außen.

Mit diesem skeptischen Optimismus lässt sich an den traditionellen Vorbehalt gegenüber einer unbegrenzten und allgemeinen Herstellbarkeit von Bildung anschließen. Die klassische Denkform unterstellte einen Möglichkeitshorizont und ein Ideal, das vielfältige Graduierungen seiner Umsetzung nahe legte. Ihre Individualitätsthese besagt, dass die gemeinsame Welt mit »Totalität« und »Universalität« als Ansprüchen sich in einer qualitativ und quantitativ unterschiedlichen Bildung subjektiviert. Kom-

petenzmodelle versuchen das abzubilden; das Schulsystem operationalisiert es als synchrone wie diachrone Differenz von grundlegender und erweiterter Allgemeinbildung. Zugleich lässt sich »Steigerung« kompatibel machen sowohl mit den aufsteigenden Kompetenzerwartungen an die Heranwachsenden und dem schulischen Gebot der formalen Chancengleichheit als allen gemeinsamen Angeboten zum Lernen, die mehr oder weniger erfolgreich aufgegriffen werden. Dem nach wie vor aktuellen Gebot kann nach der Expertise wiederum besser durch den Prozess der Ausrichtung auf Bildungsstandards entsprochen werden als mit den althergebrachten reinen Formen der Postulaterpädagogik.

Die an die Bestimmung von Universalien erinnernde Definition der »Kompetenz/Bildung« nennt erst einmal nur Bedingungen der Möglichkeit, ohne die Möglichkeit der Bedingungen mit anzugeben. Das konnte sich Piaget mit einer starken Theorie der Ontogenese partiell, Kohlberg schon nicht mehr erlauben. In unserem Fall liegen – wie die Autoren der Expertise selbst betonen – fast keine empirisch geprüften Modelle der Entwicklung von Kompetenzen vor. Es wäre schön, wenn die Stufung der Sachanforderungen der Entwicklung des Subjektes entspräche, aber um das wissenschaftlich, nicht bloß intuitiv zu begründen, wäre viel Grundlagenforschung notwendig, auf deren Ergebnisse die Bildungspolitik nicht warten wolle und könne.

Weil das aber so ist, werden die möglichen Bedingungen für die Bestimmung der Kompetenzen und ihrer Stufung essentiell. Kann deren Erscheinen/Nicht-Erscheinen in den Subjekten auf eine starke Strukturtheorie endogener Kompetenzentwicklung zurückgeführt werden oder ist sie doch in erster Linie abhängig von ihrer Herstellung durch einen bestimmten Unterricht? Und wenn das wie dieses gelten sollte, darf nicht nur das Verhalten standardisiert werden, sondern auch der Prozess seiner optimalen Hervorbringung. Soll mit den Standards nicht blank die Einheit von Wirklichem (von Lehrern herausgeforderte, von PISA vermessene und in Standards ausgegossene Kompetenzen) und Gewünschtem postuliert werden, müsste das Verhältnis von Präskription (Standards als gewünschtes Verhalten) und Deskription (Kompetenzen als Entwicklungslogik) geklärt werden. Die Aussagen der Expertise sind hier ausweichend und unbestimmt und damit klassisch pädagogisch: normativ und bloß als Erwartung empirisch: »Irgendwie so muss es sein, wie sollte man es anders denken?«

Auf der Suche nach solcher Essenz macht sie schließlich (implizit) Unterschiede, so wenn sie negative Abgrenzungen zu anderem und weniger als »Kompetenz/Bildung« möglich macht: etwa die mechanische Lösung entsprechend standardisierter trivialer Aufgaben mit Hilfe gelernter Routinen, oder die frühe Stagnation des Ich-Welt-Verhältnisses. Kompetenz ist also eine Handlungsdispositionen eröffnende, nicht aber sie ausschließende Fähigkeit.

Spätestens hier beginnen aber Verständnisfragen. Ich stelle sie in drei Anläufen.

Wie unterscheidet man Kompetenz von weniger Fähigkeit?

