

Schlömerkemper, Jörg

Bildung und soziale Zukunft. Über die schwierige Differenz zwischen Bildung und Kompetenz

Die Deutsche Schule 96 (2004) 3, S. 262-267



Quellenangabe/ Reference:

Schlömerkemper, Jörg: Bildung und soziale Zukunft. Über die schwierige Differenz zwischen Bildung und Kompetenz - In: Die Deutsche Schule 96 (2004) 3, S. 262-267 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-274160 - DOI: 10.25656/01:27416

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-274160>

<https://doi.org/10.25656/01:27416>

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

Offensive Pädagogik

Jörg Schlömerkemper

Bildung und soziale Zukunft

Über die schwierige Differenz zwischen Bildung und Kompetenz

Gewöhnlich werden die beiden Komponenten des Titels in der Rede von Bildung und sozialer Herkunft verbunden. Es gilt als ein gängiger und im Prinzip selbstverständlicher Topos der bildungspolitischen Debatte, dass in einer demokratischen Gesellschaft die Bildungschancen der Kinder und Jugendlichen nicht von deren sozialer Lage abhängig sein sollen. „Chancengleichheit“ soll gewährleisten (oder wenigstens weitgehend möglich werden lassen), dass jede Person nach ihren eigenen, jeweils individuell besonderen Möglichkeiten und nach ihren entsprechenden Anstrengungen „eine jede Stufe eines Standes“ (so formulierte es W. von Humboldt) solle erreichen können. Dass es damit im deutschen Bildungssystem nicht weit her ist, haben die internationalen Vergleichsstudien hinlänglich deutlich gemacht. Und man kann davon ausgehen, dass „im Prinzip“ dies als ein Zustand verstanden wird, den ‚man‘ nicht hinnehmen sollte. Schließlich weckt es Erinnerungen an die 60er und 70er Jahre, in denen u.a. mit dem Hinweis auf die in Deutschland besonders ausgeprägte soziale Selektivität die Bildungsreform ausgelöst worden ist. Diese Erinnerung weckt bei manchen nicht gerade Euphorie: bei den einen ist sie schmerzlich, weil nicht gelungen scheint, was man sich damals erhoffte, bei anderen weckt sie die Sorge, dass die damaligen Forderungen erneut ihre Einlösung fordern könnten.

Nun stellt sich allerdings die Frage, warum in einem Land, das unter dem Anspruch auf „Bildung für alle“ und unter dem deutlichen Postulat der „Chancengleichheit“ eine durchaus beachtliche Bildungsexpansion zustande gebracht hat, es nicht oder allenfalls in Grenzen gelungen ist, die soziale Selektivität in dem Maß zu reduzieren, wie es in anderen Staaten offenbar möglich ist. Sollte nicht gerade die Forderung, dass „alle Kräfte der Persönlichkeit voll entfaltet“ werden, dass jeder Mensch sich die ihm angebotene Kultur „subjektiv und aktiv aneignen“ solle und dass alle Begabungsreserven „ausgeschöpft“ werden müssen, um die ökonomische Wettbewerbsfähigkeit eines „rohstoffarmen“ Landes erhalten zu können – sollte dies alles nicht dazu beigetragen haben, dass Behinderungen, die sich aus der sozialen Herkunft ergeben haben könnten, mit allen Anstrengungen kompensiert und in ihren Wirkungen minimiert werden?

Oder ist das deutsche Bildungswesen vielleicht gerade deshalb in dieser Hinsicht so wenig erfolgreich, weil seine Zielsetzungen mit dem *Bildungskonzept* verbunden sind? Sind wir möglicherweise – wider Erwarten – im internationalen Wettbewerb um Chancengleichheit benachteiligt, weil wir in den Insti-

tutionen des Lernens nach „Bildung“ streben und uns nicht mit Leistungen und Kompetenzen begnügen wollen?

