

## PÄDAGOGISCHE RUNDSCHAU

## ANSCHRIFTEN DER MITARBEITER

Prof. Dr. Karl Helmer  
Hamarskjöldstr.11  
46399 Bocholt

Prof. Dr. Walter Herzog  
Institut für Erziehungswissenschaft  
Fabrikstr.8  
CH-3012 Bern

Jun. Prof. Dr. Sven Kluge  
Alanus Hochschule für Kunst und  
Gesellschaft  
Vilkestr.3  
52247 Alfter

Prof. Dr. Klaus Kraimer  
Fakultät für Sozialwissenschaften  
Rastpfuhl 12a  
66113 Saarbrücken

Dipl. Päd. Dietmar Langer  
Weimarstr.22  
71679 Asperg

Prof. Dr. Günter R. Schmidt  
Schinnerstr.11  
91056 Erlangen

Dr. Theresa Schmithüsen  
The Onion Loft, Annesbrook  
Duleek, Co.Meath  
Irland

PD Dr. Dirk Stederth  
Institut für Philosophie  
Nora-Platiel-Str.1  
34109 Kassel

Dr. Eva Steinherr  
Lehrstuhl für Schulpädagogik  
Leopoldstr.13  
80802 München

## INHALT

## BEITRÄGE UND BERICHTE

- Günter R. Schmidt:*  
Miguel de Unamuno y  
Jugo (1864-1936).  
Bildungstheoretische  
und pädagogische Impulse 511
- Karl Helmer:*  
Von der Dialektik zur Geometrie.  
Wege zu den Wissenschaften  
der Moderne 525
- Dirk Stederth:*  
Die Idee der (universitären) Bildung  
und ihre ökonomische Deformation.  
Ein Abgesang 535
- Dietmar Langer:*  
Was ist unser Geist und wie kann  
er erzogen werden? Zur  
philosophischen Auslegung der  
Körper-Geist-Beziehung und ihre  
Bedeutung für pädagogisches  
Handeln 547
- Walter Herzog:*  
Anthropologik des Könnens.  
Werner Loch als Pionier der  
Kompetenzorientierung? 573

Walter Herzog

## Anthropologik des Könnens

## Werner Loch als Pionier der Kompetenzorientierung?

„Das Kind muss sagen können, wie es erzogen werden will, damit ihm der Pädagoge sagen darf, wie es erzogen werden kann, und damit beide sich darüber einigen können, wie es erzogen werden soll.“

Werner Loch

Begriffe wie Kompetenz, Kompetenzorientierung und Kompetenzmodelle gehören seit einiger Zeit zum Kernbestand der pädagogischen Sprache, und zwar nicht nur im wissenschaftlichen, sondern auch im alltäglichen Kontext. Bereits ist eine inflationäre Verwendung des Kompetenzbegriffs festzustellen. Was vor kurzem noch anders bezeichnet wurde, kommt heute ungeniert als Kompetenz daher, obwohl alles andere als klar ist, was der Begriff bedeutet und wofür er überhaupt steht.

Klar ist jedoch, dass Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Kern der standardbasierten Schulreform stehen, wie sie aktuell den bildungspolitischen Diskurs bestimmt. So heißt es in der Klieme-Expertise, die der deutschsprachigen Standardbewegung als wissenschaftliche Referenz dient, Bildungsstandards würden festlegen, „welche Kompetenzen die Kinder oder Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe mindestens erworben haben sollen“. <sup>1</sup> Die zentrale Stellung des Kompetenzbegriffs innerhalb der Standardbewegung wird von Oelkers und Reusser bestätigt, die den

Begriff als *Schlüsselkategorie* der standardbasierten Schulreform ausgeben. <sup>2</sup> Ähnlich urteilen Klieme, Leutner und Kenk, wenn sie von der *Messung* von Kompetenzen sagen, es komme ihr „eine Schlüsselfunktion für die Optimierung von Bildungsprozessen und für die Weiterentwicklung des Bildungswesens zu“. <sup>3</sup>

Angesichts der zentralen bildungspolitischen Bedeutung des Kompetenzbegriffs wundert man sich über dessen konzeptuelle Vagheit und die praktisch fehlende Verankerung in einem theoretischen Kontext. Nicht selten entsteht der Eindruck, Kompetenzen seien eine *irgendwie* geartete Verbindung von Wissen und Können. So heißt es in der Klieme-Expertise, Kompetenzen würden eine „Verbindung zwischen Wissen und Können“ (S. 73) darstellen und seien „als Befähigung zur Bewältigung von Situationen bzw. von Aufgaben zu sehen“ (ebd.). In Kompetenzmodellen spiele „der simultane Einsatz von Wissen und Können bei der Bewältigung von Anforderungssituationen eine wichtige Rolle“ (S. 78). Nicht weit weg von dieser ungefähren Erläuterung des Kompetenzbegriffs liegt ein

Definitionsvorschlag von Hubig, für den Kompetenzen Fähigkeiten darstellen, „die ein habitualisiertes Können ausmachen“.<sup>4</sup> Das unterscheidet sie vom Begriff des Wissens, aber auch von einem eingeschränkten Konzept von Bildung.

Damit haben wir zwar eine *Ahnung*, was unter Kompetenz zu verstehen ist, und diese Ahnung scheint in vielen Fällen zu genügen, um politisch oder pädagogisch über den Paradigmenwechsel, der mit der Kompetenzorientierung von Schule und Unterricht verbunden sein soll, zu urteilen. Wissenschaftlich genügt dies aber nicht. Gefordert ist ein genaueres Verständnis dessen, was der Kompetenzbegriff beinhaltet, was voraussetzt, dass wir eine theoretische Grundlage haben, auf der sich der Slogancharakter des Begriffs beheben und seine pädagogische Bedeutung herausarbeiten lässt.

Die folgende Analyse wird diese Präzisierung allerdings auch nicht leisten können, jedoch soll am Beispiel eines vergessenen Pioniers der Kompetenzorientierung gezeigt werden, welche Probleme sich einer solchen Präzisierung stellen und wie eine mögliche theoretische Grundlage aussehen könnte. Ich beginne mit einer knappen Darstellung des Kompetenzbegriffs der Standardbewegung (1). Darauf folgt eine Auseinandersetzung mit dem Kompetenzverständnis, wie es von Werner Loch in einer Reihe von Beiträgen ausgearbeitet wurde (2). Danach skizziere ich die theoretischen Grundlagen, auf die sich Lochs Kompetenzbegriff stützt (3). Anschließend vergleiche ich die beiden Positionen miteinander (4). Ein kurzer Ausblick wird meinen Beitrag abschließen (5).

## 1. Kompetenz als Verbindung von Wissen und Können

Kompetenz bezieht sich in der ursprünglichen Bedeutung des Wortes auf *Zuständigkeit* im Sinne der Berechtigung

bzw. Legitimation, etwas Bestimmtes zu tun. So ist beispielsweise ein Polizist berechtigt, einen Verbrecher zu verhaften, oder eine Lehrkraft ist befugt, die Leistungen einer Schülerin zu bewerten. Diese Begriffsverwendung dominiert noch bei Max Weber, der Kompetenz im Rahmen seiner Analyse rationaler Herrschaft mit Zuständigkeit gleichsetzt. Selbst der erklärtermaßen vage Versuch von Odo Marquard, den Kompetenzbegriff zu erläutern, zehrt noch von dieser Begriffsverwendung, denn Kompetenz hat gemäß Marquard „irgendwie zu tun mit Zuständigkeit und mit Fähigkeit und mit Bereitschaft und damit, dass Zuständigkeit, Fähigkeit und Bereitschaft sich in Deckung befinden“.<sup>5</sup>

Mit Zuständigkeit hat das Kompetenzverständnis der Standardbewegung allerdings nichts zu tun. Kompetent ist ein Schüler nicht, weil ihm etwas zusteht, sondern weil er zu etwas *fähig* ist. So heißt es in einem Tagungsbericht der OECD zur *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen*: „In allen Beiträgen des Bandes wird der Kompetenzbegriff in dem vergleichsweise vagen Sinn einer Fähigkeit zu denken, zu handeln und zu lernen verwendet.“ Als theoretisches Konstrukt umfassen Kompetenzen psychische Prozesse, „die Bündel von kognitiven, emotionalen, motivationalen, sozialen und Verhaltenskomponenten beinhalten“. Kompetenzen sollen zudem lernbar sein.<sup>6</sup>

Mit etwas anderer Akzentsetzung versteht die Klieme-Expertise unter Kompetenz „eine Disposition, die Personen befähigt, bestimmte Arten von Problemen erfolgreich zu lösen, also konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen“ (S. 72). Dabei stützt sich die Expertise auf einen Definitionsvorschlag von Weinert, wonach Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten [sind], um bestimmte Probleme zu lösen,

sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (S. 21). An Weinerts Definition fällt nicht nur die Vielfalt an Facetten auf – um den kognitiven Kern gruppieren sich motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften. Deutlich ist auch der situative Bezug: Kompetenzen sind *funktional* auf Situationen bezogen und stehen damit nicht für eine allgemeine Fähigkeit (wie die Intelligenz), sondern für kontextspezifische Dispositionen. Von der Klieme-Expertise wird der Situationsbezug mit dem Begriff der *Domäne* eingefangen. Domänen sind Anforderungssituationen, die in der Schule ungefähr dem Fächerkanon entsprechen.