Bedeutet die angebotene Definition nicht: Kompetenzen liegen eigentlich nicht mehr vor, sobald sich ein Subjekt nicht auf den Sinn der gestellten Aufgabe beziehen kann und statt dessen bloß auf ein Können zurückgreift, das ihm zur Bearbeitung der Aufgabe quasi einfällt? Was ist dabei als Kompetenz, was als andere Fähigkeit, was als

Inkompetenz zu klassifizieren? Und lässt sich dieses Nicht-Können, wenn man es nicht bloß als Scheitern an der Aufgabe tautologisch beschreiben will (Das Können wird charakterisiert durch das Nicht-Können dessen, was man können sollte.), überhaupt anders als in terms of Kompetenzen rekonstruieren?

Wenn ein Schüler eine PISA-Aufgabe auf Grundschulniveau rechnet, verfügt er über Kompetenzen (die untere Stufe) als auch nicht über sie (entsprechend der gestellten Aufgabe)? Genauer: Welche Beschreibung für die Fähigkeit ist angemessen, wenn Schüler – wie etwa bei den meisten empirischen Lösungen der PISA-Aufgaben – bloß Rechenroutinen anwenden – wie geht das ohne Kompetenzen? Wenn 8-Jährige im überschaubaren Zahlenraum ganzer rationaler Zahlen in der Regel richtig addieren oder subtrahieren, zeigen sie dann Kompetenz, während dies bei den 13-14-Jährigen nicht mehr der Fall ist? Oder zeigen letztere vielmehr keine Bildungsbewegung und –bemühung »an und in« der neuen Aufgabe?

Hat sich der scheiternde Schüler bei seinem Versuch nichts gedacht (im Sinne der einfachen oder anspruchsvolleren Modellierung) und entsprechend keine Bildungsbewegung durchlaufen oder vielleicht doch eine, aber eben eine, die nicht zum Ziel geführt hat, weil ihm die zureichende technische Regelbeherrschung (also die mechanische Kunst ihrer Anwendung, das nicht-kompetente Können) fehlte? Oder müssen wir von der Beschreibung nicht zur Rekonstruktion dessen übergehen, was allererst mit der Unterstellung sinnstrukturierter Versuche und Erwägungen, eben einer Bildungsbewegung verstanden werden kann?

Indem allein der Erfolg an der Aufgabe gemessen wird, gerät jede abweichende subjektive Bewegung aus dem Blick. Sie kann mit dem Modell nicht mehr genau beschrieben, geschweige den verstanden werden. Es reichte selbst nicht zur bloß beschreibenden Einordnung der Fähigkeit der Rückgang bis zu der niederen Kompetenzstufe, welche erlaubte, die leichtere Aufgabe immerhin noch vollständig zu lösen. Für die Zurückgebliebenen wird das Kompetenzmodell faktisch zum Inkompetenzmodell.

Mit solchen Rückfragen löst sich das überraschend Erschließende des Analogons von Kompetenz und Bildung auf. Die Bildung des Subjektes bleibt wie gehabt im spekulativ Verborgenen und übrig bleibt eine Testierung unterschiedlicher Fähigkeiten, die man ggf. hierarchisch ordnet, weil etwas als sachliche Voraussetzung für etwas anderes ausgegeben werden kann: Erst kommt das Rechnen auf Grundschulniveau und dann die einfache Modellierung und danach notwendig die weniger einfache ...! Das ist vor dem Hintergrund der erfahrenen Wirklichkeit des schulischen Ablaufes, nicht aber schon als Explikation von Kompetenz plausibel. Modellierung findet schon in der Grundschule statt, wie bloßes Rechnen in der Sekundarstufe.

Wie kann man Kompetenzen als gegebene Strukturen steigern?

Schwierig wird es auch, sobald es darum geht, sich etwas Konkreteres unter der Steigerung von Bildung/Kompetenz vorzustellen. In welcher Weise und Richtung soll sich Steigerung vollziehen? Kompetenzen verweisen wohl erst einmal auf alles Nötige, eben das, was man benötigt, um ein Problem zu lösen. Eine halbe Kompetenz, guter Wille ohne Können, oder blinder Einsatz von Können nach dem Prinzip von Versuch

und Irrtum hilft oft nicht weiter, selbst wenn man sich dabei etwas gedacht und eine Bildungsbewegung gemacht hat. Der Schüler hat mehr als bloß falsch gerechnet; er wusste schlichtweg nicht, wie er diesen Fall eines Aufgabentyps bewältigen konnte. Man hat dazu die Fähigkeit oder man hat sie nicht (sehen wir mal von Tagesform, der flüchtig kreativen Lösung einer Aufgabe oder der Emergenz der Kompetenz angesichts der neuen Aufgabe ab).

