

# Kompetenzorientierung: Ein didaktisches Prinzip des neuen Lehrplans<sup>1</sup> für die Fachschule für Sozialpädagogik - Darstellung und kritische Analyse

„Aber es ist, als hingen WIR in der Wand, zwischen starker Motivation, das angestrebte Gipfelziel zu erreichen sowie positiver Beantwortung der Sinnfrage *und* Zweifeln an der Machbarkeit bis zur Unsinnigkeitsvermutung. Angesichts der Tatsache, dass der Aufstieg schwieriger als (manche) vermutet, aber eine Umkehr unmöglich ist, hoffen wir, dass nicht alle Stricke reißen, auf sofortige Hilfe und zählen bis dahin auf unsere Kraft.“  
Beckheuer 2001

## 1. Einleitung

Die Situationsbeschreibung von H. Beckheuer, die sich auf die Einführung der Lernfelddidaktik bezieht, beschreibt aus meiner Sicht gut die aktuelle Situation seit der Einführung des neuen Lehrplans für die Fachschule für Sozialpädagogik in NRW. Zu beobachten sind motivierte Kollegien, die aber zunehmend merken wie umfangreich und schwierig eine gute Umsetzung des Lehrplans ist und gleichzeitig wissen, dass eine Umkehr nicht möglich ist. Nicht zuletzt diese Beobachtungen haben mich veranlasst, mich nochmals konkret mit dem Lehrplan und insbesondere mit dem didaktischen Prinzip der Kompetenzorientierung zu beschäftigen.

Konkret waren es folgende zwei Gründe.

Erstens: Die didaktischen Aussagen des Lehrplans führen bisher im Implementationsprozess ein Schattendasein. Im Rahmen von Regionalkonferenzen und Bildungsgangkonferenzen haben sich die Kolleginnen und Kollegen bereits im abgelaufenen Schuljahr mit Fragen der Umsetzung des Lehrplans beschäftigt. Im Mittelpunkt der Diskussionen standen oft Fragen der Stundenplangestaltung, des Lehrereinsatzes und der Leistungsbeurteilung.

Obwohl die Bildungsgangkonferenzen aufgerufen sind, »eine intensive didaktische Diskussion des Lehrplans zu führen«,<sup>2</sup> war der bisherige Implementationsprozess durch die Diskussion organisatorischer und formaler Fragen dominiert.

Diese Schwerpunktsetzung ist unter schulorganisatorischen und psychologischen Gesichtspunkten nachvollziehbar.

Der Umfang der der Bildungsgangkonferenz übertragenen Aufgaben ist sehr groß und umfasst insgesamt 13 Teilaufgaben, die z.T. sehr komplex und schwierig zu lösen sind. Da zeitliche Ressourcen und Unterstützungssysteme fehlen, verleitet der große Umfang dazu, Aufgaben auszuwählen und sie pragmatisch und ohne intensive didaktische Diskussion zu bearbeiten.

---

<sup>1</sup> Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW ( Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung für das Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen - Fachschulen des Sozialwesens - Fachrichtung Sozialpädagogik. Düsseldorf 2014

Unter den Begriff ‚Lehrplan‘ werde ich im Folgenden die Ausführungen zu den Bildungsgängen der Fachschule, die Richtlinie und den eigentlichen Lehrplan zusammenfassen

<sup>2</sup> Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW 2014, S.3

Zudem scheinen die didaktisch-methodischen Ausführungen des Lehrplans klar und aufgrund des alten Lehrplans bekannt, sodass vornehmlich die stundenplantechnischen Folgen der weitgehenden Auflösung der Fächer und die damit verbundene Problematik der Leistungsbeurteilung sowie der Personaleinsatz in den Mittelpunkt rücken.

Obgleich nachvollziehbar, ist diese Vorgehensweise dennoch problematisch.

Aus meiner Sicht ist eine Qualitätsverbesserung der Erzieherausbildung nur zu erreichen, wenn es ein von allen Kolleginnen und Kollegen geteiltes didaktisches Verständnis gibt und die organisatorischen/formalen Entscheidungen auf der Basis dieses gemeinsamen didaktischen Verständnisses getroffen und begründet werden. Gelingt dies nicht, wird die Umsetzung des neuen Lehrplans eher zu einer Verschlechterung der Ausbildung führen.

Zweitens: Um ein gemeinsames didaktisches Verständnis zu entwickeln, bedarf es klarer Begrifflichkeiten und argumentativer und strukturierter Darstellungen. Dies ist mit dem vorliegenden Lehrplan nur z.T. gegeben. Die Ausführungen sind z.T. redundant und begrifflich unscharf und beziehen argumentativ nicht die kontroverse Diskussion um die Kompetenzorientierung ein.

Ziel meiner Ausführungen ist es, durch eine strukturierte Darstellung und kritische Analyse insbesondere der Ausführungen zur Kompetenzorientierung eine Basis für die geforderte didaktische Diskussion zu schaffen und so einen Beitrag zur Entwicklung eines gemeinsamen didaktischen Verständnisses zu leisten.

## 2. Die didaktischen Prinzipien

Kompetenzorientierung, Handlungsorientierung, Entwicklungsorientierung und ‚Weitere Unterrichtsprinzipien‘ werden als didaktische Grundsätze der Ausbildung genannt.<sup>3</sup> Begrifflich werden die Grundsätze unterschiedlich eingeordnet, sodass unklar bleibt, ob es sich um didaktische Prinzipien oder didaktische Konzeptionen handelt.

Postuliert wird, dass die Kompetenzorientierung einen handlungsorientierten und entwicklungsorientierten Unterricht erfordert. Handlungsorientierung und Entwicklungsorientierung stellen also notwendige Gelingensbedingungen eines kompetenzorientierten Unterrichts dar. Die weiteren Unterrichtsprinzipien sind hilfreiche, aber keine notwendigen Bedingungen erfolgreichen kompetenzorientierten Unterrichts.

### 2.1 Kompetenzorientierung als didaktisches Prinzip

Der Begriff der Kompetenzorientierung ist seit der ersten PISA-Untersuchung zunehmend zu einem zentralen Begriff didaktischer und bildungspolitischer Diskussionen geworden. Lehrpläne kompetenzorientiert zu formulieren und den Unterricht stärker kompetenzorientiert zu gestalten, sind wesentliche Ziele vieler

---

<sup>3</sup> Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW 2014, S. 18

Bildungspolitiker und Wissenschaftler. Sie verbinden damit die Hoffnung, die Qualität des Bildungssystems allgemein und des Unterrichts im besonderen entscheidend zu verbessern.