Die Verengung des Kompetenzbegriffs auf kontextuelle Fähigkeiten entspricht seiner Definition im DFG-Schwerpunktprogramm „Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen“. Danach sind Kompetenzen „kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen“.<sup>7</sup> Ausgeschlossen werden damit nicht nur die motivationalen und sozialen Aspekte, wie sie in Weinerts Definition genannt werden, sondern auch überfachliche Kompetenzen. Auch wenn diesbezüglich kein Konsens herrscht, da andernorts Fähigkeiten, die früher unter dem Begriff der Schlüsselqualifikationen abgehandelt wurden, fachübergreifende oder überfachliche Kompetenzen genannt werden, stellen auch Oelkers und Reusser fest, dass in Bezug auf den Kompetenzbegriff am ehesten Einigkeit darüber besteht, „dass sich Kompetenzen nicht auf kontextfreie kognitive Dispositionen, sondern auf wissensbasierte Fähigkeiten in bestimmten kulturellen und lebensweltlichen Domänen beziehen“ (S. 24).

Diese Äußerung ist deshalb interessant, weil sie nicht auf die Schule, sondern auf das außerschulische Leben Bezug nimmt. Oft bleibt unklar, was die Referenz des Kompetenzbegriffs ist: das Lernen in der Schule oder die Anwendung des Gelernten außerhalb der Schule. Wenn zum Beispiel Klieme und Hartig schreiben, wer kompetent zu handeln vermöge, sei „nachweislich in der Lage, reale Anforderungssituationen zu bewältigen“<sup>8</sup>, dann bleibt offen, was unter „realen Handlungssituationen“ zu verstehen ist. Denn real sind auch schulische Situationen (wie z.B. eine Praktikums- oder Prüfungssituation). Schon wesentlich klarer ist daher die Formulierung in einer weiteren Expertise des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, wo es heißt, ein Schlüsselmerkmal des Kompetenzbegriffs sei „der stärkere Bezug zum ‚wirklichen Leben‘“.<sup>9</sup>

Auch Weinerts Definition scheint ein außerschulischer Bezug zu unterliegen. Das zeigt die über die Verbindung von Wissen und Können bzw. Fähigkeiten und Fertigkeiten hinausgehende motivationale bzw. volitionale Komponente seines Kompetenzbegriffs. Wie Oelkers und Reusser daher zu Recht anmerken, wird mit Weinerts Begriffsfestlegung „nichts anderes als eine pädagogisch realisierbare Lösung des alten Transferproblems in Aussicht gestellt“ (S. 25). Wir könnten auch vom *Senecaproblem* sprechen, denn seit Seneca wird der Schule vorgeworfen, dass nicht fürs Leben taugte, was in der Schule gelernt werde (*non vitae, sed scholae discimus*). Offensichtlich verspricht der Kompetenzbegriff, dass diesem notorischen Übel endlich Abhilfe geschaffen, d.h. das *Senecaproblem* gelöst werden kann.

Dazu reicht es aber nicht, lediglich über einen Begriff zu verfügen. Es braucht auch eine Theorie, die plausibel machen kann, dass eine Lösung des *Senecaproblems* möglich ist. Davon sind wir aber weit

entfernt, was nicht zuletzt der Definitionsvorschlag von Weinert zeigen kann. Der Vorschlag geht auf einen Bericht zurück, den Weinert für das erwähnte OECD-Symposium zur *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen* erstellt hatte. Er ging in überarbeiteter und gekürzter Form in die Buchpublikation zum Symposium ein. Weder im ursprünglichen noch im publizierten Text findet sich jedoch eine explizite Definition. Weinert nennt lediglich *Kriterien für eine mögliche Definition*. Die in der Klieme-Expertise zitierte Definition stammt denn auch aus einer anderen Publikation von Weinert. Zieht man zu deren Verständnis die beiden Originaltexte bei, dann liegt mit Weinerts Definitionsvorschlag in keiner Weise ein theoretisch begründetes Konzept vor. Vielmehr handelt es sich um „eine pragmatische Definition des Kompetenzbegriffs, die eher praktischen als theoretischen Nutzen hat“.<sup>10</sup>

Eine theoretische Grundlage lässt auch die Klieme-Expertise vermissen. Was die schulischen Lernziele anbelangt, wird von einem „praktischen Konsens“ (S. 62) ausgegangen, weshalb eine „pragmatische Antwort auf die Probleme der Bildungsziele“ (ebd.) genügen muss. Postuliert wird eine Übereinstimmung in der Auffassung, dass das Bildungssystem auf die Teilhabe am öffentlichen Leben vorbereitet und die Fähigkeiten vermitteln soll, „das eigene Leben als Lernprozess selbst gestalten zu können, trotz der Unsicherheit von Beruf und Arbeit, Karriere und sozialer Lage“ (S. 63). Insofern würden Kompetenzen nichts anderes beschreiben als „Fähigkeiten der Subjekte, die auch der Bildungsbegriff gemeint und unterstellt hatte“ (S. 65). Wie weit dies zutrifft, ist allerdings fraglich. Denn erstens ist der Bezug von Kompetenzen nicht die Bildung des Individuums in seiner Persönlichkeit, sondern die Orientierung seines Handelns in eng umschriebenen lebensweltlichen Kontexten. Und zweitens liegen Kompetenzen auf einer weit konkreteren

Ebene als der Bildungsbegriff. Dies nicht zuletzt deshalb, weil Kompetenzen der Outputsteuerung des Bildungssystems dienen sollen und daher *messbar* sein müssen.

Tatsächlich ist für die Standardbewegung die Messbarkeit ein mindestens so wichtiges Kriterium des Kompetenzbegriffs wie die Verbindung von Wissen und Können. Das Kriterium ist so stark, dass es die motivationalen, volitionalen und sozialen Aspekte der weinertschen Definition an den Rand drängt. Während für die Erfassung von kognitiven Fähigkeiten die üblichen Verfahren der psychologischen Leistungsmessung zur Verfügung stehen, die darauf beruhen, dass ein Testnehmer dazu aufgefordert werden kann, eine bestimmte Leistung zu erbringen, ist die Messung von nicht-kognitiven Aspekten der Persönlichkeit vergleichsweise aufwändig. Da Motive, Einstellungen, Werthaltungen und Willensbereitschaften nicht für maximale, sondern für *typische* Merkmale einer Person stehen, kann dazu nicht aufgefordert werden, was die Entwicklung von Messmethoden anspruchsvoll macht. Zudem ist ihr Einsatz zeitintensiv, weshalb im Allgemeinen darauf verzichtet wird, die nicht-kognitiven Aspekte von Kompetenzen zu erheben. Das zeigt wiederum die Klieme-Expertise, die sich zwar auf die Definition von Weinert stützt, aber ohne weiteres einräumt, dass Kompetenzen „nur leistungsbezogen erfasst und gemessen werden“ (S. 73) können. Geht es um die *Messung* von Kompetenzen, die in der Standardbewegung einen zentralen Anspruch darstellt, sehen wir uns dorthin zurückversetzt, wo wir am Anfang standen: Kompetenzen sind eine *irgendwie* geartete Verbindung von Wissen und Können.

## 2. Kann uns Werner Loch weiter helfen?

Wie unzulänglich der Kompetenzbegriff in der Standardbewegung theoretisch

abgestützt ist, zeigt auch die Tatsache, dass eine historische Herleitung des Begriffs aussteht. Das erstaunt umso mehr, als Müller-Ruckwitt darauf hinweist, dass der Kompetenzbegriff der Standardbewegung nicht englischer, sondern deutscher Herkunft ist. Vor allem sein Gebrauch im PISA-Kontext erweise sich „als Phänomen des deutschen Sprachraums“, denn in den englischen, französischen und spanischen Texten der OECD zu PISA finde sich der Begriff kaum.<sup>11</sup>

In der Überblicksarbeit von Klieme und Hartig zur Verwendung des Kompetenzbegriffs im sozial- und erziehungswissenschaftlichen Diskurs wird als historischer Vorläufer Heinrich Roth erwähnt, von dem es heißt, er habe den Kompetenzbegriff im deutschen Sprachraum wohl als Erster explizit und systematisch in die Erziehungswissenschaft eingebracht. Zu Recht wird darauf verwiesen, dass Roth selber die Verwendung des Begriffs nicht weiter begründet hat. Wesentlich ist allerdings, dass Kompetenz für Roth ein Indikator für *Mündigkeit* war, und zwar in einem dreifachen Sinn. Als „Kompetenz für verantwortliche Handlungsfähigkeit“ differenziert sich Mündigkeit nach der „Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können“ (Selbstkompetenz), der „Fähigkeit, für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können“ (Sachkompetenz), und der „Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- oder Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig und also ebenfalls zuständig sein zu können“ (Sozialkompetenz).<sup>12</sup> Insofern Mündigkeit für *Handlungsfähigkeit* steht, gilt auch für Roth, dass Kompetenz aus einer Verbindung von Wissen und Können hervorgeht.

Neben Roth erwähnen Klieme und Hartig auch Blankertz, der den Kompetenzbegriff im Rahmen seiner Evaluation der nordrhein-westfälischen Kollegstufe gebrauchte. Keine Erwähnung findet hingegen Werner

Loch, der den Begriff Ende der 1970er Jahre in seine biografische Theorie der Erziehung einführte und wie Roth am Ziel der Mündigkeit ausrichtete. Das ist umso erstaunlicher, als sich bei Loch eine ausführliche theoretische Begründung des Kompetenzbegriffs findet, womit ein wesentliches Desiderat der Standardbewegung behoben werden könnte.