Wer wie der Autor noch nicht rudern kann, es aber noch lernen will, dem sagt der Trainer im Frankfurterischen er »pöddele« noch. Das beschreibt er in Schemata der Approximation, die freilich oft nicht Annäherungen an das Richtige darstellen, sondern eher dazu angetan sind, es nicht zu lernen. Nur im pädagogischen Kontext der Ermunterung kommt es zu Aussagen, es sei schon besser geworden. Sobald der Anfänger alle einzelnen Bewegungsparameter beherrscht und sie dann synthetisierend synchron umsetzt, beginnt er zu rudern. Anschließend steigert er die performative Umsetzung der bereits erworbenen Kompetenz, nicht aber diese selbst.

Eine Steigerung der Kompetenz ist paradoxer Weise eher durch deren Neu- oder Umbau denkbar. Aber das ist dann nicht mehr die beschriebene Kompetenz die immanent gesteigert wird, sondern eine andere.

Hier zeigt sich das Problem, dass man Kompetenz ohne eine Theorie der Kompetenzentwicklung nicht intern als Stufenmodell graduieren kann. Wenn man ein Modell nicht von außen (im Sinne einer Evidenz beanspruchenden Beschreibung vom Einfachen zum Schweren, vom Mechanischen zum Bewussten, oder eben so wie der Stufe des Rechnens auf Grundschulniveau, der Stufe der einfachen Modellierung ...) setzen will, muss man es von innen heraus rekonstruieren. Damit aber sind wir wieder bei der Bildung des Subjektes und dessen Eigensinnigkeit. Ihr hätte die Beschreibung der sich dabei zeigenden Kompetenzen zu folgen. Ohne empirische Bildungstheorie gibt es nur normative Kompetenzmodelle (und seien es empiristische nach einem Testmodell).

Wie verhalten sich Verfeinerung und Kultivierung zur Steigerung?

Im Sinne der These wird die Semantik der Verfeinerung und der Kultivierung (Bildung) mit der der Steigerung (Kompetenz) kurzgeschlossen. Leider bleiben die konkreten Gestalten, die der Kompetenzerwerb als Bildung annehmen kann, außerhalb der Bestimmungen der Expertise. Hier werden nur die bekannten PISA-Graduierungen wiederholt.

Insofern ist unwahrscheinlich, dass der Autor des Kapitels so etwas wie eine Typologie der qualitativ differierenden Formationen im Blick hat, wie wir sie etwa aus Adornos Musiksoziologie kennen: physiognomisch beschriebene und zugleich soziologisch erklärende Muster der An- und Zueignung der Musik durch das rezipierende Publikum. Mit einem solchen Modell könnte man zugleich Steigerung, Kultivierung und Verfeinerung skalierend quantitativ wie strukturlogisch qualitativ ausmachen.

Der Autor hat dabei des Weiteren wohl nicht Modellierungen des Aufeinandertreffens einer Bildungsbewegung mit einer gestellten Aufgabe im Blick, für deren Lösung man Kompetenzen entsprechend der Motivierung benötigt, die als Bildungsinteresse beschrieben werden kann. Denn dann ginge es um die Lösung von Entwicklungsaufgaben, die als krisenhafte Ausgangssituation das Subjekt herausfordern, sich an einer objektiv gestellten Aufgabe zu bewähren und sich selbst über zu erreichende Fähigkeiten zu setzen und zu beweisen. (Vgl. die Münsteraner Bildungsgangforschung zum Kollegschulversuch, Blankertz 1986).

Bei einer Kultivierung muss es schließlich um mehr als bloß um ein quantitatives Plus gehen. Es geht 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, d.h. um 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.

Aber auch nicht diese oder andere weitere denkbare Konkretisierungen des Zusammenhanges von Kompetenz und Bildung finden wir in der Expertise. Statt dessen wird einzig auf das Kompetenzmodell von PISA hingewiesen, das erlauben soll, Basisfähigkeiten graduert zu bestimmen und formal und inhaltlich gefasste Selbstverständlichkeiten eines operativen Vermögens von erfolgreichen Schülern der Sekundarstufe I auszuweisen. Dabei wird auf eine als zureichend eindeutig unterstellte Logik des Aufbaus fachlicher Fähigkeiten abgehoben, wiederum etwas, was die Schulpraxis und der Lehrplan intuitiv immer schon kannten und deswegen Unterricht entsprechend ausrichteten.

