

## Kompetenzen – Utopie oder Dystopie des schulischen Lernens?\*

Walter Herzog

Wenn utopisches Denken, wie Hans Heinz Holz (1979, S. 741) meint, «ausmalende Vorwegnahme eines wünschenswerten Zustands (ist)», dann kommt dem Lehrplan 21 eine utopische Bedeutung zu, denn mit seiner endlosen Aufzählung von Kompetenzen, die in der Schule erworben werden, zeichnet er einen wünschenswerten Zustand für die Schule im 21. Jahrhundert. Wenn Utopien, wie Ernst Bloch (1977, S. 217) ausführt, eine «Ontologie des Noch-Nicht-Seins» zugrunde liegt, die auf die «objektiv-reale Möglichkeit» (ebd., S. 216f., 355) eines besseren Seins verweist, dann steht der Lehrplan 21 für eine utopische Schule, die besser sein wird als die heutige, da mit der Kompetenzorientierung des Lehrplans «transparent, verständlich und nachvollziehbar» vorgegeben wird, was die Schülerinnen und Schüler künftig lernen müssen. Wenn Utopien schliesslich, wie Hannah Arendt (1981, S. 221f.) bemerkt, aus der Einebnung der Differenz von Handeln und Herstellen hervorgehen, wie es erstmals Platon demonstriert hat, dann ist der Lehrplan 21 nochmals von utopischer Bedeutung, denn dank der «Kompetenzaufbauten», die den Kompetenzen beigegeben sind, wissen die Lehrkräfte in Zukunft bis ins Detail, wie sie die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler herzustellen haben.

---

\* Referat am Kolloquium zu «Lernutopien» an der Universität Zürich vom 16./17. Januar 2017.

Mit dieser dreifachen Ermutigung setze ich an den Anfang meines Referats die These, dass der Lehrplan 21 die Realutopie schulischen Lernens fürs 21. Jahrhundert darstellt. Ob sich die These bestätigen wird, werden wir am Schluss des Referats sehen. Ich darf schon jetzt sagen, dass ich die Chancen auf Bestätigung eher gering einschätze.

Ich werde zunächst etwas allgemeiner nach dem Kompetenzbegriff fragen, dann aber, wie mit der Einleitung in Aussicht gestellt, den Lehrplan 21 genauer unter die Lupe nehmen.

### **Der Kompetenzbegriff in den USA**

Es gab Zeiten, da war man noch bemüht, den Begriff zu klären und seine Verwendung auf theoretischem Niveau zu begründen. Das gilt ausdrücklich für Robert White (1959), der den Kompetenzbegriff als motivationales Konstrukt in die psychologische Fachsprache einführte. Kompetenz ist danach eine biologisch angelegte allgemeine intrinsische Tendenz eines tierischen oder menschlichen Organismus, seine Kapazitäten in Auseinandersetzung mit seiner – sowohl dinglichen wie sozialen – Umwelt optimal zu artikulieren und zu entwickeln. White wandte sich mit dem Kompetenzbegriff gegen die damals – in den 1950er Jahren – noch vorherrschenden Trieb- und Instinkttheorien, die ein passives Lebewesen voraussetzten, während der Kompetenzbegriff für einen von Geburt an aktiven Austausch zwischen Organismus und Umwelt steht. White hat einige Spuren hinterlassen, so etwa bei Susan Harter (1978), aber von grossem Einfluss war sein Kompetenzbegriff nicht.