Erstmals taucht der Kompetenzbegriff bei Loch vermutlich in seiner monographischen Abhandlung über *Lebenslauf und Erziehung* auf. Hier heißt es, das entscheidende Sinnkriterium der Erziehung beruhe auf der „in allen menschlichen Gesellschaften in irgendeiner Version ausgeprägten Idee [...], die zu erziehenden Individuen in den als lebenswichtig angesehenen sozialen Rollen und entsprechenden kulturellen Funktionen möglichst rasch handlungsfähig (kompetent) zu machen, so dass man sie zu den im Lebenslauf vorgesehenen Terminen mündig sprechen kann“.<sup>13</sup>

Loch visiert eine allgemeingültige pädagogische Theorie an – durchaus in der Tradition von Dilthey, auf den er sich mehrfach explizit und zustimmend beruft. Von Dilthey hat er auch den Begriff des Lebenslaufs übernommen, dessen zielbezogener Auslegung durch Dilthey er ebenfalls folgt. Von jedem Individuum verlangt „der teleologische Zusammenhang seiner Entwicklung“ (S. 129), dass es in Auseinandersetzung mit seinen Lebensbedingungen in einer vorherbestimmten Reihenfolge spezifische Dispositionen ausbildet. Weiter teilt Loch mit Dilthey die Annahme, dass die verschiedenen Lebensalter ihre besonderen Entwicklungsaufgaben haben, die zusammen ein Ganzes bilden, aus dem sich Regeln über das, was sein soll, ableiten lassen. Obwohl Loch keine Reifungslehre der Entwicklung vertritt, da das „Erwachsenwerden nicht nur auf Reifungs-, sondern auch auf Lernvorgängen beruht“<sup>14</sup>, ist er doch überzeugt, dass der Schematismus der Lebensalter eine Grundfeste

der menschlichen Natur darstellt, die sich normativ nutzen lässt.

Loch sieht im Lebenslauf eine anthropologische Kategorie. Anthropologie nennt er den „Terminus für die logische Struktur der menschlichen Lebensform als solche“. <sup>15</sup> Dabei schwebt ihm eine Anthropologie vor, die den Menschen im *Modus des Könnens* versteht. Nur eine Lehre vom Menschen, die ihren Gegenstand vom Können her begreift, verdient gemäß Loch den Namen Anthropologie. Der Begriff des Könnens steht für die Tatsache, dass der Mensch nicht fertig bzw. – in der Formulierung von Nietzsche – nicht festgestellt ist, weshalb ihm ein konstitutives Moment der Offenheit zukommt. Während die Natur auf die Festgestelltheit des Menschen verweist, zeigt ihm die Geschichte, was er aus sich machen kann. Indem wir davon ausgehen, „dass der Mensch nicht nur ist, was von Natur in seinem Organismus angelegt ist, sondern auch, was er durch seine Handlungen in seiner Geschichte aus sich macht, wird die Natur des Menschen durch die Geschichte des Menschen relativiert. Die vermittelnde Kategorie zwischen den natürlichen ‚Anlagen‘ und den geschichtlichen Möglichkeiten des Menschen, die er sich durch sein Wirken selber schafft, ist die Kategorie des Könnens, die freilich an der des Sollens orientiert bleibt“ (S. 208).

Es ist diese Stelle, an der der Kompetenzbegriff Eingang in Lochs Erziehungstheorie findet. Loch geht es um die Selbstbestimmung bzw. Selbstverwirklichung des Menschen – ganz im Sinne der pragmatischen Anthropologie Kants, die danach fragt, was der Mensch als durch Freiheit bestimmtes Wesen aus sich machen kann. Insofern liegt das Können, das Lochs Kompetenzbegriff beinhaltet, nahe beim Begriff des *Vermögens*. Das kommt in der Formel, wonach der Mensch sei, *was er vermag*, anschaulich zum Ausdruck (S. 195, 207ff.). Loch verwendet den Vermögensbegriff

häufig – nicht nur an den Stellen, wo er sich auf Kant bezieht, sondern auch dort, wo er sich mit Aristoteles und Husserl auseinandersetzt. Letzterer spielt für Lochs Pädagogik eine ähnlich wichtige Rolle wie Dilthey. Mehrfach wird auf Husserls *Ideen* verwiesen, in denen vom Menschen als von einem „System des ‚Ich kann‘“ und einem „Organismus von Vermögen“ die Rede ist. <sup>16</sup> Vermögen meinen ein Potential, das aktualisiert werden muss, um real zu werden. Insofern liegt der Vermögensbegriff nahe bei demjenigen der (biologischen) Anlagen, den Loch ebenfalls häufig verwendet.

Wo Loch moderne Anknüpfungspunkte sucht, da verweist er auf Robert White und Noam Chomsky. Insbesondere White stellt eine weiterführende Referenz dar, weil auch für dessen Kompetenzbegriff gilt, dass er einen naturalen (biologischen) Einschlag aufweist. White definiert Kompetenz als Fähigkeit (*capacity* oder *ability*) eines Lebewesens, wirksam mit seiner Umwelt zu interagieren. <sup>17</sup> Ausdrücklich weist er Kompetenzen eine motivationale Komponente zu, ja erachtet den Kompetenzbegriff sogar in erster Linie als *motivationale* und nicht als kognitives Konstrukt. Dementsprechend ist von einer Wirksamkeitsmotivation (*effectance motivation*) und einem Gefühl der Wirksamkeit (*feeling of efficacy*) die Rede.

In der Psychologie hat Whites Kompetenzbegriff wenig Resonanz gefunden. Auch in der Standardbewegung spielt er eine geringe Rolle. Umso interessanter ist, dass er für Loch von zentraler Bedeutung ist. Denn wie White geht Loch davon aus, dass Kompetenzen eine *inhärente* motivationale Komponente aufweisen. Kompetenzen sind in der Natur des Menschen angelegte Möglichkeiten (Können als *Potenzialität*), die danach tendieren, wirklich zu werden (Können als *Aktualität*). Der Begriff der Kompetenz „bezieht sich auf eine als invariant angenommene Reihe von Fähigkeiten und damit verbundenen

Motiven zu deren Anwendung, die sich als eine Folge von Stufen darstellen lassen“. <sup>18</sup> White wird attestiert, dass der Begriff des Lernens, der pädagogisch als „Inbegriff der Veränderbarkeit des Menschen“ (S. 39) unverzichtbar ist, „an die Vermögen gebunden bleibt, die als für die menschliche Natur konstitutiv angesehen werden müssen“ (ebd.).

Lochs Kompetenzbegriff weist eine weitere Facette auf. Kompetenz ist nicht nur die *Fähigkeit*, etwas tun zu *können*, auch nicht nur die *Bereitschaft*, es tun zu *wollen*, sondern auch die *Berechtigung*, es tun zu *dürfen*. „Wenn wir etwas können, sind wir zu etwas fähig und für etwas zuständig, fühlen wir uns kräftig, etwas zu tun, und entwickeln dabei Eifer, das uns Zustehende zu erreichen“ (S. 34). Indem Loch auf den lateinischen Ursprung des Begriffs (*competentia*) verweist, fügt er ihm schließlich noch eine letzte Komponente hinzu: diejenige der Wertung. Kompetenz steht nicht nur für ein Können, sondern auch für ein hohes Ausmaß an Können. Im Kompetenzbegriff wird „die Eignung für eine Sache und die Tüchtigkeit darin zusammen[ge]fasst“ (S. 35).

### 3. Curriculare Kompetenzen

Verbunden mit dem Konzept des Lebenslaufs führt der Kompetenzbegriff zum Kernstück von Lochs biografischer Erziehungstheorie: den curricularen Kompetenzen. Darunter versteht Loch „eine invariante Reihe von Fähigkeiten (und damit verbundenen Motiven zu deren Anwendung), die jeder Mensch auf Grund seiner allgemeinmenschlichen Anlagen entwickeln kann, wenn er lange genug am Leben bleibt und sein genetisch vorgeprogrammiertes Potential humaner Verhaltensdispositionen nicht durch biologisch vererbte oder lebensgeschichtlich verursachte Defekte beeinträchtigt wird, und

die jeder Mensch entwickeln muss, wenn er den *curricularen Situationen* gerecht werden soll, die ihm im Lebenslauf unausweichlich bevorstehen“. <sup>19</sup> Den curricularen Kompetenzen sind curriculare Situationen zugeordnet, deren Bewältigung die Kompetenzen ermöglichen. Dabei handelt es sich um Situationen, mit denen sich das Individuum im Laufe seines Lebens schicksalhaft auseinandersetzen muss.