Gegen meine drei Rückfragen ließe sich aus der Sicht der Expertise antworten, so würde mit Kanonen auf Spatzen geschossen, mit Bildungstheorie auf Bildungspolitik und -reform! Dass erst gar nicht versucht wurde, Bildung als Kompetenzerwerb von der Logik der differierenden Aneignung oder gar Zueignung distinkter schulischer Inhalte aus zu konstruieren, hänge eben mit der eingeschränkten Funktion zusammen, die die Reflexion auf das Zugleich von Bildung und Kompetenz in der Expertise letztlich begründe.

In der Tat geht es in ihr nicht um die Rekonstruktion der Bildung als Kompetenzentwicklung, auch wenn dergleichen zwecks Nobilitierung der entsprechenden Bildungsforschung wiederholt beansprucht oder zumindest als wünschenswert herausgestellt wird, sondern um die Begründung von Bildungsstandards. Diese verlangen nach einer Bildung, die sich in Form von festgelegten Obligationen für alle Schüler beschreiben lässt. Damit wird nicht das alterierende Wie, sondern das einheitliche Was der schulisch vermittelten Kompetenz bedeutsam und dieses Was wird immer an dem erwarteten Maßstab des Erfolges gemessen. Eigentlich benötige man dazu nur eine Output- oder Zielgröße, die die Schüler schaffen oder nicht schaffen. Dass gleichwohl mit Stufen operiert wird, hängt wohl damit zusammen, dass auf diese Weise inhaltlich etwas über das massenhaft zu erwartende Nicht-Vermögen ausgesagt werden kann. Die Stufen unterhalb des angestrebten Standards liefern Angebote der Erklärung für das Misslingen: Der PISA-Schüler schafft die Pyramiden-Aufgabe nicht, weil ihm nur Rechnen auf Grundschulniveau zur Verfügung steht. Dass damit seine Stufe der Kompetenz bereits erschlossen wäre, kann nur behaupten, wer Kompetenz als das begreift, was er misst.

Dass dieser Reduktionismus so bereitwillig als Form einer Aussage über das Ergebnis schulischen Lernens akzeptiert wurde, folgt nicht einfach aus der leichten Kommunikabilität und Evidenz der Formel »Rechnen auf Grundschulniveau!« (Einer vergleichbaren Schlichtheit der Phasengliederung der »Konvention« als Urteilsbasis in ein vorher-mittendrin-nachher verdankt übrigens auch Kohlberg seine Wirkung.) Jeder glaubt zu wissen, was wohl gemeint ist, weil er es mit seinen vorhandenen Universalerklärungen in Einklang zu bringen vermag. Der Reduktionismus folgt also nicht einfach aus der Unkenntnis über mögliche bildungstheoretische Einsichten in die Differenziertheit des Vorganges, sondern aus einer bereits erfolgreich vorbereiteten Form des Urteils und Konzipierens der Bildung als Allgemeinbildung.

Mit dem Konstrukt der Allgemeinbildung ist die neue Figur der Standards nicht nur vermittelbar. Man kann dem Autor der Expertise vielmehr Recht geben, dass es sich lediglich um zwei verschiedene Weisen der Bestimmung handelt. Traditionell sammelt Allgemeinbildung das für alle Wünschenswerte »domänenspezifische« Wissen und die entsprechenden Fertigkeiten. Bildungsstandards sollen nun in der Breite ausweisen, was möglichst alle verinnerlicht haben sollen. Man legt die Standards dabei freilich nicht unbedingt so aus, dass alle sie realistischer Weise erreichen werden. Obwohl man von Regel- oder Mindeststandards ausgeht, rechnet man damit, dass manche Schüler sie unterbieten werden. Das Minimum bleibt eines der fachlichen Erwartungen an »Leistungsd dispositionen«, es ist nicht eines der tatsächlichen Leistungen. Das geht wohl auch nicht anders, wenn man den Lahmsten nicht zum Maßstab für Geschwindigkeit der Gruppe erheben will. Man vermag also lediglich anzukündigen, mit den Standards werde die Allgemeinbildung realistischer gefasst und damit überprüfbar. Was daraus folgt, werde ich noch mit den KMK Regelungen zeigen.