Zunächst ist der Hinweis auf die sprachliche Besonderheit, dass es den Begriff „Bildung“ in anderen Sprachen (mit wenigen Ausnahmen) nicht gibt, formal gesehen zutreffend, in der Sache jedoch wenig hilfreich. Natürlich können andere Sprachen das, was wir mit Bildung umschreiben, in anderer Weise ausdrücken. Sie tun es möglicherweise sogar konsequenter, weil sie genauer ausdrücken müssen, was wir eher pauschal mit einem vermeintlich klaren Wort zu fassen glauben. (Wer wird schon zugeben, dass er nicht wisse, was „Bildung“ sei?)

Gleichwohl scheint mir, dass der Begriff in der deutschen Tradition eine Vorstellung transportiert und am Leben erhält, die offenbar in anderen Ländern eine geringere Rolle spielt: Der Bildungsbegriff enthält in seinem Ursprung die Komponente, dass der Mensch ein „Ebenbild“ Gottes sei und dass jeder Einzelne durch sein Verhalten, durch seine Anstrengungen dazu beizutragen hat, dass die Menschheit bzw. seine jeweilige Lebenswelt jene Ansprüche verwirklicht, die mit Stichworten wie Humanität etc. verbunden werden. Diese Vorstellung konnte in der historischen Entwicklung dazu beitragen, dass das Bildungsbürgertum sich zunächst jene Privilegien erkämpfte, die zuvor dem Adel vorbehalten waren, und dass es sich dann gegenüber jenen Schichten abgrenzte, die an eben diesen beruflichen und sozialen Berechtigungen nicht in gleicher Weise teilhaben sollten. Soziale Stellungen und Vorrechte konnten auf dem Hintergrund solcher Vorstellungen und Argumentationen den Anschein von Legitimität erhalten und diesen in einem entsprechend gestalteten Bildungswesen operativ durchsetzen. Dass bei vielen Menschen der Begriff „Begabung“ mit genetischer Herkunft verbunden und als kaum veränderlich gedacht wird, entspricht diesen elitären Auffassungen des Bildungsbegriffs.

Paradoxerweise konnte sich dieses Muster der Legitimierung sozialer Ungleichwertigkeiten im öffentlichen Bewusstsein und im politischen Selbstverständnis der Gesellschaft erhalten, obwohl es im Widerspruch steht zu den egalitären Komponenten, die mit dem Bildungskonzept ursprünglich durchaus verbunden waren. Versprochen wurde aber lediglich, dass alle die „gleiche Chance haben sollen, ungleich zu sein“ (so hatte es Heinz-Joachim Heydorn zugespitzt und dadurch deutlich werden lassen). Ohne das Versprechen, dass im Prinzip jeder durch individuelle Tüchtigkeit an allen Gratifikationen teilhaben könne, wäre diese soziale Hierarchisierung vermutlich längst in sich zusammengefallen.

Damit ist das Muster angesprochen, das den Zusammenhang von Bildung und sozialer Zukunft konstituiert: Wer im Bildungssystem erfolgreicher als andere nach Bildungszertifikaten strebt, hat (trotz aller tendenziell aufweichenden Entwicklungstendenzen) immer noch eine höhere Aussicht darauf, im gesellschaftlichen und beruflichen Leben größere Anerkennung und entsprechende Gratifikationen zu erlangen.

Zugleich legt dieses Verständnis von Bildung nahe, dass der mit ihm verbundene hohe Anspruch sozusagen in selbstverständlicher Weise etliche scheitern lässt. Zur „Höherentwicklung der Menschheit“ kann eben nicht jeder beitragen! Unterschiedliche Bildungsgrade sind dann unvermeidlich. Man kann darin durchaus einen „heimlichen Lehrplan“ sehen: Ohne dass es ausdrücklich erklärt werden muss, wird durch diesen besonderen Anspruch die Selektivität

des Bildungswesens und die soziale Hierarchie der Gesellschaft legitimiert. So wird es verständlich, dass im Vergleich mit anderen Ländern im deutschen Bildungswesen ein Scheitern der Kinder in größerem Maße als selbstverständlich oder „schicksalhaft“ erscheint. Fehler sind dann nicht mögliche produktive Stationen auf dem Weg zum Verständnis, sondern Medium, in dem sich die Distanz zum Bildungsziel ausdrückt.