Die Entsprechung zwischen Kompetenzen und Lebenssituationen erlaubt es, den Auftrag der Erziehung zu bestimmen. Sofern es den Situationen, die jedem Menschen in seinem Leben unausweichlich bevorstehen, gerecht werden will, muss das Individuum eine feststehende Reihe von Kompetenzen erwerben. Wobei Loch annimmt, dass die Abfolge der Kompetenzen und die Abfolge ihres Erwerbs nicht davon abhängig sind, wo und wann ein Kind das Licht der Welt erblickt. Die Gliederung des Lebenslaufs nach Altersstufen stellt das grundlegende anthropologische Prinzip dar, „das dem pädagogischen Bewusstsein zur Differenzierung seiner Aussagen zur Verfügung steht“. <sup>20</sup>

Insofern die Könnensstufen typischen Lebenssituationen zugeordnet sind, nimmt die Aufgabe der Erziehung den Charakter einer Hilfeleistung beim Erwerb der curricularen Kompetenzen an. Sobald sich ein Kind, ein Jugendlicher oder ein Erwachsener einer Lernaufgabe, die ihm das Leben stellt, als nicht gewachsen zeigt, ist ihm pädagogische Lernhilfe zu gewähren. Die curriculare Funktion der Erziehung liegt darin, „den Edukanden mit Dispositionen und Konzepten auszustatten, die ihn für einen sinnvollen Lebenslauf vorbereiten und zur Verwirklichung der damit verbundenen Lebensziele handlungsfähig machen“ (S. 43). Der anthropologische Sinn der Erziehung liegt darin, dass dem Individuum zur Entwicklung seiner Anlagen immer dann Hilfe zu geben ist, „wenn es in seinem

lebensgeschichtlichen Bildungsprozess in Situationen gerät, denen es mit den Kompetenzen, die es bisher entwickelt hat, voraussichtlich oder tatsächlich noch nicht oder [nicht] mehr gewachsen ist. Das entscheidende Sinnkriterium dieser erzieherischen Lernhilfe ist dabei, das Individuum möglichst rasch handlungsfähig (kompetent) zu machen und damit zum Lernenkönnen aus eigener Kraft zu befähigen".<sup>21</sup>

Dabei genügt es nicht, etwas *nicht zu können*, denn erst ein *Nichtlernenkönnen* ruft die pädagogische Situation hervor. Für Loch stellt der Begriff der Lernhemmung das notwendige Komplement zum Begriff der Lernfähigkeit dar. „Erzogen werden kann nur ein Lebewesen, das lernfähig ist: das ist die notwendige Bedingung; erzogen werden sollte es nur dann, wenn es Lernhemmungen hat, die es aus eigener Kraft nicht zu beheben vermag; das ist die hinreichende Bedingung.“<sup>22</sup> Loch unterscheidet zwei Formen von Lernhemmung: eine solche, die es zu *beheben* gilt, weil sie das Lernen einer *erwünschten* Kompetenz behindert, und eine solche, die es im Gegenteil zu *bestärken* bzw. *aufzubauen* gilt, da der Edukand ansonsten etwas lernen könnte, was *unerwünscht* ist. Insofern das Ziel der pädagogischen Lernhilfe die Wiederherstellung der Lernfähigkeit des Edukanden ist, steht die Überwindung der Lernhemmung unter dem Anspruch der Mündigkeit. Loch versteht die Erziehung dezidiert als „Lernhilfe zur Mündigkeit“<sup>23</sup>. Darin liegt das Kriterium, das Erziehung von Nicht-Erziehung unterscheiden lässt.

Je nach Lebensphase nimmt die pädagogische Lernhilfe einen anderen Charakter an. Loch spricht von Erziehungsformen, die sich in pädagogischen Institutionen und Berufen herauskristallisieren. Sie sind den Kompetenzen, die das Individuum erwerben muss, funktional zugeordnet und treten als „entwicklungslogisch notwendige, sich stufenweise aufbauende Reihe von erzieherischen Verhaltensmustern [...]

in Erscheinung“.<sup>24</sup> Loch spricht auch von *Archetypen der Erziehung*, die er auch *pädagogische Paradigmen* nennt.

#### 4. Die Kompetenzbegriffe im Vergleich

Als Loch seiner Theorie der Erziehung den Kompetenzbegriff zugrunde legte, gab es noch keine Standardbewegung, die ihre Forderung nach Schulreform mit demselben Begriff begründet hätte. Umso interessanter ist die Frage, welche Berührungspunkte zwischen den beiden Kompetenzbegriffen bestehen, insbesondere wie weit Lochs anthropologischer Ansatz das Theoriedefizit der Standardbewegung beheben kann. Wir gehen der Frage in vier Schritten nach.

##### 4.1 Kompetenzbegriff

Die Bedeutung eines Begriffs kann durch Angabe seiner Extension (Umfang) oder durch Festlegung seiner Intension (Inhalt) festgelegt werden. Im einen Fall wird die Referenz, d.h. der sprachexterne Objektbereich, auf den sich ein Begriff bezieht, angegeben (Bedeutung i.w.S.). Im anderen Fall wird sein Sinn, d.h. seine sprachinterne Funktion, bestimmt (Bedeutung i.e.S.). Die Extension eines *theoretischen* Begriffs wie des Kompetenzbegriffs lässt sich kaum anders als operational, d.h. über die Angabe eines Verfahrens zu seiner Messung, festlegen. Da Loch kein Interesse an der Messung von Kompetenzen zeigt, ist die adäquate Vergleichsbasis der beiden Kompetenzbegriffe diejenige der Intension.

Dabei zeigt sich, dass der Bedeutungsgehalt von Lochs Kompetenzbegriff vergleichsweise weit ist. Während man sich in der Standardbewegung in der Regel mit einer engen Definition begnügt, wonach Kompetenzen ein Synonym für Fähigkeiten

bilden<sup>25</sup> oder eine Verbindung von Wissen und Können darstellen, ist Lochs Kompetenzbegriff umfassender, liegt damit aber auch vergleichsweise nahe bei Weinerts Definition, die Kompetenzen als eine Verbindung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die mit motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften angereichert ist, aus gibt. Auch für Loch ist das motivationale Moment wesentlich, da Kompetenzen Fähigkeiten bilden, denen eine Tendenz zur Anwendung innewohnt. Zum Begriff Kompetenz gehört daher nicht nur ein Können, sondern auch ein Wollen. Zudem verweist Loch in Anlehnung an Whites Gefühl der Wirksamkeit auf die emotionale Seite des Kompetenzbegriffs. Jede Kompetenz bildet „einen spezifischen Komplex von Antrieben und Verhaltensweisen, Gefühl und Intelligenz, Wollen und Können, sozialen und kulturellen Fertigkeiten“.<sup>26</sup> Loch nimmt aber auch das Moment der Zuständigkeit in den Kompetenzbegriff auf. Kompetenz bedeutet nicht nur ein Können, verbunden mit einem Wollen und begleitet von Emotionen, sondern auch eine „Zuständigkeit für eine Praxis auf Grund einer Leistungsfähigkeit, die sich durch ihre Erfolge selbst motiviert, immer besser zu werden“.<sup>27</sup>

Kaum zur Sprache kommt bei Loch das Wissen. Kompetenz ist ihm eher Verbindung von Wollen und Können als von Wissen und Können. Insofern ist der Kompetenzbegriff der Standardbewegung kopflastiger als derjenige von Loch, was eine direkte Konsequenz der schulischen Orientierung der Standardbewegung ist. Wie Baumert betont, steht die Schule „unter dem Primat des Kognitiven“<sup>28</sup>, was sich von den verschiedenen pädagogischen Institutionen, die Loch dem Lebenslauf zuordnet, nicht im gleichen Maße sagen lässt. Die Verengung des Kompetenzbegriffs auf kognitive Gehalte hat aber auch messtechnische Gründe, wie wir bereits erwähnt haben (vgl. Abschnitt 1). Insofern die Messbarkeit von Kompetenzen für

Loch nicht im Vordergrund steht, hat er bedeutend mehr Freiheiten bezüglich der Definition des Begriffs.

Anders als die Kompetenzen der Standardbewegung sind Lochs Kompetenzen zudem vergleichsweise allgemein gehalten und weisen oft einen semantischen Überhang auf. So ist die Fähigkeit zur Einverleibung, die der ersten Stufe in Lochs Kompetenzschema entspricht, keineswegs nur physisch (im Sinn der Zuführung von Nahrung) gemeint, sondern auch im übertragenen Sinn der Fähigkeit, Reize und sinnliche Eindrücke aufzunehmen (ganz im Sinne von Piagets Konzept der kognitiven Assimilation). Auch Kompetenzen, die späteren Stufen zugeordnet werden, sind in der Regel allgemein gehalten, wie beispielsweise die lokomotorische Kompetenz, die ludi sche Kompetenz, die regulative Kompetenz, die technische Kompetenz, die berufliche Kompetenz oder die praktische Kompetenz.

Lochs Kompetenzbegriff ist in einer weiteren Hinsicht umfassender als derjenige der Standardbewegung. Während letztere Kompetenzen auf fachliche Domänen eingrenzt (so in der Klieme-Expertise und im DFG-Schwerpunktprogramm zur Kompetenzmodellierung), ist Lochs Kompetenzbegriff auch für überfachliche Dimensionen offen. Dies ergibt sich gleichsam zwingend aus der Zuordnung der Kompetenzen zu Lebenssituationen, die weit weniger eng definiert sind als die Domänen der Standardbewegung. Während Klieme und Hartig den Kompetenzbegriff auf „konkrete Situationen und Aufgaben“<sup>29</sup> beziehen, sind die curricularen Situationen Lochs offen gehalten und entsprechen dem hohen Allgemeingrad der Kompetenzen. Beispiele für curriculare Situationen sind: materielle Situation, familiäre Situation, symbolische Situation, moralische Situation, Konkurrenzsituation, Problemsituation, existentielle Situation, Erschöpfungssituation etc. Die offene Bedeutung der Begriffe

entspricht der Überzeugung Lochs, dass der menschliche Lebenslauf nur ein abstrakter Entwurf sein kann, der sich auf allgemeine und nicht auf konkrete Bedingungen des Aufwachsens bezieht.