Indem die Expertise auf diese Weise Bildung als Allgemeinbildung und Kompetenz als Leistungsdispositionen und »Kulturwerkzeuge« in bereichsspezifischen Domänen konkretisiert hat, kann sie abschließend ein zusammenfassendes Bild des Ganzen ent-

werfen. Kompositorisch bietet sich hierfür ein Modell an, das die beiden Bezugsgrößen als eine zusammenhängende Einheit auszudrücken vermag. Die Basisfähigkeiten der Allgemeinbildung verweisen auf Inhaltsbereiche und auf ebenso basale Kompetenzbereiche. Hierfür wird Bildung objektivistisch und Kompetenz subjektivistisch gefasst. Es ginge wohl auch andersherum mit objektivierender Qualifikation in der Kompetenz und Modi der Aneignung und Zueignung in der Bildung. Die Expertise fasst diesen Zusammenhang nicht durch ein eigenes Modell, sondern übernimmt ein Schema Baumerts:

Abb. 5: Grundstruktur der Allgemeinbildung und des Kanons in Anlehnung an Baumert (2002).

Modi der Weltbegegnung (Kanonisches Orientierungswissen)	Basale Sprach- und Selbstregulationskompetenzen (Kulturwerkzeuge)				
	Beherrschung der Verkehrssprache	Mathematisierungskompetenz	Fremdsprachl. Kompetenz	IT-Kompetenz	Selbstregulation des Wissenserwerbs
Kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt Mathematik Naturwissenschaften					
Ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung Sprache/Literatur Musik/Malerei/Bildende Kunst Physische Expression					
Normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft Geschichte Ökonomie Politik/Gesellschaft Recht					
Probleme konstitutiver Rationalität Religion Philosophie					

Baumert liefert eine bemerkenswerte Kreuztabelle, die vier basale Sprach- und Selbstregulationskompetenzen (als Bildsamkeiten) mit fünf Modi der Weltbegegnung (als kanonisches Orientierungswissen, also materiale Bildung) kombiniert. In die daraus sich ergebenden zwanzig Felder der Tabelle, das legt das Schema zumindest nahe, ließen sich nun die Bildungsstandards eintragen. Auf diese Weise wären »allgemeine Bildungsziele zu formulieren«, die nicht ähnlich unverbindlich bleiben müssen wie die Vortexte der Lehrpläne. Vielmehr wären mit ihrer Kreuzung durch Kompetenzen systematisch »bereichsspezifische Leistungserwartungen« zu begründen.

Es fehlt freilich noch etwas, was dieses Strukturgitter für den Zweck erst handhabbar machen würde: die entwicklungsbezogene bzw. schulbezogene Graduierung als dritte Dimension, so dass Standardisierung für die Grundschule genauso möglich wird wie eine für die Sekundarstufe I etc.

Das Schema selbst liefert hierfür keine Anhaltspunkte. Da mit ihm aber augenscheinlich keine neue Robinson-Debatte ausgelöst werden soll, muss auf das Bewährte und Legitimierte zurückgegriffen werden, die curricularen Selbstverständlichkeiten der bundesdeutschen Lehrpläne, denen allein noch die »domänenspezifischen Selbstregulationskompetenzen« abgerungen werden müssten. Damit sollen die nachfolgenden Gremien beauftragt werden – dem nach den entsprechenden Beschlüssen durch die Bildung von KMK-Arbeitsgruppen teilweise entsprochen wurde.

Bleiben wir aber noch etwas bei dem Schema und unserer Frage nach der Einheit von Bildung und Kompetenz. Schaut man genauer hin, zeigt sich, dass die Illustration unfreiwillig das ungelöste Vermittlungsproblem deutlich macht. Es fällt nämlich schwer, die Felder sinnvoll zu füllen: Mathematisierungskompetenz verweist direkt auf die kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt, aber wie tut sie das in ästhetisch-expressiver Begegnung und Gestaltung? Vor allem: Soll sie dies als Bildungsstandard im Kunstunterricht tun? Das wäre eine ambitionierte Version jenes von mir benannten Extensionsgedankens der Bildung. Höchst unwahrscheinlich, dass dergleichen betrieben werden soll, bricht es doch ungemein mit den »curricularen Selbstverständlichkeiten«.