Bildung prädestiniert also die soziale Zukunft der heranwachsenden Kinder und Jugendlichen. Und in dem Maße, wie Eltern eine solche Zuordnung für legitim halten und wie sie ihre aktuelle soziale Position durch ihre eigene (geringe) Bildung determiniert und legitimiert sehen, werden sie für den Bildungsgang ihrer Kinder das Gleiche erwarten. Soziale Herkunft führt dann vermittelt über Bildungserwartungen zu sozialer Zukunft. Die soziale Selektivität des Bildungswesens ist dann nur schwer zu begrenzen.

Es kommt ein weiterer Mechanismus hinzu: Mit Bildung werden in der deutschen Tradition in starkem Maße Berechtigungen verbunden. Wer Kenntnisse und Fertigkeiten erworben hat, kann diese zu bestimmten Zeitpunkten und nach festgelegten Verfahren gegen ein Zertifikat (Noten und Zeugnisse) eintauschen – und die erworbenen Kompetenzen vergessen. Im nächsten Lernabschnitt kommt etwas Neues, das ‚Spiel‘ beginnt von vorn. Dabei ist immer nur das relevant, was zuvor gelehrt worden ist – sonst wäre es ‚ungerecht‘. Folglich muss nicht ‚nachhaltig‘ gelernt werden. Da ist es nicht verwunderlich, wenn deutsche Schülerinnen und Schüler bei Leistungsvergleichen, die sich nicht ausdrücklich auf das zuvor Gelernte beziehen, relativ schlecht abschneiden.

Solche Vorstellungen und Wirkungen wird man in absehbarer Zeit auch nicht aufheben können. Sie sind zu sehr im Bewusstsein jener Menschen verfestigt, die unter solchen Bedingungen „sozialisiert“ worden sind (hier gemeint im Sinne latenter „heimlicher“ Wirkungen, die unabhängig von erklärten Zielsetzungen nachhaltig Einfluss nehmen).

Ich möchte hier eine Zwischenbemerkung einfügen, die naheliegenden Missverständnissen vorbeugen soll: Ich behaupte *nicht*, dass der deutsche Bildungsbegriff das Lehren und Lernen in unseren Schulen ‚total‘ anders sein lässt als in anderen Ländern. Es geht vielmehr um einen graduellen Unterschied, der sich kaum in offensichtlichen Merkmalen des Schulalltags ausdrückt, aber doch eine Atmosphäre schafft, die auf der mentalen Ebene jenen Wandel bewirkt, den ich oben anzudeuten versucht habe: Das Scheitern erhält durch den Vergleich mit den hohen Ansprüchen den Anschein des Natürlichen und Gerechtfertigten. Betroffen sind davon vor allem jene, die zu diesen Ansprüchen eine emotionale Distanz haben, die sog. „bildungsfernen Schichten“.

Wenn es ‚nur‘ um solche graduellen Verschiebungen zwischen den Polen eines solchen „Doppelcharakters“ der Bildung geht, ist es aber gerade so schwierig, die Bedingungen des Lehrens und Lernens an den Schulen zu verändern: Man kann kaum angeben, was denn konkret anders gemacht werden sollte, weil es vor allem auf die „Haltung“ und die Erwartungen ankommt, mit denen das Lehren und Lernen gestaltet wird. (Der viel geschmähte „Frontalunterricht“ kann hoch selektiv wirken, er kann die Schülerinnen und Schüler aber durchaus zu eigenem Denken anregen; umgekehrt ließe sich z.B. Gruppenunterricht charakterisieren).