Eine verborgene Gemeinsamkeit zeigt sich schließlich in einer selten beachteten Doppeldeutigkeit des Kompetenzbegriffs. Dieser steht nämlich nicht nur für eine Fähigkeit oder ein Können, sondern auch für die *Ausprägung* eines Könnens. So verweist die Klieme-Expertise als Beispiel für die Modellierung von Kompetenzen auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) für Sprachen. Insofern der GER Stufen der Entwicklung von Sprachkompetenz unterscheidet, erfüllt er einen wichtigen Anspruch der Standardbewegung, die Kompetenzen nicht nur in ihrem Verlauf modellieren, sondern auch Erwerbsniveaus unterscheiden möchte. Im GER werden drei solche Kompetenzniveaus unterschieden: (A) elementare Sprachverwendung, (B) selbständige Sprachverwendung und (C) kompetente Sprachverwendung. Kompetenz steht also nicht nur für eine Fähigkeit, sondern auch für eine besondere *Ausprägung* einer Fähigkeit, so dass man geradezu von einer *kompetenten Performanz* sprechen kann.<sup>30</sup> Während die Doppeldeutigkeit des Kompetenzbegriffs in der Standardbewegung kaum reflektiert wird, verweist Loch ausdrücklich darauf. Der Begriff des Könnens bezieht sich entweder auf eine *Fähigkeit* im Sinne einer Disposition, d.h. auf eine *Möglichkeit*, oder auf eine *Fertigkeit*, d.h. auf eine *manifeste Leistung*, die beweist, dass man zu etwas fähig ist: „Können' bedeutet [...] die ‚Kompetenz' zu einer Leistung, die wir unterstellen, aber auch die ‚Performanz' in einer Leistung, die wir feststellen.“<sup>31</sup> Es ist nicht zuletzt dieses Schwanken zwischen Möglichkeit und Wirklichkeit, das den Kompetenzbegriff so attraktiv macht.

#### 4.2 Theoretische Begründung

Wie wir bereits festgestellt haben, finden sich in der Standardbewegung wenig präzise Aussagen zur theoretischen Einbindung des Kompetenzbegriffs. Offensichtlich ist allerdings, dass Kompetenzen für ein funktionalistisches Verständnis von Bildung stehen, was auf die behavioristische Herkunft des Begriffs verweist. Das zeigen insbesondere die PISA-Studien. Mit PISA will die OECD *Basiskompetenzen* erfassen, „die in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig sind. Die PISA zu Grunde liegende Philosophie richtet sich [...] auf die *Funktionalität* der bis zum Ende der Pflichtschulzeit erworbenen Kompetenzen für die Lebensbewältigung im jungen Erwachsenenalter und deren Anschlussfähigkeit für kontinuierliches Weiterlernen in der Lebensspanne.“<sup>32</sup> Wenn es weiter heißt, der Prüfstein der schulischen Bildung liege in „authentischen Lebenssituationen“ (S. 17), so wird nicht nur das funktionalistische Bildungsverständnis bestätigt, sondern nochmals sichtbar, wie sehr der Kompetenzbegriff der Standardbewegung auf die Lösung des Senecaproblems zugeschnitten ist (vgl. Abschnitt 1).

Interessanterweise lässt sich auch bei Loch von einem funktionalistischen Bildungsverständnis sprechen. Nur ist der Bezug bei ihm nicht die Gesellschaft, sondern der Lebenslauf, der dem Individuum Kompetenzen abverlangt, die es „zum Leben und Werden braucht“.<sup>33</sup> Der funktionale Bezug ergibt sich aus der Zuordnung der Kompetenzen zu typischen Lebenssituationen. Loch argumentiert nicht soziologisch, sondern anthropologisch. Nicht die Gesellschaft bildet den Maßstab, um die Kompetenzen zu bestimmen, sondern ein „genetisch vorprogrammiertes Potential humaner Verhaltensdispositionen“ (S. 40).

Gegen die Orientierung an gesellschaftlichen Vorgaben führt Loch an, dass unter Bedingungen einer modernen Gesellschaft nur noch der Lebenslauf als Schema bleibe, um die vielen Ereignisse eines individuellen Lebens in eine sinnvolle Ordnung zu bringen.

Ein Vorteil dieser Argumentation liegt darin, dass die Verbindung von Kognition und Motivation als definitorisches Moment des Kompetenzbegriffs plausibel gemacht werden kann. Wo die Gesellschaft als Referenz dient, um die Kompetenzen herzuleiten, da bleibt deren motivationaler Bezug, der nur ein individueller sein kann, im Ungewissen. Das zeigt die Definition von Weinert, die zwar motivationale und volitionale Aspekte *nennt*, diese aber nicht im Kern des Kompetenzbegriffs verankern kann. Dementsprechend leicht fallen sie unter den Tisch, wenn die Kompetenzen *gemessen* werden. Dank seines anthropologischen Ansatzes kann Loch die Motivation demgegenüber als konstitutiv für den Kompetenzbegriff ausweisen.

Auch wenn Kompetenzen genetisch angelegt sind, bedarf es einer kulturell geprägten Umwelt, damit ihr Potential entfaltet wird. Wie Loch betont, kann „der zur Welt gekommene Mensch seine Anlagen nur durch das Zusammenwirken von Wachstums- und Lernprozessen entwickeln“.<sup>34</sup> Dementsprechend bildet nicht nur der Lebenslauf, sondern auch die *Enkulturation* eine anthropologische Grundkategorie der Pädagogik.<sup>35</sup> Trotzdem lässt sich nicht davon absehen, dass Lochs biografische Theorie der Erziehung einen starken naturalen Einschlag aufweist. Postuliert wird eine Reihe von grundlegenden Fähigkeiten, die jedes Individuum im Laufe seines Lebens erwerben muss, egal unter welchen gesellschaftlichen Bedingungen es aufwächst. Die Fähigkeiten lassen sich als Abfolge von Stufen rekonstruieren, wobei die jeweils folgende Stufe die vorangehende zu ihrer Entstehung voraussetzt.

Das scheint der Grund zu sein, weshalb Loch den Begriff der Logik bemüht und von einer *entwicklungslogischen* Abfolge der Kompetenzstufen spricht.<sup>36</sup>

#### 4.3 Stufenbegriff

In Bezug auf die Kompetenzstufen und die Kompetenzmodelle ist auch in der Standardbewegung gelegentlich von einer *Entwicklungslogik* die Rede. So zum Beispiel in der Klieme-Expertise, wo es von den Kompetenzmodellen heißt, diese würden den Verlauf des Kompetenzerwerbs abbilden, weshalb von einer „Logik des Wissenserwerbs“ (S. 75) die Rede ist, die dem schulischen Lehren und Lernen als Vorgabe dienen könne. Ob damit allerdings dasselbe gemeint ist wie bei Loch, bleibt unklar. Was auffällt ist, dass Loch in der Verwendung des Ausdrucks schwankend ist. Denn in einigen Fällen spricht er nicht von einer *entwicklungslogischen*, sondern von einer *anthropologischen* Abfolge der Kompetenzstufen. Die Sequenz an Kompetenzen, die das menschliche Individuum im Laufe seines Lebens ausbilden muss, lässt sich als „anthropologisch notwendige Folge von Fähigkeitsstufen rekonstruieren“; sie ist „für einen idealtypischen Lebenslauf anthropologisch notwendig“ und ergibt „sich zwingend aus den charakteristischen Merkmalen und Entwicklungsbedingungen der menschlichen Lebensform“.<sup>37</sup> Tatsächlich ist dies der treffendere Ausdruck, denn in der Psychologie wird der Begriff der Entwicklungslogik für die strengen Stufenschemata in der Piaget-Tradition verwendet, bei denen die Stufen nach rein formalen Kriterien unterschieden werden. Dies ist bei Loch nicht der Fall, da sich seine Stufen nach inhaltlichen Kriterien unterscheiden. Lochs Stufen sind zudem nicht wie diejenigen von Piaget oder Kohlberg *monothematisch* ausgerichtet. Weder die kognitive Entwicklung bei Piaget noch die moralische bei Kohlberg ist mit einem thematischen Wechsel

verbunden, während genau dies bei Lochs Kompetenzstufen der Fall ist.

Wenn Loch trotzdem von einem formalen Aufbau der curricularen Kompetenzen spricht, dann kann dies nur so gemeint sein, dass das Gerüst des Lebenslaufs und die mit diesem verbundenen curricularen Kompetenzen, curricularen Situationen und pädagogischen Paradigmen universelle Bedeutung haben und durch kulturelle Einflüsse nicht veränderbar sind. Loch verwendet den Stufenbegriff jedoch nicht wie Piaget oder Kohlberg, sondern eher im Sinne des Phasenbegriffs der Psychoanalyse. Tatsächlich liegt sein Schema der curricularen Kompetenzen vergleichsweise nahe beim epigenetischen Diagramm der psychosozialen Entwicklung von Erikson.<sup>38</sup>

Mit Piagets und Kohlbergs Stufentheorien haben die Kompetenzmodelle der Standardbewegung allerdings ebenfalls wenig zu tun. Kompetenzmodelle sollen die Struktur, die Abstufung und den Entwicklungsverlauf von Kompetenzen darstellen. Solche Modelle existieren zurzeit jedoch bestenfalls in Ansätzen. Die Kompetenzmodelle, wie sie von den PISA-Studien her bekannt sind, entsprechen den Ansprüchen an eine Entwicklungslogik jedenfalls nicht, da die Niveaustufen lediglich deskriptiv unterschieden werden, womit deren entwicklungslogische Verknüpfung offen bleibt. Selbst wenn solche Modelle einmal existieren sollten, würden sie sich von einem Stufenmodell à la Piaget oder Kohlberg wesentlich unterscheiden. Denn wie Loch gehen Piaget und Kohlberg von *universellen* Entwicklungsverläufen aus, die allgemeinmenschlich sind, während die Standardbewegung an der Erfassung von *individuellen* Unterschieden interessiert ist. Ausdrücklich heisst es bei Klieme und Leutner, die Kompetenzmodelle würden erlauben, „bildungsbezogene Entscheidungen über *Einzelpersonen* [...] vorzubereiten“.<sup>39</sup>