Wie muss man sich die besondere »Selbstregulierungskompetenz des Wissenserwerbs«, dazu noch domänenspezifisch vorstellen, wenn das Schema doch aussagt, dass alles Selbstregulierungskompetenz darstellt, die Beherrschung der Verkehrssprache ähnlich wie die IT-Kompetenz? Und indem diese Kompetenz so abstrakt wird, stellt sich nicht nur die Frage, wie sie domänenspezifisch vermittelt werden kann, sondern auch, wie sie zum Standard erhoben werden könnte.

Das Schema besitzt damit mehr eine rhetorische als eine instrumentelle Funktion. Mit ihm wird suggeriert, dass alles systematisch eingefangen wird. Aber immerhin, so kann man resümieren, offeriert der Ansatz und Entwurf eine Fülle von bildungstheoretischen wie empirischen Fragen. Unwahrscheinlich ist jedoch, ob ihre Beantwortung den weiteren Prozess begleiten sollen und können. Denn nach diesem Entwurf geht es in der Expertise ungleich weniger ambitioniert mit den Kompetenzmodellen aus pädagogisch-psychologischer Sicht weiter.

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 statthabende 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.

So heißt es denn gleich zweimal im Gutachten (S. 21 und S. 72):

»In Übereinstimmung mit Weinert (2001, S. 27f [den das Gutachten als Erziehungswissenschaftler und Psychologen einführt, A.G]) verstehen wir unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können«.

Die Facetten der Kompetenz sind nach Weinert

»Fähigkeit,
Wissen,
Verstehen,
Können,
Handeln,
Erfahrung und
Motivation«.

Kompetenz ist damit der Oberbegriff für unterschiedliche Beschreibungsformen menschlichen Vermögens, ohne dass die »Facetten« noch als notwendige und unterscheidbare Teile eines Ganzen ausgewiesen werden müssen. Es wird gar nicht mehr versucht, Kompetenz als innere Struktur eines Wissens, als Operator des Verstehens, als Modus des Handelns usf. zu bestimmen. Die Kompetenz erscheint mit und in vielen Facetten. Sie sind irgendwie immer beteiligt und man kann Kompetenz entsprechend pragmatisch beschreiben.

Der Text liefert eine solche Illustration für die Fremdsprachen:

»Fremdsprachenkompetenz drückt sich darin aus:

- wie gut man kommunikative Situationen bewältigt (Handeln und Erfahrung)
- wie gut man Texte unterschiedlicher Art versteht (Verstehen)
- selbst adressatengerecht Texte verfassen kann (Können),
- aber unter anderem auch die Fähigkeit, grammatische Strukturen korrekt aufzubauen und bei Bedarf zu korrigieren (Fähigkeiten und Wissen)
- oder in der Intention und Motivation sich offen und akzeptierend mit anderen Kulturen auseinander zu setzen (Motivation)« Klieme et al. 2003, S. 73).

Man frage nicht, warum für das Erste nicht Wissen erforderlich ist oder für das Zweite Fähigkeiten. Sinn dieser Beschreibung ist wohl nicht ein Modell distinkter Faktoren, die zusammen Kompetenz ausmachen oder jede für sich eine Kompetenz bezeichnen. Vielmehr geht es darum, dass man sich unmittelbar etwas unter Fremdsprachenkompetenz als Pragmatik vorstellen und sich entsprechend an Aufgaben machen kann, an diesen Kompetenz zu üben. Hinsichtlich der Graduierung der Übungen, kann man auf die schulischen Selbstverständlichkeiten zurückgreifen.