Ob ein kompetenzorientierter Unterricht letztlich eine Qualitätsverbesserung darstellt, ist strittig<sup>4</sup> und soll an dieser Stelle nicht grundsätzlich diskutiert werden. Nicht zu bestreiten ist, dass die Umsetzung der Kompetenzorientierung nur dann gelingen kann, wenn es ein eindeutiges Begriffsverständnis bzgl. der wesentlichen Begriffe gibt. Dies ist aber hinsichtlich der Kompetenzorientierung nicht der Fall. Der Begriff der Kompetenzorientierung teilt das Schicksal vieler Schlagwörter. Sie werden verwandt ohne explizit definiert zu werden, da man jeweils eine Übereinstimmung im Begriffsverständnis unterstellt.

Die lang anhaltenden inhaltlichen Auseinandersetzungen um die Kompetenzorientierung deuten aber - wie Hume schon früh erkannt hat – darauf hin, dass es Zweideutigkeiten im Ausdruck gibt.

„Es scheint doch so leicht, genaue Definitionen der in den Schlußfolgerungen angewandten Begriffe ( terms ) zu geben und diese Definitionen, anstatt den bloßen Schall von Worten, zum Gegenstand künftiger Prüfung und Forschung zu machen. Betrachten wir aber die Sache näher, so werden wir zu einem ganz entgegengesetzten Schlusse neigen. Aus diesem Umstand allein, daß eine Streitfrage lange Zeit im Gange und noch unentschieden geblieben ist, läßt sich annehmen, daß eine Zweideutigkeit im Ausdruck ( ambiguity in the expression ) besteht und daß die Streitenden den in der Kontroverse gebrauchten Begriffen verschiedene Ideen zuordnen.“<sup>5</sup>

Auf die Konsequenzen solcher definitorischer Versäumnisse macht Müller-Rückwitt in ihrer Abhandlung über den Kompetenzbegriff eindringlich und überzeugend aufmerksam.

„Wenn ein Wort als Begriff Karriere macht, das in einem Maße bedeutungslos und interpretationsbeliebig ist, dass es mitunter jegliche Aussagekraft und Wertschätzung zu verlieren droht, läuft es Gefahr, zur bloßen Sprachhülle zu mutieren. Abseits modischer Bedeutungskonnotationen möglicherweise wichtige und schützenswerte Implikationen drohen dabei *volens nolens* mit verloren zu gehen (sic !). Ein definitorisches Versäumnis besiegelt dann mitunter das Schicksal nicht nur eines Wortes auf dem Weg zum fest etablierten und klar konturierten Begriff. Im Einzelfall, abhängig von der Prominenz des in Rede stehenden Wortes, kann sich hier gar die Qualität der Fortschreibung des theoretischen Diskurses innerhalb einer Fachwissenschaft, in diesem Fall der Pädagogik, entscheiden. Angesichts dieser auf den Kompetenzbegriff zutreffenden Problematik, will diese Arbeit den Blick gezielt auf terminologische Unschärfen von Kompetenz richten.“<sup>6</sup>

Diese Ausführungen machen deutlich, wie wichtig es für die erfolgreiche Umsetzung und eine konstruktive Diskussion ist, von einem eindeutigen und gemeinsamen Begriffsverständnis auszugehen.

Obwohl Kompetenzorientierung als expliziter zentraler Grundsatz der Ausbildung neu eingeführt wird, bleibt es im Lehrplan bei dem Versprechen, den Begriff zu klären.

---

<sup>4</sup> Vgl u.a. Fachbeiträge, die unter <http://bildung-wissen.eu/?s=Kompetenzorientierung> online verfügbar sind.

<sup>5</sup> Hume 2007, S. 107

<sup>6</sup> Müller-Rückwitt 2008, S. 14

„Kompetenzorientierung als Grundsatz der Ausbildung, die unter 2.1.4.1 in einem strukturellen und fachlichen Kontext dargestellt und in einem allgemeinen Kompetenzmodell erläutert wird, erfordert handlungsorientierte und entwicklungsorientierte didaktische Ausbildungsansätze.“<sup>7</sup>

Die Darstellung des strukturellen und fachlichen Kontextes erschöpft sich in der graphischen Darstellung der inhaltlichen Bezüge dieses Lehrplans. Demnach sind Grundlage dieses Lehrplans drei Veröffentlichungen der KMK<sup>8</sup> und der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen.<sup>9</sup> Konkrete inhaltliche Ausführungen und vor allem die konkrete Darstellung der inhaltlichen Bezüge untereinander fehlen.

Die begriffliche Erläuterung im Rahmen eines allgemeinen Kompetenzmodells fehlt völlig. Selbst das Kompetenzmodell wird nicht konkret benannt. Zu vermuten ist, dass es sich um das Modell von Fröhlich-Gildhoff u.a. handelt.<sup>10</sup> Unabhängig von dieser Tatsache, ist dieses Modell zudem eher geeignet den Kompetenzbegriff, aber nicht den Begriff der Kompetenzorientierung zu klären.

Es bleibt somit unklar, von welchem begrifflichen Verständnis der Lehrplan ausgeht.

Daher werde ich im Rückgriff auf die Definitionen von Klieme, Helmke und den Referenzrahmen Schulqualität den Begriff zu klären versuchen.

„Wer von Kompetenzorientierung als Prinzip pädagogischen Handelns und als Leitmotiv von Bildungsreformen spricht, will einerseits die Ziele von Bildungsprozessen deutlich benennen, andererseits erreichen, dass das pädagogische Handeln daran ausgerichtet wird. (...) Mit dem Paradigmenwechsel zur *Standard- und Kompetenzorientierung* verlagert sich die Perspektive der pädagogischen Verantwortung, indem nicht mehr die Frage im Mittelpunkt steht, was im Unterricht durchgenommen wurde, sondern was die Schülerinnen und Schüler am Ende tatsächlich können, also durch die entsprechenden Lernarrangements gelernt haben. Dies stößt Unterrichtsentwicklung im Sinne einer Neuorientierung von einem eher stoff- und kanonorientierten zu einem ergebnisorientierten Ansatz an, in dem der Unterricht mit seinen Inhalten und didaktischen, methodischen und individualisierenden Zugängen von den zu entwickelnden Kompetenzen her geplant und umgesetzt wird.