Das ist anders bei Noam Chomsky, der den Kompetenzbegriff in etwa zur selben Zeit – Ende der 1950er Jahre – als linguistisches Konstrukt einführte

(vgl. Chomsky 1957). Kompetenz ist danach ein abstraktes, mathematisch darstellbares Regelsystem zur Erzeugung von grammatikalisch korrekten Sätzen. Auch für Chomsky stellt eine Kompetenz eine biologisch gegebene universale Fähigkeit dar, die jedoch nur dem Menschen zukommt. Kompetenz wird einem idealisierten Sprecher/Hörer zugeschrieben, dessen tatsächliche Äusserungen unter Umständen vom idealen Regelsystem der Kompetenz stark abweichen, weshalb Chomsky als Pendant zum Begriff der Kompetenz denjenigen der Performanz einführte. Empirisch fassen lässt sich immer nur die Performanz, während die Kompetenz aufgrund ihres idealtypischen Charakters eine theoretische Fiktion darstellt. Chomsky weist der sprachlichen Kompetenz allerdings insofern realen Status zu, als er annimmt, das Regelsystem der Kompetenz würde die sprachliche Performanz ursächlich erzeugen. Während er in der Linguistik einen starken Einfluss ausübte, hat Chomsky in der Psychologie wenig Spuren hinterlassen, was damit zu tun hat, dass sein Kompetenzbegriff mit den üblichen Methoden der Psychologie praktisch nicht fassbar ist.<sup>1</sup>

Nach White und Chomsky hat David McClelland (1973) den Kompetenzbegriff genutzt, um gegen die Einseitigkeiten der in den USA weit verbreiteten Intelligenzdiagnostik anzugehen. Anders als White und Chomsky hat Mc-

---

<sup>1</sup> Chomsky (1973) bezweifelt, dass die generativen Regeln der Sprache aus der Analyse von sprachlichen Äusserungen gewonnen werden können, da die sprachliche Performanz von zu vielen nicht-sprachlichen Faktoren beeinflusst wird. Zudem vertritt er eine strukturalistische Auffassung der Sprache, d.h. er wendet sich gegen den in der Psychologie weit verbreiteten Funktionalismus, der gerade auch für den Kompetenzbegriff in Anspruch genommen wird (vgl. Klie-me & Hartig 2008, S. 16ff.). Deshalb muss das sprachliche Regelsystem wie eine Maschine, die mathematisch präzise beschrieben werden kann, konstruiert werden, um dann zu überprüfen, ob die Sätze, die die Maschine erzeugt, von einem *Native Speaker* als grammatikalisch korrekt eingestuft werden.

Clelland dem Kompetenzbegriff nicht eine allgemein-psychologische, sondern eine differentiell-psychologische Bedeutung gegeben. Statt eine unspezifische kognitive Leistungsfähigkeit zu messen, wie dies Intelligenztests tun, hält McClelland dafür, Fähigkeiten zu messen, die auf die unterschiedlichen Anforderungen, die die realen Lebenssituationen in einer modernen Gesellschaft stellen, zugeschnitten sind.

Das wird Ihnen vertraut vorkommen, selbst wenn Sie McClelland nicht kennen. In einem Sammelbericht über «Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs» schreiben Eckhard Klieme und Johannes Hartig (2008, S. 17), «fachhistorisch» sei ein «Schlüsselmerkmal des Kompetenzbegriffs ... der stärkere Bezug zum <wirklichen Leben>». In der «funktional-psychologischen Sichtweise» (wie sie von Klieme und Hartig genannt wird) interessiere «nicht das generative, situations-unabhängige kognitive System, sondern die Fähigkeit einer Person, situativ geprägte Anforderungen zu bewältigen» (ebd., S. 16). Das ist in der Tat genau das, wofür sich McClelland interessierte.

McClellands Kompetenzbegriff unterscheidet sich nur wenig von dem, was bei Chomsky Performanz heisst. Denn Kompetenzen im Sinne McClellands müssen messbar sein, wozu es Indikatoren auf der Verhaltensebene braucht.<sup>2</sup> Mittels *Performanztests* (wie sie von McClelland explizit genannt werden; ebd., S. 9) soll in verschiedenen Verhaltensbereichen das Ausmass an Kompetenz erfasst werden, über das jemand verfügt. Selber hat

---

<sup>2</sup> Auch White war der Ansicht, dass sich Kompetenzen (in seinem Verständnis des Begriffs) messen lassen und zumindest ansatzweise mit gängigen «tests of aptitude, intelligence, and achievement» (White 1963, S. 74) erfasst werden können.