Nichts spricht dagegen, dass das Schule tut und in Zukunft wirksamer als bisher dabei sein wird. Aber weder ist damit jene »ästhetisch expressive Begegnung und Gestaltung« eingefangen noch deren Überschreitung durch andere Modi der Weltbegegnung noch ein Modus der Selbstregulation, der über die Einübung in vorgegebene Aufgaben hinausweist. Es ist ein Kompetenzbegriff der Anpassung, des Lernens, nicht aber schon einer der Bildung. Urteilt man begrifflich strenger, so kann man feststellen, dass es in dem realen Unternehmen nicht mehr um Kompetenz geht, sondern schlicht um Performanz, nämlich diejenigen, mehr oder weniger intelligente, verständliche und herausfordernde Aufgaben zu lösen. Man sage dagegen nicht, dass dies Urteil schlicht trivial und deswegen falsch sei, weil bestehende Kompetenz nur durch und als Performanz beobachtet werden könne. Es bleibt ja das Problem, dass die gezeigte Performanz nur dann etwas im Sinne der Bildungsstandards bedeuten kann, wenn sie nicht einer beliebigen Performanz didaktischer Aufgabenstellung folgt, sondern als Ausdruck einer bestimmten Kompetenz interpretiert werden kann.

III

Dass das Programm entsprechend pragmatisch, mit Blick auf Performanzen nicht auf Kompetenzen, von den Umsetzern verstanden wurde, möchte ich abschließend mit wenigen Hinweisen aus den Beschlüssen der KMK zu den Bildungsstandards belegen.

Das Beispiel stammt aus den Standards für das Fach Deutsch. In der Umsetzung haben wir es nicht mehr mit einem Kompetenzmodell, sondern bloß noch mit Kompetenzbereichen zu tun: (a) Sprache und Sprachgebrauch untersuchen, (b) Sprechen und Zuhören, (c) Schreiben und (d) Lesen – incl. mit Texten und Medien umgehen. In diese Kompetenzbereiche integriert werden sog. Methoden- und Arbeitstechniken: also Lesen und Sprechen plus Technik. In den Erläuterungen finden wir vor allem Selbstverständlichkeiten der Art, wie die Expertise Fremdsprachenkompetenz bestimmt hatte.

So enthält »mit anderen Sprechen« als Unterbereich »zu Sprechen und Zuhören«:

- » sich konstruktiv an einem Gespräch beteiligen,
- durch gezieltes Fragen notwendige Informationen beschaffen,
- Gesprächsregeln einhalten,

- die eigene Meinung begründet vertreten,
- auf Gesprächsbeiträge sachlich und argumentierend eingehen,
- das eigene Gesprächsverhalten und das anderer kriterienorientiert beobachten und bewerten.« (KMK 2003)

Technisch wird dies durch »Wesentliches notieren«, »Video-feedback nutzen« oder die »Anlage eines Portfolios« konkretisiert. Verstanden wird darunter die Sammlung von Gesprächsregeln, Beobachtungsbögen und Selbsteinschätzungen.

Beides wird geübt durch »Diskussionen, Streitgespräche oder Arbeitsgespräche, Dialoge«. Es fehlen nur noch die Gesprächsanlässe. Man kann sich das als handlungsorientierten Unterricht, in Projekten oder als Arbeitsunterricht leicht vorstellen. Und je mehr man das Entsprechende übt, desto besser werden die Schüler darin. So die Hoffnung. Aber wie bestimmt man mit diesen erzieherischen Ansprüchen an die mündliche Kommunikation Bildungsstandards? Durch Stufen der Fähigkeit, die eigene Meinung begründet zu vertreten? Hat man die nicht, so entstehen – wie Hilbert Meyer gerne schreibt – Wege beim Gehen, jedoch keine Maßstäbe für Kompetenz. Das Erfüllungskriterium schrumpft am Ende auf die sozialpädagogische Pointe der Dankbarkeit: »Gut, dass wir darüber geredet haben!« und darauf, dass kommunikative Kompetenz immer schon vorliegt.

Als Folge des bildungspolitischen Waffenstillstandes in der KMK kommt eine Graduierung ins Spiel. Die KMK hat sich darauf verständigt, zwei Bildungsstandards zu bestimmen, solche für den Mittleren Schulabschluss und solche für die Hauptschulklasse 9. Augenscheinlich konnte man sich unter den Kultusministern nicht darauf verständigen, die Mindeststandards für die Sekundarstufe I wenigstens dort einheitlich zu gestalten, wo nicht schon die Stundentafeln für Unterschiede sorgen. So wird es interessant nachzuvollziehen, wie die KMK-Kommission hier Unterschiede konstruiert.