Im Vordergrund stehen somit die Lernenden: Kompetenzen umschließen das Wissen und Können, das sie benötigen, um komplexe Anforderungen zu bewältigen. Dabei geht es nicht um Detailkenntnisse oder Fertigkeiten wie sie im " lehrzielorientierten Unterricht" der Siebzigerjahre abgearbeitet wurden. Mit dem Kompetenzbegriff stehen die "großen Linien" im Vordergrund, sowohl in den Fächern als auch in den überfachlichen Bereichen.“<sup>11</sup>

„Ein wesentliches Ziel des Unterrichts ist der Erwerb von Kompetenzen, wie sie in den Bildungsstandards beschrieben sind.(...) Anders als die altbekannten Lehrpläne beschreiben sie nicht, was durchgenommen werden soll, sondern was Schüler am Ende können sollen. Grundlage eines kompetenzorientierten Unterrichts ist also eine an messbaren Ergebnissen des Unterrichts ausgerichtete empirische Orientierung. Kompetenzorientierter Unterricht ist zunächst einmal ein Unterricht, der bewusst und geplant die Förderung der in den Bildungsstandards formulierten Kompetenzen zum Gegenstand hat.“<sup>12</sup>

---

<sup>7</sup> Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW 2014, S. 18

<sup>8</sup> Rahmenvereinbarungen über Fachschulen (27.2.2013) / Gemeinsamer Orientierungsrahmen ‚Bildung und Erziehung in der Kindheit‘(14.12.2010) / Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil (1.12.2011)

<sup>9</sup> Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen online verfügbar unter: [www.dqr.de](http://www.dqr.de)

<sup>10</sup> Fröhlich-Gildhoff / Weltzien 2014, S. 14

<sup>11</sup> Klieme 2011, S. 57

<sup>12</sup> Helmke 2010, S. 234

„Eine Schlüsselstellung nehmen in diesem Inhaltsbereich ( *Lehren und Lernen d. Verf.*) die Ergebnis- und Kompetenzorientierung ein, da sie sich grundlegend auf die Gestaltung des Unterrichts und des Lehrens und Lernens in allen Handlungsbereichen der Schule auswirken. Die in den Dimensionen dieses Inhaltsbereichs zusammengestellten Qualitätsaussagen verdeutlichen, dass sich mit der Kompetenzorientierung die Perspektive der pädagogischen Verantwortung verlagert, indem nicht mehr die Frage im Mittelpunkt steht, was im Unterricht durchgenommen wurde, sondern was die Schülerinnen und Schüler durch die entsprechenden Lernarrangements lernen und letztlich tatsächlich gelernt haben. Dies hat Auswirkungen auf didaktisch-methodische Zugänge und Verfahren und rückt die Lernentwicklung jeder und jedes Einzelnen und die Möglichkeiten ihrer Förderung in den Mittelpunkt. Es gilt, Lernarrangements wie auch spezifische Verfahren und Maßnahmen der Förderung so zu gestalten, dass Schülerinnen und Schüler ihre Potenziale entwickeln und ausschöpfen und die Ziele auch tatsächlich erreichen können. Dies beschränkt sich nicht auf den Fachunterricht, sondern erweitert die Perspektive auf die schulische Lernkultur mit all ihren Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten und Angeboten.“<sup>13</sup>

Vergleicht man diese drei Definitionen, so werden einerseits zentrale übereinstimmende Aspekte, andererseits aber auch die begrifflichen Differenzen deutlich.

Kompetenzorientierung bedeutet:

1. Die Ergebnisse ( Ziele ) des Unterrichts stehen im Mittelpunkt didaktisch-methodischer Überlegungen.
2. Der Unterrichtsinhalt verliert an Bedeutung.
3. Didaktisch-methodische Entscheidungen werden aufgrund der zu erzielenden Ergebnisse getroffen und begründet. Unterricht wird vom Ende her geplant und legitimiert.
4. Als Unterrichtsergebnis wird mehr als nur Wissen angestrebt. Schülerinnen und Schüler sollen nicht nur etwas wissen, sondern auch etwas können.

Kompetenzorientierung kann bedeuten:

1. Es werden nur Ergebnisse angestrebt, die auch messbar sind.
2. Die Ergebnisse werden standardisiert
3. Die Kompetenzen werden fach-oder domänenspezifisch abgeleitet
4. Die Kompetenzen werden situationsbezogen abgeleitet
5. Die vorgegebenen Kompetenzen stellen eine Teilmenge der zu erzielenden Unterrichtsergebnisse dar.
6. Die vorgegebenen Kompetenzen stellen die Ziele des Unterrichts umfassend dar.
7. Das gesamte Schulleben ist an den Kompetenzen zu orientieren.
8. Nur der Unterricht ist an den Kompetenzen zu orientieren.

Bezüglich der Planung und Gestaltung des Unterrichts führt die Kompetenzorientierung auf den ersten Blick scheinbar nur zu zwei Änderungen:

1. Individuell unterschiedlich ausgeprägte Verschiebung der Aufmerksamkeit. Ziele statt Inhalte und/oder Methoden stehen im Mittelpunkt der Unterrichtsplanung und- durchführung.

---

<sup>13</sup> Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW: Referenzrahmen Schulqualität. 2014 , S. 27

2. Elemente des Könnens sind in den Unterricht zu integrieren.

An der Oberfläche und auf der abstrakten Ebene sind die mit der Kompetenzorientierung verbundenen Forderungen/Veränderungen eher als eine Akzentverschiebung und daher als marginal und auch durchaus plausibel einzuordnen. Die unterrichtliche Umsetzung scheint unproblematisch.

Wäre dies der Kern der Veränderung, so wären die heftigen Kontroversen um die Kompetenzorientierung allerdings nicht zu erklären.

Die zentralen und auch problematischen Veränderungen werden deutlich, wenn man sich den (z.T. impliziten) Annahmen zuwendet, die mit der Kompetenzorientierung verbunden sind und Kompetenzorientierung im Hinblick auf die Erzieherausbildung konkretisiert.