Obwohl die moderne Entwicklungspsychologie ihre Beschränkung auf Kindheit und Jugend aufgegeben und zu einer Entwicklungspsychologie der *Lebensspanne* geworden ist, steht ihr Loch erstaunlich kritisch gegenüber. Dies offenbar deshalb, weil bei vielen neueren Theorien (womit vor allem Theorien gemeint sind, die in den 1970er Jahren verbreitet waren) „das *Phänomen der Entwicklungsstufen* unterbelichtet ist“.<sup>40</sup> Nicht wenige dieser Theorien würden den Namen Entwicklungspsychologie gar nicht verdienen. Die Kritik ist jedoch schwer nachvollziehbar, da sich Entwicklungsstufen kaum als *Phänomene* bezeichnen lassen. Vielmehr handelt es sich um theoretische Konstrukte, wie Loch selber einräumt, wenn er bemerkt, dass man Kompetenzstufen „nicht sehen, sondern nur durch nachdenkende Zusammenfassung einer Fülle konkreter Beobachtungen und Forschungsbefunde in Form phänomenologischer Beschreibung abstrakt zu idealtypischer Darstellung bringen (kann)“ (S. 40). In Wirklichkeit würden die Stufen in unmerklichen Übergängen auseinander hervorgehen. Was aber gilt nun: Sind Entwicklungsstufen empirische Phänomene oder theoretische Konstrukte? Die Frage lässt sich schwer beantworten, da Loch nicht nur die Herkunft seiner Kompetenzstufen im Dunkeln lässt, sondern auch zu seinem methodischen Vorgehen wenig konkrete Angaben macht.

Für Lochs Stufenbegriff ist schließlich bedeutsam, dass er die Kompetenzstufen auch *Lernstufen* nennt. Da jede Kompetenz aufgrund der Lernleistungen, die sie ermöglicht, eine bildsame Anlage darstellt, ist sie „eine Handlungsfähigkeit [...], die unter anderem auch zum Lernen benutzt werden kann“.<sup>41</sup> Insofern fragt Loch – geradezu gegensätzlich zur Standardbewegung – nicht, wie Kompetenzen durch Lernen *aufgebaut* werden, sondern welche Kompetenzen *voraussetzen* sind, damit Lernen möglich ist. Indem er sich dafür interessiert, was

der Edukand können muss, um erzogen zu werden, fragt er nach den Bedingungen der Möglichkeit von Erziehung.

#### 4.4 Erziehungsverständnis

Loch weist der Erziehung eine auf das Leben vorbereitende Funktion zu. Der Begriff der Erziehung soll genau deshalb *lebenslaufgemäß* sein, weil die Aufgabe der Erziehung darin liegt, den Edukanden ins Erwachsenenleben einzuführen.<sup>42</sup> Dem entspricht der graduelle Mündigkeitsbegriff, den Loch vertritt. Loch hält es für unausweichlich, den Mündigkeitstermin zu differenzieren, d.h. in verschiedene Teiltermine zu zerlegen, die aufeinander folgen. Mündigkeit wird schrittweise erreicht, was nichts anderes heißt, als dass der Erzieher nicht erst am *Ende* des pädagogischen Prozesses überflüssig wird, sondern sukzessive: „Sich [...] selbst überflüssig zu machen, zwar nicht irgendwann *später*, sondern immer dann, wenn sich zeigt, dass der Lernende selbständig weiter lernen oder gar schon das Gelernte anwendend handeln kann, ist das entscheidende Sinnkriterium der Erziehung.“<sup>43</sup> Insofern gibt es nicht nur *ein* Datum für die Mündigsprechung des Edukanden, sondern *viele* – so viele, wie es Kompetenzstufen gibt.

Der Lebenslauf gibt gleichsam die Knotenpunkte vor, an denen das Individuum darauf verwiesen ist, etwas zu lernen, da die Kompetenzen, über die es verfügt, nicht mehr hinreichen, um mit der neuen Lebenssituation zurechtzukommen. Erziehung ist nichts anderes als Hilfestellung bei der Bewältigung solcher vorhersehbarer Lernaufgaben. Was Loch *curriculare Voraussetzung* nennt, liegt daher nahe bei Wygotskis Konzept der Zone der nächsten Entwicklung. Wie Wygotski davon ausgeht, dass sich die Pädagogik „nicht auf die kindliche Entwicklung von gestern, sondern auf die von morgen“<sup>44</sup> ausrichten muss, sieht

Loch als Aufgabe des Erziehers, die Entwicklung des Edukanden ein Stück weit vorwegzunehmen. Die curriculare Voraussetzung ist auf die Möglichkeiten bezogen, die sich beim Edukanden abzeichnen. Diesen Möglichkeiten, die sich aus der Kenntnis des menschlichen Lebenslaufs erschließen, zur Verwirklichung zu verhelfen, ist die eigentümliche Aufgabe der Erziehung.

Loch kommt damit erneut in eine gewisse Nähe zur Standardbewegung. Obwohl der Begriff des Curriculums, wie er in der Klieme-Expertise verwendet wird, nicht auf den Lebenslauf bezogen ist, wird den Kompetenzen und Kompetenzmodellen eine curriculare Aufgabe zugewiesen, wenn auch beschränkt auf die Schule. Während Kompetenzen für Fähigkeiten stehen, „die der lebenslangen Kultivierung, Steigerung und Verfeinerung zugänglich sind, so dass sie sich intern graduieren lassen“ (S. 65), zeigen Kompetenzmodelle nicht nur, wie man sich die Graduierung der Kompetenzen vorstellen muss, sondern auch, wie die „Stufen ihres Erwerbs“ (S. 65) zu verstehen sind. Postuliert wird ein Prozess kumulativen Lernens über mehrere Jahrgangsstufen hinweg, d.h. ein sukzessiver Kompetenzaufbau durch ein schulisches Curriculum. Damit verändert sich der Blick von einer fachsystematischen zu einer schülerorientierten, „an der kognitiven Entwicklung der Lernenden ausgerichteten Perspektive“ (S. 50).

Bei Loch wie in der Standardbewegung rückt der Edukand in den Fokus der pädagogischen Aufmerksamkeit. Ausdrücklich nimmt Loch in Anspruch, mit der „Vorherrschaft der Erzieher in der Erziehungstheorie zu brechen“<sup>45</sup> und einen *edukandenorientierten Ansatz* zu begründen. Den Wechsel von der Seite des Erziehers zur Seite des Edukanden rechtfertigt er damit, dass die Bedingungen der Erziehung nur zum Teil auf Seiten der Erzieher liegen. Ein Erzieher kann noch so sehr auf einen Edukanden Einfluss nehmen, wenn

dieser nicht mitspielt, bleibt er erfolglos. Aus dem pädagogischen Handeln wird nur dann Erziehung, wenn sich der Edukand an seiner Erziehung beteiligt. „Insofern ist der Erziehungsvorgang nur als *Interaktion* von Erzieher und Zögling möglich.“<sup>46</sup> Da die Absichten der Erzieher relativiert werden durch das, „was die von ihnen Erzogenen daraus machen“, sieht Loch in den Edukanden gar „die eigentlichen Subjekte der Erziehung“.<sup>47</sup>

Neben der Lernfähigkeit als subjektiver Bedingung der Möglichkeit von Erziehung (vgl. Abschnitt 4.3), gibt es eine intersubjektive Bedingung, die darin liegt, dass Erziehung ohne eine Basis gegenseitiger Anerkennung nicht zustande kommen kann.<sup>48</sup> Die Erziehung ist kein Subjekt-Objekt-Verhältnis, sondern setzt zwei Subjekte voraus, die nicht kausal, sondern kommunikativ miteinander verbunden sind. Interessanterweise nimmt Loch damit ein Ergebnis von Kreitz vorweg, der in seiner analytischen Theorie pädagogischen Handelns auf ganz andere Weise die These begründet, dass Erziehung konstitutiv auf Kooperation angewiesen ist.<sup>49</sup> Darin liegt eine deutliche Differenz zur Standardbewegung, die das pädagogische Geschehen in einseitig gerichtete Kausalprozesse auflöst. Die grassierenden Input-Output-Modelle schulischer Wirksamkeit unterstellen, das Lernen der Schüler sei das direkte Ergebnis des Lehrens der Lehrer, während Loch mit seiner Darstellung des interaktionalen Charakters der Erziehung der pädagogischen Wahrheit wohl etwas näher kommt.

Damit wird etwas Letztes sichtbar, was Loch von der Standardbewegung unterscheidet: ein Bewusstsein von den *Grenzen* der Erziehung. Loch kritisiert die Erziehungswissenschaft für ihre Bereitschaft, sich Nachbardisziplinen wie der Lernpsychologie und der Sozialisationsforschung auszuliefern, in denen die Formbarkeit des Menschen absolut gesetzt

wird. Er attackiert die „Fiktion einer unbegrenzten Lernfähigkeit des Menschen“<sup>50</sup>, da die Annahme einer grenzenlosen Veränderbarkeit „im genetischen Potential des menschlichen Lebewesens“<sup>51</sup> auf ihre Schranken stößt. Die Grenzen der Erziehung liegen „in den allgemeinemenschlichen und individuellen Anlagen, den biologischen Wachstumsphasen und den lebensaltersspezifischen Entwicklungsstadien, den lebensgeschichtlichen Faktizitäten und dem Selbstverständnis des Individuums als Ausdruck seiner Ängste und Hoffnungen, moralischen Überzeugungen und Lebensziele“ (S. 192f.). Insofern liegt die Position von Loch quer zu derjenigen von Roth, der den Kompetenzbegriff zeitgleich mit Loch aufgegriffen, aber dezidiert in den Kontext einer schier unbegrenzten menschlichen Lernfähigkeit gestellt hat. Im Gegensatz zu Roth erachtet es Loch als Aufgabe einer anthropologisch begründeten Pädagogik, „nach den *Grenzen des Lernens* in der menschlichen Natur, ja in der Natur überhaupt zu fragen“ (S. 193). Das gilt auch für den Modus des Könnens. Auch das Können ist kein grenzenloses Attribut des Menschen. Gerade wenn wir den Menschen von seinen Kompetenzen her erschließen, ist ein „Begriff von den Grenzen menschlichen Könnens“ (S. 198) angezeigt. Lochs Kompetenzbegriff verspricht keine unbegrenzte Steigerbarkeit der *Conditio humana*, sondern ist Ausdruck einer bescheidenen Anthropologie.