Als einen Versuch zur Bearbeitung dieses Dilemmas möchte ich nicht vorschlagen, dass wir auf den Bildungsbegriff verzichten. Wir sollten aber versuchen, die elitär-selektive Komponente, die eine übergroße Bedeutung bekommen hat, zu vermindern. Nun ist es m.E. ziemlich deutlich, dass diese sich festmacht an den unterschiedlichen Kompetenzen, die Kinder und Jugendliche bzw. Schülerinnen und Schüler in Schule und Unterricht erwerben. Wir schauen nur auf diese Unterschiede in den Leistungen und schließen daraus – mangels anderer Kriterien, die ähnlich ‚eindeutig‘ zu sein scheinen – auf die „Bildung“ der einzelnen Menschen. Den emanzipatorischen Anspruch des Bildungskonzepts wird man – wenn überhaupt – vielleicht dann zur Geltung kommen lassen können, wenn man „Bildung“ und „Kompetenzen“ begrifflich unterscheidet.

Bei *Kompetenzen* denke ich an Kenntnisse und Fertigkeiten, die nach Umfang und Niveau definiert, „festgestellt“ und in Zertifikaten ausgedrückt werden können. Hierin werden sich die Schülerinnen und Schüler auf absehbare Zeit deutlich unterscheiden. Dies zur Kenntnis zu nehmen, bedeutet nicht, es resignativ auf Dauer zu akzeptieren. Aber trotz aller durchaus erfolgreichen Bemühungen um Förderung und Kompensation etc. ist es bisher nicht gelungen, „alle alles und vollständig“ lernen zu lassen. Viele Beobachtungen in Schulen lassen mich vermuten, dass gerade in Lernangeboten, die mit einem Bildungsanspruch verbunden sein sollen, die Kenntnissen und Fertigkeiten nicht optimal angeeignet werden: Zum einen werden ja Unterschiede als ‚natürlich‘ oder ‚wünschenswert‘ erwartet und Förderung entsprechend begrenzt und zum anderen ist effektives, auf entsprechende Methoden gestütztes Lernen verpönt, weil es ‚Bildung‘ in der anspruchsvollen Weise behindern könnte. Da wird viel Zeit vertan, die man für Bildungsprozesse im eigentlichen Sinne dringend bräuchte.

Bei einer solchen „Bildung“ sollte es darum gehen, wie die Heranwachsenden mit den ihnen jeweils verfügbaren bzw. erworbenen Kompetenzen umgehen: Jeder kann offen sein für weitere Erfahrungen, für kritische Rückfragen, für Anregungen und Herausforderungen – und zwar auf jedem Niveau der verfügbaren Kompetenzen. Es geht bei einem solchen Verständnis von Bildung um eine „Haltung“, die ich zum einen als ‚konstruktiv‘ und zum anderen als ‚kooperativ‘ charakterisiere. Der eher subjekthaften konstruktiven Offenheit sollte eine sozial-kommunikative korrespondieren: Eine „gebildete“ Persönlichkeit kann über unterschiedliche Kompetenzen hinweg mit anderen kooperieren und sich austauschen. Dies ist für die Person selbst wichtig, wenn sie sich im sozialen, beruflichen und politischen Umfeld einbringen will, und es ist für eine Gesellschaft wichtig, die nicht in Gruppen, Schichten oder Klassen zerfallen will. Für die Lösung anstehender Probleme – und ein „Land der Ideen“ (Horst Köhler am 23. Mai 2004) – ist eine solche Kommunikation auch der Sache nach wichtig. Für solche Bildungsprozesse sind Zeit und Raum erforderlich.