Mit der Kompetenzorientierung sind folgende implizite Annahmen verbunden:

1. Eine Schule, die nur Wissen vermittelt ist keine gute Schule.
2. Wissen, das nicht angewandt wird, ist träges Wissen. Ein Unterricht, der träges Wissen vermittelt ist nicht gut.
3. Wissensauswahl erfolgt unter dem Anwendungsaspekt. Die bildende Wirkung von Wissen im klassischen Sinne wird nicht für wichtig erachtet.
4. Kompetenzen sind durch Lernarrangements herstellbar.
5. Die Wege der Kompetenzerreichung sind variabel. Wer das Ziel erreicht, hat einen richtigen Weg ausgewählt. Mögliche ‚Nebenwirkungen‘ spielen keine Rolle. Die Weg-Ziel-Relation ist relativ offen.
6. Wir wissen, wie wir welche Kompetenzen erreichen können.
7. Die Erreichung von Kompetenzen ist durch Tests und Aufgaben messbar
8. Es lassen sich verschiedene Kompetenzniveaus unterscheiden
9. Kompetenzen bauen sich kumulativ auf.
10. Aus den fachlichen und beruflichen Anforderungen lassen sich eindeutige Kompetenzen ableiten.

Betrachtet man diese Annahmen, so wird deutlich, dass eine Kompetenzorientierung des Unterrichts mehr ist als eine Akzentverschiebung und eine eingehende Auseinandersetzung notwendig und wichtig ist, da aus meiner Sicht Kompetenzorientierung im Sinne dieser Annahmen für die pädagogische Ausbildung kein tragfähiges Konzept ist. Beispielhaft sei der Zusammenhang von situativen Anforderungen und Kompetenzen angeführt. Im Gegensatz zu gewerblichen und kaufmännischen Tätigkeitsfeldern lassen sich aus pädagogischen Situationen nicht unmittelbar und eindeutig die Anforderungen rekonstruieren und Kompetenzen entsprechend zuordnen. Die Interpretation der Situation ist in starkem Maße abhängig von den ausgewählten Zielen und dem pädagogischen Konzept, dem man sich verbunden fühlt.

Sie machen aber auch deutlich, warum in der Fachöffentlichkeit z.T. sehr heftig um dieses didaktische Prinzip gestritten wird.

Die Kritiker lassen sich mehrheitlich folgenden Lagern zuordnen:

1. Kompetenzorientierung als ungedeckter Scheck
2. Kompetenzorientierung als Todesstoß der humanistischen Bildungsidee.

Die Kritiker des ersten Lagers behaupten, dass für die Richtigkeit vieler Annahmen die Belege fehlen. Sie halten die Annahmen für bloße Behauptungen und zweifeln an der Realisierbarkeit der Annahmen.

Die Kritiker des zweiten Lagers halten an der regulativen Idee der Bildung im neuhumanistischen Sinne als Grundlage für die Schule fest. Für sie ist Kompetenzorientierung der Beleg dafür, dass die Bildungsidee kaum noch eine Bedeutung im Bildungssystem hat. Sehr pointiert bringt Konrad Liessman in seinem Buch ‚Theorie der Unbildung‘<sup>14</sup> diese Position auf den Punkt.

„Eher noch lässt sich diagnostizieren, daß die zahlreichen Reformen des Bildungswesens auf eine Industrialisierung und Ökonomisierung des Wissens abzielen, womit die Vorstellung klassischer Bildungstheorien geradezu in ihr Gegenteil verkehrt werden. Der flexible Mensch, der lebenslang lernbereit, seine kognitiven Fähigkeiten den sich rasch wandelnden Märkten zur Disposition stellt, ist nicht einmal mehr eine Karikatur des humanistisch Gebildeten, wie ihn Wilhem von Humboldt in seiner knappen *Theorie der Bildung des Menschen* skizziert hatte, sondern dessen krasses Gegenteil. Bei allem, was Menschen heute wissen müssen und wissen können – und dies ist nicht wenig!- fehlt diesem Wissen jede sythetisierende Kraft. Es bleibt, was es sein soll: Stückwerk – rasch herstellbar, schnell anzueignen und leicht wieder zu vergessen. (...) Die Idee von Bildung, wie es als Programm der Selbstformung des Menschen vom Neuhumanismus formuliert und vom Bildungsbürgertum so recht und schlecht gelebt wurde, hat aufgehört, Ziel und Maßstab für die zentralen Momente der Wissensproduktion, der Wissensvermittlung und der Wissensaneignung zu sein. Diese Mechanismen funktionieren nicht nur jenseits einer Idee von Bildung, sondern sie setzen deren Abwesenheit geradezu voraus. Daß niemand mehr zu sagen weiß, worin Bildung oder Allgemeinbildung heute bestünden, stellt keinen subjektiven Mangel dar, sondern ist Resultat eines Denkens, das Bildung auf Ausbildung reduzieren und Wissen zu einer bilanzierenden Kennzahl des Humankapitals degradieren muß. (...) Die Abkehr von der Bildung zeigt sich dort am deutlichsten, wo man dies vielleicht am wenigsten vermutet: in den Zentren der Bildung selbst. Die seit geraumer Zeit betriebene Umstellung sogenannter Bildungsziele auf Fähigkeiten und Kompetenzen (skills) ist dafür ein prägnanter Indikator.“

Unstrittig ist, Erzieher werden ausgebildet. Unstrittig sollte aber auch sein, dass im Rahmen der Ausbildung zur Erzieherin insbesondere vor dem Hintergrund der doppelten Vermittlungspraxis die Idee der Bildung nicht aufgegeben werden darf.

Es geht also darum eine didaktische Basis zu finden, die jenseits der klassischen Dichotomie von Bildung und Ausbildung zu verorten ist. Zu fragen ist, ob – im Gegensatz zur Position von Liessmann - kompetenzorientiert ausgebildet werden kann, ohne den Bildungsgedanken im humanistischen Sinne zu opfern?

Folgt man dem Ansatz von Andreas Gruschka, so ist Bildung im Rahmen von Ausbildung möglich. Unter der treffenden Bezeichnung „Bildung im Medium des Berufs“, hat er eine Theorie entwickelt, die den Gegensatz von Bildung und Ausbildung aufhebt.

---

<sup>14</sup> Liessmann 2006, S. 8ff u. S. 71

Der Lehrplan nimmt diesen Ansatz auf<sup>15</sup>, ohne jedoch die kritischen Anmerkungen von Gruschka bzgl. der Kompetenzorientierung argumentativ aufzunehmen.