## 5. Ausblick

War Werner Loch ein Pionier der Kompetenzorientierung? Ja und nein. Ja, insofern er den Kompetenzbegriff konsequent ins Zentrum seiner biografischen Theorie der Erziehung stellte. Nein, insofern sein Kompetenzbegriff mit demjenigen der Standardbewegung nur bedingt übereinstimmt. Zwar gibt es einige Berührungs- und sogar

Überschneidungspunkte, wie wir gesehen haben, jedoch erweisen sich diese als zu gering, um in Loch einen Vorläufer der heutigen Standardbewegung zu sehen. Das mag erklären, weshalb er von dieser ignoriert wird, rechtfertigt diese Ignoranz aber in keiner Weise. Denn Lochs Kompetenzbegriff hat demjenigen der Standardbewegung voraus, dass er theoretisch abgestützt ist, während die Standardbewegung praktisch ohne Theorie dasteht bzw. die Aufgabe der Theoriebildung an psychometrische Messmodelle abgetreten hat.

Ausgehend von der anthropologischen Idee des Könnens als Kennzeichen des Menschen hat Loch in Verbindung mit der pädagogischen Intuition der Erziehung als Lernhilfe ein Schema der Kompetenzentwicklung erarbeitet, das von einer biografischen Theorie des Lebenslaufs fundiert wird. Dem Menschen wird eine Serie von Kompetenzen zugeschrieben, die als *Könnensstufen* gedeutet werden. Die Stufen des Könnens, die zugleich Stufen des Lernens sind, erlauben die Begründung einer Erziehungstheorie, die das pädagogische Handeln anzuleiten vermag. Jede Kompetenz umschreibt eine spezifische Fähigkeit, die auf eine Situation bezogen ist, in der sich der Mensch im Laufe seines Lebens unausweichlich behaupten muss. Dabei gehen die Ansprüche, die Loch an seine Theorie stellt, äußerst weit. Denn im Lebenslauf sieht er „den Anfang und das Ende der Erziehung“<sup>52</sup>, was nichts anderes heißt, als dass die Erziehung den Menschen sein Leben lang begleitet und jederzeit weiß, welcher Hilfe er bedarf, um mündig zu bleiben.

Es ist der hohe pädagogische Anspruch, der zweifeln lässt, ob die theoretischen Grundlagen, die Loch dem Kompetenzbegriff gegeben hat, heute noch tragfähig sind. Skepsis besteht insbesondere gegenüber der Verankerung der curricularen Kompetenzen in der Philosophie Diltheys. Mit Dilthey nimmt Loch an, dass

die psychische Entwicklung „in einem von innen bedingten Zusammenhang von Veränderungen in der Zeitreihe“<sup>53</sup> besteht, weshalb sich „an den jeweils gegebenen Verhältnissen eine Verweisung auf das, was sein soll, erkennen“ (S. 121) lässt. Die „Teleologie des Seelenlebens“ (Dilthey) bietet Gewähr, um die Erziehung, derer ein Individuum bedarf, „aus dem Kontext seines Lebenslaufs und der sich darin zeigenden Entwicklungstendenzen des jeweiligen Lebensalters zu ermitteln“ (S. 144). Fällt die Teleologie weg, und davon müssen wir heute ausgehen, bleibt fraglich, ob die weitreichenden Ansprüche, die Loch an seine Theorie des Lebenslaufs stellt, noch zu halten sind.

Das braucht kein grundsätzlicher Einwand gegen Lochs theoretischen Ansatz zu sein. Denn inzwischen wird von ganz anderer Seite her argumentiert, dass im Lebenslauf die pädagogische Grundkategorie liegt. So von Luhmann, der den Lebenslauf als Medium des Erziehungssystems bezeichnet, oder von Lenzen, der eine Erweiterung des pädagogischen Gegenstands auf den gesamten menschlichen Lebenslauf postuliert und die Erziehungswissenschaft als *Lebenslaufwissenschaft* neu begründen will.<sup>54</sup> Beide verstehen den Lebenslauf jedoch nicht wie Loch als standardisierte Abfolge von Stufen, sondern als offenen Prozess, der von kontingenten Ereignissen bestimmt wird. Ein Lebenslauf ist eine Sequenz von „Wendepunkten, an denen etwas geschehen ist, was nicht hätte geschehen müssen“.<sup>55</sup> Damit nimmt Luhmann dem Lebenslauf nicht nur seine teleologische Struktur, als „Kombinationsraum von Möglichkeiten“ (S. 26) entzieht er ihm auch seine präskriptive Funktion. Lochs Unterscheidung zwischen Lebenslauf und *Lebensgeschichte* verliert damit ihren Sinn.<sup>56</sup> Für die theoretische Begründung des Kompetenzbegriffs muss dies jedoch kein Nachteil sein, da sich Lochs Abwendung von der Soziologie als Referenzdisziplin der



Erziehungswissenschaft, die aufgrund ihrer kulturkritischen Nebentöne kaum zu halten ist, damit korrigieren lässt.

Es kann hier nicht mehr darum gehen zu erörtern, wie Lochs Theorie des Lebenslaufs in einem nicht-teleologischen Rahmen rekonstruiert werden könnte. Ein Verrat an Dilthey müsste dies nicht sein, war es doch Dilthey, der mit seinem Diktum von der Erziehung als „Funktion der Gesellschaft“<sup>57</sup> der Pädagogik neben einer psychologischen auch eine soziologische Orientierung empfohlen hat. Dabei hätte eine Rekonstruktion von Lochs Theorie des Lebenslaufs darauf zu achten, dass wesentliche Aspekte seines Ansatzes bewahrt blieben, wie insbesondere die naturale Bedingtheit der menschlichen Entwicklung, die Dialektik von Lernhemmung und Lernhilfe, der interaktionale und kommunikative Charakter der Erziehung, die Grenzen von Lernen und Erziehung sowie der Kompetenzbegriff in seinem dreistrahligen Charakter von Fähigkeit, Bereitschaft und Zuständigkeit.

#### Anmerkungen

- 1 E. Klieme et al.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn 2003, S. 19.
- 2 J. Oelkers & K. Reusser: Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen. Berlin 2008, S. 23ff.
- 3 E. Klieme, D. Leutner & M. Kenk: Kompetenzmodellierung. Eine aktuelle Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 56, 2010, S. 9-11, hier S. 9. Wörtlich identische Formulierungen finden sich bei E. Klieme & D. Leutner: Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006), S. 876-903, hier: S. 877, und bei J. Hartig & N. Jude: Empirische Erfassung von Kompetenzen und psychometrische Kompetenzmodelle. In: J. Hartig & E. Klieme (Hrsg.): Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Berlin 2007, S. 17-36, hier: S. 17.

- 4 C. Hubig: Bildung und Kompetenz. In: C. Hubig & H. Rindermann: Bildung und Kompetenz. Göttingen 2012, S. 7-51, hier S. 34.
- 5 O. Marquard: Zukunft braucht Herkunft. Philosophische Essays. Stuttgart 2003, S. 31. Zum Kompetenzbegriff bei Max Weber vgl. T. Kurtz: Der Kompetenzbegriff in der Soziologie. In: T. Kurtz & M. Pfadenhauer (Hrsg.): Soziologie der Kompetenz. Wiesbaden 2010, S. 7-25.
- 6 D. S. Rychen: Introduction. In: D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.): Defining and Selecting Key Competencies. Seattle 2001, S. 1-15, hier: S. 8 (eigene Übersetzung).
- 7 Klieme & Leutner (2006), a.a.O., S. 879 (Hervorhebungen aufgehoben).
- 8 E. Klieme & J. Hartig: Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: M. Prenzel, I. Gogolin & H.-H. Krüger (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik. Wiesbaden 2008, S. 11-29, hier: S. 14.
- 9 E. Klieme, K. Maag-Merki & J. Hartig: Kompetenzbegriff und Bedeutung von Kompetenzen im Bildungswesen. In: Hartig & Klieme (2007), a.a.O., S. 5-15, hier: S. 6.
- 10 F. E. Weinert: Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: Rychen & Salganik (2001), a.a.O., S. 45-65, hier: S. 63 (eigene Übersetzung).
- 11 A. Müller-Ruckwitt: „Kompetenz“ – bildungstheoretische Untersuchungen zu einem aktuellen Begriff. Würzburg 2008, S. 131; vgl. auch: W. Herzog: Bildungsstandards – eine kritische Einführung. Stuttgart 2013, S. 29ff.
- 12 Klieme & Hartig (2008), a.a.O., S. 19f.; H. Roth: Pädagogische Anthropologie, Bd. 2. Hannover 1971, S. 180.
- 13 W. Loch: Lebenslauf und Erziehung. Essen 1979, S. 21f.
- 14 W. Loch: Die Erneuerung der Pädagogik aus dem Gespräch des Erwachsenen mit dem Kind. In: Bildung und Erziehung, 42 (1989), S. 421-438, hier: S. 422.
- 15 W. Loch: Der Mensch im Modus des Könnens. In: E. König & H. Ramsenthaler (Hrsg.): Diskussion Pädagogische Anthropologie. München 1980, S. 191-225, hier: S. 201 (Hervorhebung aufgehoben).
- 16 Vgl. W. Loch: Anfänge der Erziehung. Zwei Kapitel aus einem verdrängten Curriculum. In: F. Maurer (Hrsg.): Lebensgeschichte und Identität. Beiträge zu einer biographischen Anthropologie. Frankfurt 1981, S. 31-83, hier: S. 38.
- 17 R. W. White: Motivation Reconsidered: The Concept of Competence. In: Psychological Review 66 (1959), S. 297-333, hier: S. 297.