McClelland jedoch keine solche Tests entwickelt. Überhaupt war sein etwas schludrig geschriebener Aufsatz von geringem Einfluss.

Umso interessanter ist, dass von McClelland aus ein weiterer amerikanischer Autor zu Gesicht kommt: Howard Gardner. In seiner Theorie der multiplen Intelligenzen verwendet Gardner (1983) den Kompetenzbegriff praktisch als Synonym für sein pluralistisches Verständnis von Intelligenz. Die Theorie der multiplen Intelligenzen ist eine «Theorie der intellektuellen Kompetenzen des Menschen», heisst es (Gardner 1994, S. 18). Ähnlich wie die Kompetenzen bei McClelland stehen die Intelligenzen bei Gardner in Beziehung zu gesellschaftlich und kulturell hoch bewerteten Handlungskontexten. Allerdings geht Gardner ausdrücklich nicht von einer Eins-zu-eins-Zuordnung von Kompetenz und Handlungsfeld aus, und er argumentiert auch nicht psychometrisch, sondern postuliert für die Kompetenzen – sehr ähnlich wie Chomsky – eine biologische Basis, die sich für jede Teilkompetenz in Form von spezialisierten Regelsystemen, ja – wiederum ähnlich wie bei Chomsky – als «Rechenmechanismen» (ebd., S. 62, 68, 254f., 293) rekonstruieren lässt.

Im aktuellen Kompetenzdiskurs spielt Gardner keine Rolle; bei Klieme und Hartig (2008) findet er nicht einmal Erwähnung. Das ist einerseits bedauerlich, ist aber andererseits symptomatisch, denn Gardner kritisiert die Reduktion psychologischer Konstrukte auf psychometrische Messbarkeit, während genau dies, die Messbarkeit, ein zentrales Kriterium des Kompetenzbegriffs ist, wie er aktuell verwendet wird.

## Kompetenz im deutschen Sprachraum

Im deutschen Sprachraum wurde der Kompetenzbegriff von Heinrich Roth und Werner Loch in die pädagogische Sprache eingeführt. Roth findet bei Klieme und Hartig (2008) Erwähnung, Loch jedoch nicht. Loch ist in der offiziellen Geschichtsschreibung des Kompetenzbegriffs ein ähnlicher Nobody wie Gardner.

Roth ist ein schwieriger Fall, weil er keinerlei Bezug auf andere Autoren nimmt, weshalb schwer zu erkennen ist, was ihn bewogen hat, den Kompetenzbegriff im zweiten Band – *erst* im zweiten Band – seiner Pädagogischen Anthropologie (Roth 1971) zu verwenden. Kompetenz versteht er als begriffliche Konkretisierung von Mündigkeit, einem normativen Konstrukt. Begriffen als «Kompetenz für verantwortliche Handlungsfähigkeit» (ebd., S. 180), 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). Interessant ist, dass Roth den Aspekt der Zuständigkeit, der im aktuellen pädagogischen Gebrauch des Kompetenzbegriffs praktisch keine Rolle spielt, mit in die Definition des Kompetenzbegriffs aufgenommen hat. Interessant ist zudem, dass Roth die *Handlungsfähigkeit* als wesentliches Merkmal von Kompetenz ausweist, also nicht von drei Bereichen des *Wissens* ausgeht, sondern das Wissen konstitutiv mit einem *Können* verbindet.

Genau so wird der Kompetenzbegriff heute ja gelegentlich definiert, nämlich als Verbindung von Wissen und Können im Hinblick auf ein Handeln. So

sind Eckhard Klieme und Johannes Hartig (2008, S. 19) der Ansicht, Kompetenz könne verstanden werden «als die Verbindung von Wissen und Können in der Bewältigung von Handlungsanforderungen». Allerdings führt keine direkte Linie von Roth zum aktuellen pädagogischen Gebrauch des Kompetenzbegriffs. Das hat mit seinem allgemeinen, anthropologischen Charakter zu tun, und auch damit, dass Roth – obwohl er andernorts der «realistischen Wendung in der pädagogische Forschung» (Roth 1962) das Wort redete (notabene *vor* seiner Pädagogischen Anthropologie) – nicht an eine psychometrische Erfassung seiner Troika von Kompetenzen dachte.