Ob die didaktischen Prinzipien der Kompetenzorientierung und das von Gruschka postulierte Prinzip der Entwicklungsorientierung miteinander vereinbar sind, hängt entscheidend davon ab, welche der beschriebenen Merkmale und Annahmen bezüglich der Kompetenzorientierung Bestandteil des gemeinsamen Begriffsverständnisses sind, und wie der Begriff der Kompetenz definiert wird.

## 2.2 Der Begriff der Kompetenz

Die mit der Kompetenzorientierung fast reflexhaft verbundene Assoziation der output- oder Ergebnisorientierung, führt oft dazu, dass zwar über den Sinn der output-Steuerung allgemein, aber nicht über den Sinn von Kompetenzen als spezifisches Unterrichtsergebnis diskutiert wird. Die positive Einschätzung der Ergebnisorientierung führt dann oft automatisch zu einer positiven Einschätzung der Kompetenzorientierung. Eine solche Schlussfolgerung ist aber problematisch. Man kann durchaus der Ergebnissteuerung zustimmen, aber die Kompetenzorientierung ablehnen, weil der zugrundeliegende Kompetenzbegriff als problematisch eingeschätzt wird.

Ähnlich wie bei der Kompetenzorientierung gibt es bzgl. des Kompetenzbegriffes eine große begriffliche Vielfalt. Weinert hat 1999 in einem Gutachten den Kompetenzbegriff in verschiedenen Veröffentlichungen analysiert und insgesamt 6 unterschiedliche Begriffsvarianten beschrieben.<sup>16</sup>

Der Lehrplan geht vom Kompetenzbegriff des DQR aus und definiert Kompetenz als

„die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden.“<sup>17</sup>

Kompetenz ist also eine Fähigkeit und eine Bereitschaft, etwas nach bestimmten Kriterien in konkreten Situationen zu nutzen.

Kompetenz ist demnach eine Nutzungsfähigkeit und -bereitschaft verbunden mit Urteilskraft. Objekte der Nutzung sind Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse. Bezogen auf die Ausbildung bedeutet dies, es sind Kenntnisse, Fertigkeiten und persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu vermitteln, und darüber hinaus die durchdachte und verantwortliche Nutzung dieser Elemente. Über Kompetenz in diesem Sinne verfügt jemand, der nicht nur weiß etc., sondern die Fähigkeit besitzt, verantwortlich damit umzugehen.

---

<sup>15</sup> Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW 2014, S. 23

<sup>16</sup> Weinert 2004, S. 11

<sup>17</sup> Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW 2014, S. 19f



Es sind also nach dieser Definition zwei Ebenen zu unterscheiden, die Löwisch als Kompetenz ersten und zweiten Grades bezeichnet.<sup>18</sup>

*„Kompetenz ersten Grades bezieht sich auf Qualifikationen, die durch Vermittlung, Lehrverfahren, Trainings- und Schulungsverfahren erzeugt werden. Kompetenz zweiten Grades ist bezogen auf die Qualität des Handelns. Unter diesem Aspekt ist sie bezogen auf die Befähigung zur Bildung eines Bewältigungsbewusstseins angesichts von personal zu verantwortenden Entscheidungs- und Handlungsfällen, die unter der Frage stehen: „Was soll ich redlicherweise mit guten Gründen tun?“*

Pädagogisches Können im Sinne dieses Kompetenzbegriffes zeigt sich also nicht in der Fähigkeit der Anwendung als bloßem Vollzug, sondern beinhaltet zusätzlich die Fähigkeit, die Entscheidung über das, was vollzogen wird, selbstständig und verantwortlich zu treffen.

Obgleich Kompetenz demnach mehr ist als bloße Anwendung, basiert Könnerschaft nach diesem Begriffsverständnis letztlich auf der Applikation von Vorhandenem. Eine solche Anwendung kann sich nach Neuweg in der Praxis in unterschiedlichen Handlungstypen zeigen. Einerseits als „Routinen abarbeitender Handlungsautomat“ oder als „vorausplanender Bürokrat“.<sup>19</sup> Dies sind nach Neuweg keine Hochformen pädagogischer Könnerschaft. Könnerschaft in seiner Hochform ist nach Neuweg nicht als Applikation zu konzipieren.

Könnerschaft ist immer mehr als reine Anwendung. Nach Neuweg schließt sie immer die Interpretation der anzuwendenden Regel und der Situation ein. Können definiert er

*„ als Sinn für das rechte Urteil, die rechte Handlung, das spontane „Sehen“ signifikanter Muster, Können als hochflexible Einlassung auf den Einzelfall und nicht zuletzt die Ausübung eines Könnens als Akt des Weiterlernens.“<sup>20</sup>*

Ausgehend von der analytischen Handlungstheorie sieht er daher im intuitiven, improvisierenden Handeln<sup>21</sup> die Grundlagen ausgezeichneter pädagogischer Könnerschaft.

*„Ein solches Handeln wird nicht oder nicht primär durch Pläne, sondern vor allem durch die sensible Einlassung auf die situativen und wechselnden Umstände gesteuert, (...).“<sup>22</sup>*

Ein solcher Handlungstyp zeichnet sich dadurch aus, dass er nicht nur Bekanntes nutzt, sondern in der Situation Neues schafft. Donald Schön spricht in diesem Kontext vom reflektierenden Praktiker, den er wie folgt charakterisiert.

*„Wenn jemand in der Handlung reflektiert, wird er zu einem Forscher im Kontext der Praxis. Er ist nicht von den Kategorien etablierter Theorie und Technik abhängig, sondern konstruiert eine neue Theorie des spezifischen Falles. Sein Forschen beschränkt sich nicht darauf, Mittel zu überlegen, die von einer vorhergehenden Übereinkunft über Ziele abhängen. Er trennt Mittel und Ziele nicht, sondern bestimmt sie interaktiv, wenn er eine problematische Situation definiert. Er trennt Denken nicht vom Tun, bahnt*

---

<sup>18</sup> Löwisch 2000, S. 13

<sup>19</sup> Neuweg 2005, S. 208

<sup>20</sup> Neuweg: Könnerschaft und implizites Wissen Münster 3.A. 2004 S. viii

<sup>21</sup> Siehe auch: Danner, Stefan: Erziehung als reflektierte Improvisation. Bad Heilbrunn 2001

<sup>22</sup> Neuweg 2005, S. 208

sich nicht schlussfolgernd seinen Weg zu einer Entscheidung, die er dann in eine Handlung umformen muss. Da sein Experimentieren eine Form praktischer Handlung ist, ist die Verwirklichung seiner Reflexionsergebnisse in seine Forschung eingebaut.“<sup>23</sup>

Dass ein solcher Handlungstypus besonders in pädagogischen Tätigkeitsfeldern gefordert und erfolgreich ist, begründet er mit den wesentlichen Merkmalen pädagogischer Praxis, die aus seiner Sicht gekennzeichnet ist durch „Komplexität, Vernetzung, Intransparenz, Polytelie und Eigendynamik“<sup>24</sup>.