Im Sinne einer solchen Unterscheidung von Kompetenzen und Bildung wäre zweierlei zu tun: Zum einen ist zu sichern bzw. zu verbessern, dass die Heranwachsenden Kompetenzen erwerben können, die sie zur Bewältigung ihres Lebens (im weiten Sinne) benötigen: mit denen sie ihren persönlichen Lebensraum gestalten und mit denen sie in der Gesellschaft zur Lösung der anstehenden Aufgaben beitragen können – sprich: einen Beruf ausüben können. Dass

gegenwärtig versucht wird, solche Kompetenzen (noch) genauer zu definieren und strenger zu überprüfen, ob sie tatsächlich in dem Maße erworben werden, wie es für erforderlich gehalten und zertifiziert wird, halte ich für legitim – und zwar im Interesse der Lernenden wie der Gesellschaft. Allerdings sollten sich entsprechende Verfahren ganz klar auf diese Teilfunktion von Schule und Unterricht beschränken und eine eher untergeordnete Bedeutung haben (In diesem Sinne wäre es möglicherweise sinnvoll, diese Aufgaben wie in einigen anderen Staaten an externe Institutionen abzutreten – aber das müsste man sorgfältig gegen die damit verbundenen Nachteile abwägen!).

Diese Funktion von Schule und Unterricht sollte aber nicht das überlagern, was in der deutschen Tradition mit „Bildung“ immer auch und eigentlich in einem emanzipatorischen Sinne gemeint ist: die allseitige Entfaltung der Persönlichkeit. Es geht um den „Habitus“ eines konstruktiven und kooperativen Umgangs. Dazu sind Aufgaben zu bearbeiten, an denen die inhaltliche Sinnhaftigkeit entsprechender Tätigkeiten erfahren und ihre subjektive Befriedigung erlebt werden kann. Dies ist auf unterschiedlichen Niveaus der verfügbaren Kompetenzen möglich und nötig – und zwar im Interesse der Lernenden wie der Gesellschaft! Eine so verstandene „Bildung“ ist nicht an bestimmte Grade der inhaltlichen Kompetenz gebunden.

Eine solche begriffliche Unterscheidung bedeutet natürlich nicht, dass Bildung ohne Bezug auf Kompetenzen entstehen kann. Es geht ja gerade um den konstruktiven und kooperativen Umgang mit Kompetenzen. Diese sollen in Prozesse einbezogen sein, in denen in dieser Weise an entsprechenden Vorhaben und Projekten gearbeitet werden kann. Kompetenzen sollen in ihrer Bedeutung für einen „gebildeten“ Umgang mit Aufgaben erfahren werden können. Aber was bei einem solchen Umgang mit Aufgaben herauskommt und welche Kompetenzen dabei vertieft werden können, darf nicht durch Zielvorgaben nach Art von Leistungsanforderungen oder Noten festgelegt werden. Bildung im Sinne von Kreativität, Reflexion, Gestaltung, Kommunikation, Verantwortlichkeit etc. kann sich nur entfalten, wenn die Ziele allenfalls auf einer allgemeinen, qualitativen Ebene vereinbart, nicht aber durch überprüfbare und zertifizierbare Vorgaben eingeengt werden. Allerdings bedarf es einer pädagogisch fundierten Evaluation dieses Geschehens, für die sicherlich eher qualitative, reflexive Verfahren angezeigt sind als an psychometrischen Standards orientierte Gütekriterien.

Während gegenwärtig in den Schulen und der öffentlichen Diskussion häufig über mangelndes *Interesse der Schülerinnen und Schüler* geklagt oder gar ihre „innere Abwesenheit“ beobachtet wird, könnten in einem so verstandenen Bildungs-Bereich wieder Erfahrungen gemacht werden, die ermutigen und erfolgsoversichtlich machen, Engagement als sinnvoll erscheinen lassen und Anstrengung mit intrinsischer Motivation verbinden. Dies würde vermutlich auch auf den Bereich ausstrahlen, in dem in einem strengeren, funktionalen Sinne Leistungen und Kompetenzen erarbeitet werden sollen.