Das gilt noch mehr für Werner Loch, der alles andere als ein Empiriker war. Anders als bei Roth, bei dem man nicht weiss, wo er den Kompetenzbegriff hergenommen hat, bezieht sich Loch mehrfach auf White und Chomsky (vgl. Herzog 2014). Kompetenz wird als ein «Vermögen» verstanden, das in der Anthropologie des Menschen verwurzelt ist. Auch Loch argumentiert damit auf einer allgemeinen Ebene. Und auch für ihn gibt die Mündigkeit den normativen Horizont ab, in dem er von Kompetenz spricht. Und auch er integriert das Moment der Zuständigkeit in den Kompetenzbegriff. Das entscheidende Sinnkriterium der Erziehung beruht seiner Ansicht nach 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» (Loch 1979, S. 21f.). Damit richtet auch Loch den Kompetenzbegriff auf die Bewältigung von realen Lebenssituationen aus. Was die Zahl der Kompetenzen anbelangt, so gibt es bei Loch nicht nur eine, auch nicht nur drei (wie bei Roth) oder sieben bzw. acht (wie bei Gardner), sondern 22 Kompetenzen (vgl. Buck 2012).

Von zentraler Bedeutung ist der Kompetenzbegriff schliesslich bei Jürgen Habermas, der ab Anfang der 1970er Jahre von seinem ursprünglichen Versuch einer erkenntnistheoretischen Neubegründung der Kritischen Theorie der Gesellschaft Abstand genommen und sich der Begründung einer Kommunikationstheorie zugewandt hat. Diese ist als Theorie des kommunikativen Handelns angelegt, in deren Zentrum der Begriff der kommunikativen Kompetenz steht. In Auseinandersetzung mit Chomsky, dessen Kompetenzbegriff auf die Erzeugung korrekter Satzstrukturen beschränkt ist, postuliert Habermas eine universale, in der Gattungsgeschichte des Menschen verankerte Kompetenz zur Erzeugung von Rede- bzw. Dialogsituationen.<sup>3</sup> In Analogie zur Universalgrammatik von Chomsky setzt er dafür den Begriff der Universalpragmatik ein. Nimmt man die generative Grammatik zum Vorbild, so sollten sich «diejenigen Regelsysteme finden und rekonstruieren lassen, nach denen wir Interaktionszusammenhänge, also die symbolische Realität der Gesellschaft selbst erzeugen» (Habermas 1984, S. 82).

Habermas verwendet einen äusserst komplexen Kompetenzbegriff, der nicht nur deskriptive (empirische) und explanative (erklärende), sondern auch präskriptive (normative) Kriterien erfüllt. Zudem verdankt sich die Ausformung kommunikativer Kompetenz nicht (wie bei Chomsky) einem simplen Reifungsprozess, sondern folgt einer rekonstruierbaren Abfolge von Lernprozessen, die sowohl auf der Ebene des Individuums wie auf derjeni-

---

<sup>3</sup> Die Rede ist von einer «Gattungskompetenz ..., die auf Universalität Anspruch erhebt» (Habermas 1976, S. 217) und sich ausfächert in kognitive, sprachliche und interaktive Teilkompetenzen.

gen der Gesellschaft als logische Stufenfolge, d.h. als Entwicklungslogik, begriffen wird (vgl. Habermas 1976; Mueller 1982).

Es ist offensichtlich, dass weder Roth noch Loch noch Habermas im aktuellen pädagogischen Kompetenzdiskurs eine nennenswerte Rolle spielen. Das hat wesentlich mit dem allgemeinen (anthropologischen bzw. gattungsgeschichtlichen) und normativen Anspruch zu tun, den die drei Autoren mit dem Kompetenzbegriff verbinden.