Ähnlich wird im Lehrplan die pädagogische Tätigkeit beschrieben.

„Der pädagogische Berufsalltag zeichnet sich in hohem Maße durch wechselnde, neue, unvorhersehbare, nicht planbare Herausforderungen aus.“<sup>25</sup>

Als weiteres zentrales Merkmal pädagogischer Tätigkeit ist von R. Winkel der antinomische Charakter herausgestellt worden.<sup>26</sup>

Wenn pädagogische Tätigkeit zu einem großen Teil so zu charakterisieren ist, ist der zugrundeliegende Kompetenzbegriff des Lehrplans nicht angemessen und die formulierten Kompetenzen sind nicht hinreichend. Zumindest dem letzten Aspekt wird implizit auch im Lehrplan zugestimmt.

„Um die dazu notwendigen Einstellungen und Kompetenzen zu erwerben, ist vor allem Praxiserfahrung notwendig.“<sup>27</sup>

Offen bleibt, welche Kompetenzen notwendig sind und wie sie erworben werden können. Der Hinweis auf die Praxiserfahrung ist richtig, aber bleibt noch zu abstrakt. Ausgehend von der Theorie des impliziten Wissens schlägt Neuweg neben der Reflexion praktischer Erfahrung und der Meisterlehre, ein intensives Einlassen auf die Situation als notwendige Bedingung für die Entwicklung solcher Kompetenzen vor.<sup>28</sup>

Stimmt man diesen Überlegungen zu, so ist die Funktion und die Gestaltung der Praktika neu zu überdenken.

„Hier können die durch Wissen und Fertigkeiten grundgelegten Kompetenzen durch praktische Erprobung und individuelle berufliche Erfahrungen zur persönlichen Handlungsfähigkeit entwickelt werden.“<sup>29</sup>

Praktika als Erprobungsraum grundlegender Kompetenzen zu begreifen, verhindert eher ein sich einlassen auf die Situation und trägt damit nicht zur Entwicklung der notwendigen Kompetenzen bei.

---

<sup>23</sup> Wyss, Corinne: Zur Reflexionsfähigkeit und – praxis der Lehrperson. In: bildungsforschung H.2 2008, S.4

<sup>24</sup> Neuweg 2005, S. 208

<sup>25</sup> Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW 2014, S. 26f

<sup>26</sup> Winkel,R: Antinomische Pädagogik und Kommunikative Didaktik. Düsseldorf 1986

<sup>27</sup> Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW 2014, S. 27

<sup>28</sup> Neuweg 2005 S. 210 ff

<sup>29</sup> Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW 2014, S.26

## 2.3 Die Kompetenzdimensionen

Üblicherweise werden Kompetenzen auf der Basis unterschiedlicher Strukturmodelle unterteilt. Der Lehrplan orientiert sich am Strukturmodell des DQR und teilt die Kompetenzen in zwei Dimensionen ein: Fachkompetenz und personale Kompetenz. Die einzelnen Dimensionen werden wiederum in zwei Subkategorien unterteilt.

| <b>Fachkompetenz</b> | <b>Personale Kompetenz<br/>( Professionelle Haltung )</b> |
|----------------------|---|
| Wissen               | Selbstständigkeit   |
| Fertigkeiten         | Sozialkompetenz   |

Diese Einteilung ist irritierend, weil in sich nicht schlüssig ist. Ist die Unterteilung in Fachkompetenz und personaler Kompetenz noch nachvollziehbar, wenn auch für das pädagogische Tätigkeitsfeld hinterfragbar, so ist die Bildung der Subkategorien nur schwer nachvollziehbar. Beinhaltet die Personale Kompetenz nicht Wissen und Fertigkeiten bzw. sind im Bereich der Fachkompetenz nicht auch Gegenstandsbereiche zu benennen, auf die sich Kompetenzen beziehen?

Nicht nachvollziehbar ist die begründungslos vorgenommene Umbenennung der Kompetenzdimension ‚Personale Kompetenz‘. Wieso wird diese Dimension als professionelle Haltung bezeichnet? Sind Haltungen Kompetenzen im definierten Sinne? Sind die in dieser Kompetenzdimension beschriebenen Kompetenzen Haltungen? Zur Beantwortung dieser Fragen bedarf es einer eindeutigen Definition des Haltungsbegriffs, die aber im Lehrplan nicht gegeben wird.

Positiv an dieser Umbenennung ist, dass deutlich wird, dass die Arbeit an den eigenen Haltungen ein wesentlicher Bestandteil der Erzieherausbildung darstellt und pädagogisches Handeln nicht technokratisch verkürzt werden kann und darf. Schulz von Thun macht den Zusammenhang von Technik und Haltung am Beispiel des aktiven Zuhörens sehr schön deutlich.