Für die aktuelle *Diskussion über Bildungsstandards* ist aus diesen Überlegungen eine klare Trennung zu folgern: Der Begriff „Standards“ sollte nicht auf „Bildung“ bezogen oder mit dieser in Verbindung gebracht werden. Die Feststellung von Kompetenzen sollte eindeutig auf Leistungs-Standards begrenzt und in Kompetenz-Stufen etc. ausgedrückt werden. Über den offenen Bereich

des Lernens sollte man im Sinne von Bildungs-Möglichkeiten, -Angeboten, -Räumen und -Zeiten reden. In beiden Bereichen wäre nach dem Konzept von „Portfolios“ zu dokumentieren, welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler erworben haben bzw. in welchen Projekten etc. sie an bestimmten Aufgaben welche Erfahrungen gesammelt haben.

Eine solche Unterscheidung würde vermutlich auch die merkwürdige Unschärfe in der Diskussion über Bildungsstandards klären können: Für Leistungs-Standards wären eindeutige, inhaltlich strukturierte und im Niveau differierende Kategorien zu entwickeln, an denen sich die Beschreibung von Kompetenzen orientieren könnte. Eine dieser Kategorien könnte als eine elementare Stufe verstanden werden, die alle Kinder und Jugendlichen erreichen sollen. Aber natürlich sollte von möglichst vielen Schülerinnen und Schülern eine höhere Stufe angestrebt und – ggf. mit Hilfe entsprechender Förderung – erreicht werden können. Ein so entwickeltes inhaltlich differenzierendes Kompetenzen-Muster könnte an die Stelle der wenig aussagekräftigen auf Schulformen und Fächer bezogenen Schulnoten treten. Die Vermittlung dieser Kompetenzen sollte mit dem erforderlichen, aber doch möglichst gering zu haltendem Zeitaufwand vollzogen werden und einen geringeren inhaltlich-fachlichen Umfang haben, damit Raum und Zeit für Bildungsprozesse der genannten Art gewonnen werden.

Eine solche Unterscheidung zwischen Bildung und Kompetenzen würde allerdings den Zusammenhang zwischen (schulischer) Leistung und sozialem, beruflichem Status nicht automatisch aufheben. Er scheint mir in absehbarer Zeit von der Seite der *Kompetenzen* und ihrer Unterschiedlichkeit her gesehen nicht aufhebbar zu sein, und im Selbstverständnis der Gesellschaft ist auch nicht zu erkennen, dass dies konsequent gefordert würde. In einer Gesellschaft mit deutlich hierarchischer Arbeitsteilung und einem entsprechenden Selbstverständnis ist es kaum anders zu erwarten. Schule wird also weiterhin auch dazu beitragen, dass durch unterschiedliche Kompetenz-Profile der Zugang zu differenten beruflichen Tätigkeiten vorbestimmt wird. Dieser Zusammenhang wäre gesellschaftspolitisch zu bearbeiten. Aber es macht in pädagogischer Sicht sehr wohl einen *Unterschied*, ob der gesamte Bereich des Lehrens und Lernens in der Schule von dieser Funktion vereinnahmt wird, oder ob *Bildungsprozesse* im Vordergrund stehen, die nicht der Zuordnung zu beruflichen und sozialen Positionen dienen, sondern eine konstruktiv-offene und sozial-kommunikative Haltung entfalten sollen. Die Schule wird für die soziale Zukunft der Kinder solange eine wesentliche Rolle spielen, wie egalitäre und soziale Bildungsziele mit den differenzierenden Kompetenzen vermennt sind und weder das eine, noch das andere konsequent möglich ist. Durch eine konsequente Förderung der Kompetenzen einerseits *und* die Entfaltung einer konstruktiven und kooperativen Haltung im Umgang mit Aufgaben und Problemen zum anderen besteht die Chance auf eine veränderte soziale Zukunft.

Jörg Schlömerkemper, geb. 1943, Dr. phil.; Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt a.M.; Geschäftsführer der Redaktion dieser Zeitschrift;

Anschrift: Ludwig-Beck-Str. 9, 37075 Göttingen;

E-mail: schloem-dds@t-online.de