### **Der Kompetenzbegriff von Franz Emanuel Weinert**

Damit lässt sich als erstes Ergebnis meiner Ausführungen festhalten, dass von den sieben Autoren, die ich genannt habe, einzig von McClelland eine Linie zur aktuellen Diskussion um die Kompetenzorientierung von Lehrplänen und Unterricht zu führen scheint. Aber McClelland kennt eigentlich niemand. Irgendwie ist der Kompetenzbegriff vom Himmel auf die Erde gefallen, oder – wie man genauer sagen müsste – vom Himmel in die Klieme-Expertise. Denn es ist *diese*, die Klieme-Expertise, die den Kompetenzbegriff in den aktuellen pädagogischen Diskurs eingeführt hat.

Die Klieme-Expertise ist eine Reaktion auf die erste PISA-Studie von 2000, die, wie bekannt, unter Bildungspolitikern eine wahre Reformhysterie ausgelöst hat. Auftraggeber der Expertise war das (deutsche) Bundesministerium für Bildung und Forschung. In der Schweiz wurde die Expertise dem HarmoS-Projekt zugrunde gelegt (vgl. EDK 2004); sie war für das Projekt so wichtig, dass sie im Auftrag der EDK extra ins Französische übersetzt wurde (vgl. Klieme et al. 2004).

Buchstäblich keiner der zuvor diskutierten Autoren findet in der Klieme-Expertise Erwähnung, auch McClelland nicht. Das Literaturverzeichnis

nennt gerade einmal zwei Titel, die vor 1990 erschienen sind. Es wird der Eindruck erweckt, als wären Kompetenzen etwas gänzlich Neues, von dem die Pädagogen bisher noch nie etwas gehört haben. Der Kompetenzbegriff, auf den sich die Expertise stützt, stammt von Franz Emanuel Weinert, der im Rahmen eines Symposiums der OECD über «Schlüsselkompetenzen» (vgl. Rychen & Salganik 2001) eine Begriffsklärung vorgenommen hat. Sie führte zu folgender Definition (die ich hier nur der Vollständigkeit halber erwähne, denn kennen tut sie mittlerweile jedermann): Unter Kompetenzen «versteht man ... die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können» (Weinert 2001, S. 27f.).<sup>4</sup>

Wie es in der Klieme-Expertise zur Erläuterung des Weinert-Zitats heisst, sind Kompetenzen *Dispositionen* bzw. *Leistungsdispositionen*, die Personen befähigen, «bestimmte Arten von Problemen erfolgreich zu lösen, also konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen» (Klieme et al. 2003, S. 72). Damit geht die Expertise über die auf die Lösung von Problemen eingeschränkte Definition von Weinert hinaus und knüpft (wenn auch nicht explizit) an die von McClelland geforderte Orientierung an realen Lebenssituationen an. Kompetenzen sind *funktional* auf spezifische Situationen bezogen, die von der Klieme-Expertise auch «Do-

---

<sup>4</sup> In der Klieme-Expertise findet sich die Definition gleich an zwei Stellen: auf Seite 21 und auf Seite 72 (vgl. Klieme et al. 2003).

mänen» genannt werden (vgl. ebd., S. 21f., 75ff.).<sup>5</sup> Sie umschreiben nicht allgemeine, gattungsspezifische Rationalitätsstrukturen (wie bei Chomsky oder Habermas) und auch nicht eine individuell differenzierte allgemeine Fähigkeit (wie die Intelligenz), sondern kontextspezifische Verhaltensdispositionen.

### Vermischung von Kompetenz und Performanz

So weit so gut. Oder auch nicht. Denn nun stellt sich die Frage, ob dies auch der Kompetenzbegriff ist, der dem Lehrplan 21 zugrunde liegt.