"Ein zweites Beispiel: ähnlich wie die Ich-Botschaft, so ist auch eine andere psychologische Verhaltensweise von dem Schicksal bedroht, sich von einer Grundhaltung zu entfernen und zur Technik zu verselbstständigen: das aktive Zuhören (vgl. S. 57), das "Verbalisieren emotionaler Erlebnisinhalte", das ein einführendes Verstehen ermöglichen soll und darauf abzielt, sich in die phänomenale Welt des anderen einzufinden. Es besteht kein Zweifel, dass eine solche Empathie therapeutisch grundlegend und mitmenschlich wertvoll ist (vgl. Rogers 1980), und wer sich durch Psychologie in seinen empathischen Fähigkeiten erweitert, hat einen großen Schritt getan. Wenn jedoch diese empathische Haltung infolge eines Verhaltenstrainings sich in einem mechanischen, stereotypen "Spiegeln" zeigt, führt dies zu einer bemitleidenswerten Verarmung mitmenschlicher Kommunikation. Wirkliche Empathie drückt sich in vielfältiger Weise aus, bedarf keiner sprachlichen Stereotypie. Und wenn Psychologen dann noch anfangen, dieses Verhalten in Situationen "anzuwenden", in denen das einführende Verstehen weder stimmig ist mit ihrer eigenen inneren Verfassung noch mit der Beziehung zum anderen noch mit dem Charakter der Situation, dann kann aus der ursprünglich wertvollen Einstellung eine hilflose Verschrobenheit werden - oder ein heimliches Kampfmittel. (...) Halten wir fest: Die operationalisierbaren und trainierbaren psychologischen Verhaltensweisen haben einen Doppelcharakter: Je nachdem, vor welchen Wagen sie gespannt werden, können sie in den Dienst der mitmenschlichen Verständigung oder in den Dienst der

Selbstdarstellung, Manipulation und Interessendurchsetzung treten. (...) Kann die Psychologie zur Verbesserung der zwischen menschlichen Kommunikation beitragen? Meine Überzeugung: Ja, sogar entscheidend. Und zwar dann, wenn sie deutlich macht, daß es um *Haltungen* und nicht in erster Linie um Verhalten ( und schon gar nicht um Formulierungen) geht. Es sind diese Haltungen, die der Empfänger zwischen den Zeilen herausliest und die seelisch wirksam werden.<sup>30</sup>

Kompetenzorientierte Lehrpläne beschränken sich z.T. auf die Beschreibung der anzustrebenden Lernergebnisse. Diesem Weg ist der vorliegende Lehrplan nicht gefolgt und ordnet jedem Lernfeld konkrete Inhalte zu. In welchem Zusammenhang diese Inhalte zu den Anforderungen des jeweiligen Lernfeldes stehen, ist jeweils konkret zu rekonstruieren, wenn die Lernsituationen vorliegen.

Wichtig im Kontext der Inhalte ist, dass den Studierenden nicht nur prozedurales direkt verwertbares Wissen, sondern weiterhin auch umfassendes Erklärungswissen systematisch vermittelt wird, da nur verstandenes Wissen auch zur adäquaten Anwendung führt. Zudem darf die Wissensvermittlung nicht auf die verhaltensorientierte Anwendung reduziert werden.

Wissen dient darüber hinaus der Förderung

- der Reflexionsfähigkeit
- der Wahrnehmungsfähigkeit
- der Begründungs- und Legitimationsfähigkeit
- möglicher Handlungsoptionen

Gerade im Kontext der Kompetenzorientierung, wo Wissen in der Gefahr steht kurzschlüssig auf die Verwertbarkeit reduziert zu werden, ist es wichtig zu betonen, dass es wichtig ist, durch das Wissen den Möglichkeitssinn zu schulen und zur Bildung der Studierenden beizutragen. Auf diese bildende Funktion macht Hegel bildhaft in seiner 2. Gymnasialrede aufmerksam.

„Wie die Pflanze die Kräfte ihrer Reproduktion an Licht und Luft nicht nur übt, sondern in diesem Prozesse zugleich ihre Nahrung einsaugt, so muß der Stoff, an dem sich der Verstand und das Vermögen der Seele überhaupt entwickelt und übt, zugleich eine Nahrung sein. Nicht jener sogenannte nützliche Stoff, jene sinnliche Materiat, wie sie unmittelbar in die Vorstellungsweise des Kindes fällt, nur der geistige Inhalt, welcher Wert und Interesse in und für sich selbst hat, stärkt die Seele und verschafft diesen unabhängigen Halt, diese substantielle Innerlichkeit, welche die Mutter von Fassung, von Besonnenheit, von Gegenwart und Wachen des Geistes ist.“<sup>31</sup>

Gerade auch unter dem Gesichtspunkt der frühkindlichen Bildung ist diesem Aspekt der Inhaltsauswahl in der Erzieherausbildung ein besonderes Gewicht zu verleihen..

## 2.4 Faktoren und Verlauf der Kompetenzentwicklung

Wer ein Ziel erreichen will, sollte wissen, von welchen Faktoren die Zielerreichung abhängt und wie sich der Weg der Zielerreichung beschreiben lässt.

---

<sup>30</sup> Schulz von Thun 1981, S. 262ff

<sup>31</sup> Schopf Wozu ist die Schule da. 2014, S.2

Der Lehrplan geht in Anlehnung an Nentwig-Geseman von drei zentralen Faktoren aus: Theoretisches Wissen, Erfahrungswissen und Fertigkeiten. Da Wissen und Fertigkeiten Elemente der Fachkompetenz sind, ist diese Aussage nur dann schlüssig, wenn hier die Faktoren der Kompetenz zweiten Grades gemeint sind.

#### Faktoren der Handlungs-Kompetenzentwicklung

| <b>Lehrplan</b>  | <b>Neuweg 2005</b>  |
|--|---|
| Wissenschaftlich-theoretisches Wissen<br>Implizites Erfahrungswissen<br>Fertigkeiten | Explizites/implizites Wissen( Kultur der Distanz)<br>Reflexion<br>Praxis ( Kultur des Einlassens) |
| Reflexion<br>Praktika  | Persönlichkeit  |

Stellt man die von Neuweg herausgearbeiteten Emergenzbedingungen pädagogischen Könnens den Aussagen des Lehrplans gegenüber, so fällt eine große Übereinstimmung, aber auch ein markanter Unterschied auf. Für Neuweg ist die Persönlichkeit des Erziehers eine wesentliche Bedingung der Kompetenzentwicklung. Dabei stehen für ihn weniger Selektions- und Standardisierungsüberlegungen im Vordergrund, sondern die Ausbildung stärker an der Persönlichkeit der Studierenden anzupassen.

Angesichts der Vielzahl von Kompetenzen - allein 203 in den 6 Lernfeldern- ist nicht zu erwarten, dass konkrete Aussagen über die Entwicklung der Kompetenzen gemacht werden. Die große Anzahl der Kompetenzen zeigt aber auch, dass es notwendig ist, noch stärker die zentralen pädagogischen Kompetenzen herauszustellen, um so dem Anspruch der Kompetenzorientierung, nämlich dass hier die „großen Linien“ und nicht die Detailkenntnisse und Fertigkeiten im Mittelpunkt stehen,<sup>32</sup> gerecht zu werden.