Sie beginnen nicht schon bei den Kompetenzbereichen und ihrer Erläuterung, wie sollte das auch plausibel gemacht werden!? Aber wir finden sie dort, wo die Anthropologie des Hauptschülers verlangt, sie abzusetzen von der eines Schülers, der den mittleren Abschluss erreichen soll.

Die Mittleren verfügen über »einen umfangreichen und differenzierten Wortschatz«, während die Hauptschüler über das Vokabular verfügen, das sie zur »Bewältigung der für sie geltenden schulischen, beruflichen und gesellschaftlichen Sprechsituationen« erwartet. Entsprechend differieren die Sprechsituationen. Bei den Mittleren ist Gesprächsleitung vorgesehen, die man bei den Hauptschülern nicht findet, dafür sollen diese lernen und üben, was »Bitte und Dank« bedeuten. Der Leser soll vermuten, dass das die Mittleren bereits so beherzen, dass es nicht mehr als Standard eingeführt werden muss? Nur die Mittleren erfahren etwas über die Klangfarbe der Sprache. Hauptschüler sollen »frei reden können«, das steigert sich bei den Mittleren auf »längere freie Redebeiträge«. Methodisch erfahren Hauptschüler etwas über das »Arbeitsgespräch«, während die Mittleren »Rollendiskussionen« führen und »Debatten« vorbereiten. In dieser Weise werden auch die anderen Kompetenzbereiche und die Textsorten unterschieden. Ein Tiger springt und landet als Bettvorläger.

Was als Ineinander von Kompetenz und Bildung begann und in Kompetenzmodelle münden sollte, endet in der beschreibenden Ausdifferenzierung von Erscheinungsformen des Umgangs mit der Sprache, die immerhin ausreichen, Schülergruppen via Schulform zu unterscheiden. In Berlin, am Zentralinstitut (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen), will man Aufgaben, die danach gestrickt werden, sammeln, vergleichen und optimieren und in Testverfahren übersetzen. Man darf gespannt sein.

IV

Solange es noch Lehrstühle an deutschen Universitäten gibt, die sich mit Fragen der Bedingungen der Möglichkeit der Pädagogik, mit Bildungsfragen und ihrer Behandlung durch Schulreformen beschäftigen dürfen, ist von ihnen die aufmerksame bildungstheoretische Analyse zu erwarten. Es handelt sich dabei um empirische Forschungen eigener Art, die das Ab- und Zugedeckte der Wirklichkeit der Bildung aufklärend aufgreifen. Der Sand, den solche Analysen ins Getriebe werfen können, könnte dazu dienen, dass die allfällige Reform der Schule nicht denen überlassen wird, die das Versprechen technischer Lösungen fahrlässig aussprechen. Ohne Besinnung auf das, was wir wissen (können) und das, was wir wollen, wird die Reform einmal mehr missraten.

LITERATUR

- Bellmann, Johannes: Ökonomische Dimensionen in der Bildungsreform, in Neue Sammlung, 1/2005, S. 15–31.
- Blankertz, Herwig (Hrsg.): Lernen und Kompetenzentwicklung in der Sekundarstufe II, Soest 1986.
- Draheim, Susanne / Reitz, Tilman: Währungsreform. Die neue Ökonomie der Bildung, in: Neue Sammlung 1/2005, S. 3–14.
- Gruschka, Andreas: Empirische Bildungsforschung – das muss keineswegs, aber es kann die Erforschung von Bildungsprozessen bedeuten – Oder: Was lässt sich zukünftig von der forschenden Pädagogik erwarten, in: Pädagogische Korrespondenz 32/1994, S. 5–35.
- Klieme et al: Expertise zu nationalen Bildungsstandards, Bonn 2003.
- KMK: Bildungsstandards für das Fach Deutsch, Bonn 2003.
- Rauin, Udo / Meier, U.: Auswirkungen von Bildungsstandards und standardisierten Leistungsvergleichstests auf die Unterrichtspraxis an baden-württembergischen Hauptschulen, Schwäbisch-Gmünd 2005.
- Tenorth, Hans-Elmar: »Alle alles lehren« – Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung, Darmstadt 1994.
- Weiler, Hans N.: Bildungsforschung und Bildungsreform – Von den Defiziten der deutschen Erziehungswissenschaft, in: Gogolin, I. / Tippelt, R. (Hrsg.): Innovation durch Bildung, Opladen 2003, S. 181–203.