Man ist versucht, die Frage zu bejahen, denn im Grundlagenkapitel zum Lehrplan 21 heisst es, der Kompetenzbegriff des Lehrplans basiere «u.a. auf den Ausführungen von Franz E. Weinert. Nach ihm umfassen Kompetenzen mehrere inhalts- und prozessbezogene Facetten» (D-EDK 2016, S. 25), nämlich: «Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen, aber auch Bereitschaften, Haltungen und Einstellungen» (ebd.). Mit Letzteren seien «neben kulturbezogenen Tugenden ... vor allem Aspekte des selbstverantwortlichen Lernens, der Kooperation, der Motivation und der Leistungsbereitschaft angesprochen» (ebd.). In dieselbe Richtung weist ein Glossar, das dem Lehrplan 21 beigegeben wurde. Es findet sich in einem separaten Dokument mit dem Titel «Grundlagen für den Lehrplan 21» (D-EDK 2010), wo es unter dem Lemma «Kompetenz» heisst: «Nach dem Pädagogen Franz E. Weinert umfassen Kompetenzen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen,

---

<sup>5</sup> Wo der Begriff herkommt, ist unklar. Er findet sich jedoch prominent bei Gardner (1994, S. 37ff.), wo er die abgrenzbaren Bereiche kennzeichnet, auf die Symbolsysteme und damit Kompetenzen («Intelligenzen») bezogen sind, ohne allerdings eine Eins-zu-eins-Zuordnung von Kompetenz und Domäne zu unterstellen (vgl. Gardner 1993a, S. XVIf.). Gardner hat den Begriff der Domäne (*domain*) von Csikszentmihalyi übernommen (vgl. auch Gardner 1993b).

aber auch Bereitschaften, Haltungen und Einstellungen, über die Schülerinnen und Schüler verfügen müssen, um neuen Anforderungssituationen gewachsen zu sein» (ebd., S. 38). Es schliesst der apodiktisch formulierte Satz an: «Der Lehrplan 21 stützt sich auf diesen Kompetenzbegriff» (ebd.).<sup>6</sup>

Es scheint, als wären wir nun doch in Utopia gelandet. Denn Weinerts Kompetenzbegriff umfasst alles, was das Pädagogenherz je begehrt hat. Eine Lehrperson, der es gelingt, ihren Schülerinnen und Schülern Kompetenzen à la Weinert zu vermitteln, darf sich glücklich fühlen. Denn endlich hat sie überwunden, was der Schule seit Seneca vorgeworfen wird, dass sie nämlich nicht aufs Leben, sondern nur auf sich selber vorbereitet. Das Seneca-Problem (wie ich es nennen möchte) zu lösen, dies ist das eigentliche Versprechen und damit die Utopie des Kompetenzbegriffs (vgl. Herzog 2014).

Aber können wir Weinert trauen? Was an seiner Definition auffällt, ist die Vielfalt an Facetten – um den kognitiven Kern ranken sich motivationale, volitionale, soziale und moralische Bereitschaften, die dafür sorgen, dass sich die Kompetenz auch in Handeln umsetzt. Das erstaunt auf dem Hintergrund des Kompetenzbegriffs von Chomsky und Habermas. Bei Chomsky ist klar, dass eine Theorie der sprachlichen Kompetenz noch lange nicht

---

<sup>6</sup> In einem Grundlagenpapier der Projektleitung des Lehrplans 21 heisst es: «Der Lehrplan [21] geht vom selben Kompetenzbegriff aus wie HarmoS» (Weber 2007, S. 11). HarmoS aber stützt sich explizit auf die Weinert-Definition (vgl. EDK 2004, S. 8). Im Auftrag zur Überarbeitung der Erstfassung des Lehrplans 21 heisst es zudem: «Kompetenzdefinition F. Weinert beibehalten» (D-EDK 2014 [Auftrag], S. 8), was als indirekte Bestätigung dafür genommen werden kann, dass man von offizieller Seite in der Tat davon ausgeht, dass sich der Lehrplan 21 auf den weinertschen Kompetenzbegriff stützt.

erklären kann, wie aus einem sprachlichen Regelsystem eine sprachliche Handlung hervorgeht. Erst die Performanzbedingungen, die in der konkreten Situation gegeben sind, lassen sprachliches Verhalten bzw. *Sprachverwendung* erklären (vgl. Bierwisch 1966, S. 46).