- 18 Loch: Anfänge der Erziehung, a.a.O., S. 39f.
- 19 W. Loch: Curriculare Kompetenzen und pädagogische Paradigmen. In: Bildung und Erziehung, 32 (1979), S. 241-266, hier: S. 244.
- 20 Loch: Lebenslauf und Erziehung, a.a.O., S. 109.
- 21 Loch: Curriculare Kompetenzen, a.a.O., S. 242.
- 22 Loch: Lebenslauf und Erziehung, a.a.O., S. 21.
- 23 W. Loch: Die Allgemeine Pädagogik in phänomenologischer Hinsicht. In: W. Brinkmann & J. Petersen (Hrsg.): Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik. Donauwörth 1998, S. 308-333, hier: S. 309; W. Loch: Der Lebenslauf als anthropologischer Grundbegriff einer biographischen Erziehungstheorie. In: H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden 2006 (2. Aufl.), S. 71-89, hier: S. 80.
- 24 Lóch: Curriculare Kompetenzen, a.a.O., S. 244.
- 25 So explizit J. Hartig: Kompetenzen als Ergebnisse von Bildungsprozessen. In: N. Jude, J. Hartig & E. Klieme (Hrsg.): Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden. Berlin 2008, S. 15-25, hier: S. 15.
- 26 Loch: Mensch im Modus des Könnens, a.a.O., S. 219.
- 27 W. Loch: Was muss man können, um ein guter Lehrer zu sein? In: H. G. Homfeldt (Hrsg.): Ausbilden und Fortbilden. Krisen und Perspektiven der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn 1991, S. 96-122, hier: S. 98.
- 28 J. Baumert: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: N. Killius, J. Kluge & L. Reisch (Hrsg.): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt 2002, S. 100-150, hier: S. 105.
- 29 Klieme & Hartig (2008), a.a.O., S. 14. Hier besteht für die Standardbewegung allerdings ein nicht leicht lösbares Problem, denn zu konkret dürfen die Kontexte nicht sein, denen die Kompetenzen zugeordnet werden, da sonst jede beliebige Fähigkeit zur Kompetenz erklärt werden muss. Wie einleitend bemerkt, sind wir im pädagogischen Alltag allerdings längst schon so weit.
- 30 So spricht Robert Glaser explizit von einer *competent performance* und einem *competent performer*. Vgl. R. Glaser: Components of a Psychology of Instruction. Toward a Science of Design. In: Review of Educational Research 46 (1976), S. 1-24, hier: S. 8f. Selbst bei einem Erziehungswissenschaftler wie Skinner

- kann man von einem „process of becoming competent“ lesen. Vgl. B. F. Skinner: The Technology of Teaching. Englewood Cliffs 1968, S. 21 (Hervorhebung W.H.). Vgl. auch Herzog (2013), a.a.O., S. 59ff.
- 31 Loch: Mensch im Modus des Könnens, a.a.O., S. 211.
- 32 J. Baumert, P. Stanat & A. Demmrich: PISA 2000. Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001, S. 15-68, hier: S. 16 (Hervorhebung W.H.).
- 33 Loch: Anfänge der Erziehung, a.a.O., S. 46.
- 34 W. Loch: Phänomenologische Grundprobleme einer Allgemeinen Pädagogik. In: T. Fuhr & K. Schultheis (Hrsg.): Zur Sache der Pädagogik. Untersuchungen zum Gegenstand der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn 1999, S. 290-302, hier: S. 296.
- 35 W. Loch: Enkulturation als anthropologischer Grundbegriff der Pädagogik. In: Bildung und Erziehung 21 (1968), S. 161-178.
- 36 Loch: Curriculare Kompetenzen, a.a.O., S. 244; Loch: Anfänge der Erziehung, a.a.O., S. 40; Loch: Lebenslauf als anthropologischer Grundbegriff, a.a.O., S. 78.
- 37 Loch: Anfänge der Erziehung, a.a.O., S. 33; Loch: Mensch im Modus des Könnens, a.a.O., S. 218; W. Loch: Forschungen zur Anthropologie des Kindes. In: T. Bartmann & H. Ulonska (Hrsg.): Kinder in der Grundschule. Anthropologische Grundlagenforschung. Bad Heilbrunn 1996, S. 147-179, hier: S. 154; W. Loch: Entwicklungsstufen der Lernfähigkeit im Lebenslauf. In: R. Brödel (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – Lebensbegleitende Bildung. Neuwied 1998, S. 91-109, hier: S. 96.
- 38 Vgl. E. H. Erikson: Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze. Frankfurt 1973. Buck vermutet gar, dass Loch eine persönliche Begegnung mit Erikson zur Erstellung seines Stufenmodells motiviert hat. Vgl. M. F. Buck: Einführung in die biographische Erziehungstheorie Werner Lochs. Norderstedt 2012, S. 10.
- 39 Klieme & Leutner (2006), a.a.O., S. 881 (Hervorhebung W.H.).
- 40 Loch: Anfänge der Erziehung, a.a.O., S. 68 (Hervorhebung W.H.).
- 41 Loch: Mensch im Modus des Könnens, a.a.O., S. 217f.

- 42 Vgl. Loch: Lebenslauf und Erziehung, a.a.O., S. 20ff.
- 43 Loch: Lebenslauf als anthropologischer Grundbegriff, a.a.O., S. 81.
- 44 Vgl. L. S. Wygotski: Denken und Sprechen. Frankfurt 1977, S. 241.
- 45 W. Loch: Grundbegriffe einer biographischen Erziehungstheorie. In: H.-W. Leonhard, E. Liebau & M. Winkler (Hrsg.): Pädagogische Erkenntnis. Grundlagen pädagogischer Theoriebildung. Weinheim 1995, S. 109-129, hier: S. 111.
- 46 Loch: Erziehung und Lebenslauf, a.a.O., S. 75; vgl. auch Loch: Curriculare Kompetenzen, a.a.O., S. 242.
- 47 Loch: Phänomenologische Grundprobleme, a.a.O., S. 292; Loch: Curriculare Kompetenzen, a.a.O., S. 242; Loch: Lebenslauf als anthropologischer Grundbegriff, a.a.O., S. 74.
- 48 W. Loch: Zur Konstitution der Erziehung im Horizont der genetischen Phänomenologie Edmund Husserls. In: Bildung und Erziehung 34 (1981), S. 408-419, hier: S. 413, 416.
- 49 Vgl. R. Kreitz: Pädagogisches Handeln – eine analytische Theorie. Münster 2008.
- 50 W. Loch: Individuelles Verhalten und pädagogisches Verstehen. In: W. Loch (Hrsg.): Modelle pädagogischen Verstehens. Essen 1978, S. 9-29, hier: S. 26.
- 51 Loch: Mensch im Modus des Könnens, a.a.O., S. 198.
- 52 Loch: Anfänge der Erziehung, a.a.O., S. 31.
- 53 Dilthey, zit. nach Loch: Lebenslauf und Erziehung, a.a.O., S. 129.
- 54 N. Luhmann: Erziehung als Formung des Lebenslaufs. In: D. Lenzen & N. Luhmann (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt 1997, S. 11-29; N. Luhmann: Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt 2002, S. 93ff.; D. Lenzen: Lernen – Bildung – Lebenslauf. Optionen für das künftige Sujet der Erziehungswissenschaft. In: T. Fuhr & K. Schultheis (Hrsg.): Zur Sache der Pädagogik. Untersuchungen zum Gegenstand der allgemeinen Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn 1999, S. 181-194, hier: S. 188, 186.
- 55 Luhmann (1997), a.a.O., S. 19.
- 56 Vgl. Loch: Lebenslauf und Erziehung, a.a.O., S. 15f., 49f., 148.
- 57 W. Dilthey: Grundlinien eines Systems der Pädagogik. In: Gesammelte Schriften, Bd. IX. Leipzig 1934, S. 165-231, hier: S. 135.

## BUCHBESPRECHUNGEN

*Klaus Kraimer:*  
 Frevert, Ute: Vertrauensfragen.  
 Eine Obsession der Moderne 591

*Eva Steinherr:*  
 Kesselring, Thomas: Ethik  
 und Erziehung 593

*Sven Kluge:*  
 Krautz, Jochen/Schieren, Jost:  
 Persönlichkeit und Beziehung als  
 Grundlage der Pädagogik. Beiträge  
 zur Pädagogik der Person 596

*Theresa Schmithüsen:*  
 Koerrenz, Ralf/Walter, Christian  
 (Hrsg.): Friedrich Gabriel Resewitz:  
 Ueber die Versorgung der Armen 600

AUTORENSPIEGEL 604

AUSWAHLBIBLIOGRAPHIE 606

RUNDSCHAU 608

NEUERSCHEINUNGEN 618