Ein Modell, das diese Lücke füllen könnte, ist das Modell von Dreyfuss.<sup>33</sup>

### 3. Jenseits der Kompetenzen: Weitere Zielbereiche

Die KMK, Klieme und auch die Vertreter des DQR gehen davon aus, dass neben den formulierten Kompetenzen Schule im Allgemeinen und Unterricht im Besonderen noch weitere Ziel anstreben sollten. Die Kompetenzen stellen nur einen, wenn auch gewichtigen, Teilzielbereich dar.

„Dem DQR liegt entsprechend dem deutschen Bildungsverständnis ein weiter Bildungsbegriff zugrunde, auch wenn sich der DQR wie der EQR ausdrücklich nur auf ausgewählte Merkmale konzentriert.“<sup>34</sup>

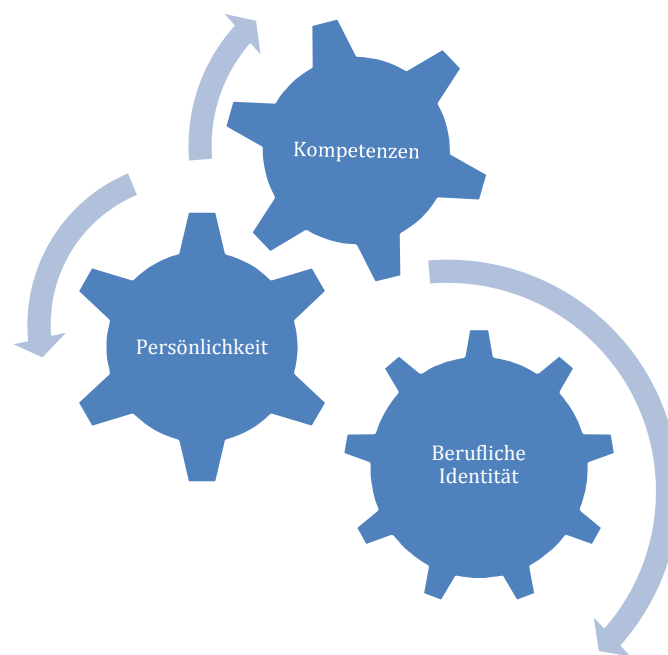
<sup>32</sup> Vgl. Klieme 2011, S.57

<sup>33</sup> Vgl. Dreyfuss, H. u.a.: Künstliche Intelligenz. Reinbeck 1987

<sup>34</sup> DQR, S. 4

Neben den Kompetenzen sind die Persönlichkeitsentwicklung und die Entwicklung der beruflichen Identität weitere Ziele der Erzieherausbildung.<sup>35</sup> Obgleich beiden Zielbereichen ein zentraler Stellenwert zugesprochen wird, werden die Begriffe nicht definiert. Insbesondere die Persönlichkeitsentwicklung ist im Rahmen der Erzieherausbildung immer wieder kontrovers bzgl. seiner Funktion und Bedeutung diskutiert worden. Oft wurden die Persönlichkeitsbildung und Fachkompetenz als Gegensatzpaare konstruiert. Persönlichkeitsbildung wurde immer wieder als Ersatz für die fehlende Fachlichkeit ( Technologiedefizit der Pädagogik ) angesehen.<sup>36</sup> Dieses dichotomische denken gilt es zu überwinden. Persönlichkeitsentwicklung ist nicht deshalb wichtig, weil die Pädagogik unter einem Technologiedefizit leidet, sondern weil Erzieher/innen durch ihre Person wirken.

Als konzeptionelle Grundlage der Persönlichkeitsentwicklung bietet sich aus meiner Sicht im Rahmen der Erzieherausbildung die humanistische Psychologie an. Die zentrale und schwierige Aufgabe einer guten Erzieherausbildung besteht aber darin, diese Zielbereich produktiv miteinander zu verzahnen



#### 4.Fazit

Um eine Qualitätsverbesserung der Erzieherausbildung zu erreichen, ist es notwendig Ziele, Formate, didaktische Prinzipien und methodisch sowie mediale Faktoren in einen strukturierten Zusammenhang zu bringen. Aufgrund der Vielfalt der zu beachtenden und zu integrierenden Elemente (vgl. mind-map) ist dies eine große Herausforderung. Voraussetzung für das Gelingen dieser Aufgabe sind eindeutige

<sup>35</sup> Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW 2014, S. 17 u. S. 23

<sup>36</sup> Vgl Tenorth 1986 und Prange 2000

begriffliche Grundlagen, die z.T. in der jetzigen Fassung des Lehrplans noch nicht vorliegen und die Kollegien vor die Aufgabe stellen, ein gemeinsames Begriffsverständnis zu entwickeln.

Im Hinblick auf die Kompetenzorientierung ist insbesondere zu klären, von welchen der beschriebenen Annahmen in der Ausbildung ausgegangen werden kann bzw. werden soll. Um der Gefahr der Kompetenzorientierung, die Ausbildung technokratisch und praktizistisch zu verkürzen, konstruktiv zu begegnen, ist es notwendig,

- die Kompetenzen zweiten Grades in den Mittelpunkt der Ausbildung zu stellen
- zusätzliche Kompetenzen im Hinblick auf die Spezifika pädagogischer Tätigkeiten zu formulieren
- die Kompetenzen mit den anderen Zielbereichen ( Identität, Persönlichkeit) zu verknüpfen
- die zentralen Kompetenzen ( großen Linien) deutlich zu benennen
- dass die Auswahl der Inhalte nicht in erster Linie durch den Aspekt der verhaltensmäßigen Verwertbarkeit bestimmt wird
- dass Inhalte verstanden und nicht nur pragmatisch verwertet werden

Kompetenz ist nach dem Begriffsverständnis des Lehrplans die Fähigkeit und Bereitschaft, Wissen zu nutzen. In diesem Sinne hoffe ich auf die Kompetenz der Leserinnen und Leser.

F.-J. Brockschnieder Auf dem Hellweg 50, 33649 Bielefeld

**Erschienen in:** PädagogikUnterricht. 34 Jg. Heft4 2014 S. 31 - 39