Das gilt analog für die kommunikative Kompetenz. Zwar hat Habermas eine Zeitlang mit der Idee geliebäugelt, die motivationalen Bedingungen des kommunikativen Handelns in den Kompetenzbegriff einzubauen und sich dabei auf psychoanalytische und neopschoanalytische Autoren berufen<sup>7</sup>, aber inzwischen scheint er davon abgekommen zu sein, wohl unter dem Eindruck der an Kohlberg geübten Kritik. Kohlberg (1971, S. 230ff.) glaubte bekanntlich, dass eine höhere Stufe des moralischen Urteils die Bedingungen ihrer Anwendung in sich enthalte, dass also – ganz im Sinne von Sokrates – derjenige, der um das Gute weiss, das Gute auch tut («He who knows the good chooses the good»; ebd., S. 232). Dieser rationalistische Standpunkt, für den Habermas gleichsam natürlicherweise Sympathien haben musste, hat der Kritik aber nicht standgehalten (vgl. Blasi 1980; Herzog 1991, S. 389ff.; Rothman 1980).

Sowohl mit Chomsky wie mit Habermas lässt sich also zeigen, dass die Realisierung einer Kompetenz mehr erfordert als die Kompetenz selber. Die Kompetenztheorie ist um eine Performanztheorie zu ergänzen, in die motivationale, volitionale, emotionale, soziale, moralische und motorische

---

<sup>7</sup> Der Ich- bzw. Identitätsentwicklung wurde zugemutet, den «einheitsstiftenden Gesichtspunkt» (Habermas 1984, S. 190) zu bilden, unter dem die übrigen entwicklungslogisch rekonstruierbaren Dimensionen kognitiver, sprachlicher, sozialer und moralischer Art integriert werden können (vgl. ebd., S. 192f.). Wie Döbert und Nunner-Winkler (1975, S. 29) schreiben, ist *eine* Kompetenz gemeint, die gleichsam als Scharnier zwischen Sozialsystem und Persönlichkeitssystem fungiert.

Aspekte aufgenommen werden. Nur so kann verständlich werden, dass das als Kompetenz begriffene Handlungspotential eines Menschen in reales Handeln umgesetzt wird. Bei Weinert gibt es aber weder eine Kompetenz- noch eine Performanztheorie. Es gibt nur eine Definition, die die Performanzbedingungen gleich mit in den Kompetenzbegriff verpackt, was den Kompetenzbegriff zu einem wahren begrifflichen Monstrum macht.

Ausdrücklich betont Weinert, dass seiner Definition keine theoretische Bedeutung zukommt. Bei seinem Vorschlag handle es sich um «a pragmatic definition of the concept of competence [which] has practical rather than theoretical utility» (Weinert 2001a, S. 63). Das steht in dem Beitrag Weinerts zum besagten OECD-Symposium über Schlüsselkompetenzen, wird von der Klieme-Expertise aber nicht zitiert. Wie kann eine Definition, die *ohne jeden theoretischen Anspruch* daherkommt und eine *rein pragmatische Festlegung* sein will, Grundlage für einen Lehrplan sein, der von einer Exekutivpolitikerin in diesem Kanton auch schon einmal als Jahrhundertwerk angepriesen wurde? Meines Erachtens kann sie eine solche Grundlage nicht sein, weshalb wir, obwohl uns das Gegenteil weisgemacht wird, noch nicht wissen, was der Lehrplan 21 unter Kompetenz versteht.

### **Messung von Kompetenz**

Bevor ich den Faden weiterstricke, möchte ich – in einem knappen Exkurs – kurz auf das Schicksal eingehen, das die weinertsche Definition im Kreis der Psychometriker erlitten hat. Es ist ziemlich klar, dass man einen so üppigen Begriff, wie ihn Weinert geprägt hat, nicht operationalisieren und in Messprozeduren umsetzen kann. Genau das ist aber erforderlich, wenn Kompetenzen die Steuerungsfunktion erbringen sollen, die ihnen von Seiten Politik zugemessen wird.

Wie Klieme, Leutner und Kenk (2010, S. 9) klar machen, kommt der *Messung* von Kompetenzen «eine Schlüsselfunktion für die Optimierung von Bildungsprozessen und für die Weiterentwicklung des Bildungswesens zu». Messen lassen sich aber am ehesten die kognitiven Aspekte von Kompetenzen, kaum oder nur mit grossem Aufwand die motivationalen, volitionalen, sozialen, moralischen und motorischen Aspekte. Das zeigt gerade die Klieme-Expertise, die zwar *vorgibt*, sich auf die Definition von Weinert zu stützen, aber ohne weiteres eingesteht, dass Kompetenzen «nur leistungsbezogen erfasst und gemessen werden [können]» (Klieme et al. 2003, S. 73). Der üppige Kompetenzbegriff von Weinert schrumpft auf ein kognitives Klappergerüst zusammen.

Dieselbe Begriffsverschrumpelung zeigt sich in einer Replik auf einen Aufsatz, in dem Heiner Rindermann (2006) die in den PISA-Studien eingesetzten Leistungstests kritisiert. Manfred Prenzel, Oliver Walter und Andreas Frey (2007, S. 129), die Autoren der Replik, nehmen Bezug auf Weinert und behaupten, dieser empfehle, «den Begriff Kompetenz auf kontextspezifische Dispositionen kognitiver Leistungen einzugrenzen». Die motivationalen, volitionalen, sozialen und moralischen Aspekte des weinertschen Kompetenzbegriffs werden nicht nur chirurgisch entfernt, sondern es wird blank suggeriert, *dass es sie gar nicht gibt!*

Das ist nicht nur eine Bestätigung meiner Kritik an Weinerts Definition, die Kompetenz und Performanz durcheinanderbringt, sondern auch ein Hinweis darauf, worum es bei der Kompetenzorientierung von Lehrplänen und Unterricht tatsächlich geht: um die Messung der Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler zum Zweck der besseren Steuerung des Schulsystems. Kompetenz ist, was sich mittels «Performanztests» (McClelland) messen

lässt, und das ist dann auch gleich die Theorie, die dem Begriff zugrunde liegt. Da es keine inhaltlich gehaltvolle Theorie gibt, ist es die Testtheorie, die bestimmt, was Kompetenzen sind.

### Kompetenz im Lehrplan 21

Trifft dies auch auf den Lehrplan 21 zu? Das ist eine schwierige Frage, weil der Lehrplan 21 nicht von Psychometrikern entwickelt wurde. Zudem kann man den Angaben, die der Lehrplan 21 über sich selber macht, offenbar nicht trauen, wie das Beispiel der Definition von Weinert zeigt.

Ich möchte daher zwei Wege gehen. Der erste Weg besteht darin, nach weiteren Erläuterungen zum Kompetenzbegriff innerhalb und ausserhalb des Lehrplans 21 zu suchen. Der zweite Weg stützt sich auf die Kompetenzen und Kompetenzstufen, wie sie in den Teillehrplänen des Lehrplans 21 beschrieben werden. Es gibt bekanntlich sechs Fachbereichslehrpläne (zu Sprachen, Mathematik, Natur, Mensch, Gesellschaft, Gestalten, Musik sowie Sport und Bewegung) und zwei Modullehrpläne (zu Medien und Informatik sowie Berufliche Orientierung). Wenn überhaupt, dann sollte den Kompetenz- und Kompetenzstufenbeschreibungen in den Bereichs- und Modullehrplänen entnommen werden können, was der Lehrplan 21 unter Kompetenz versteht. Ich werde beide Wege gehen und sie gelegentlich auch verbinden. Es wird aber immer klar sein, wann ich Erläuterungen zum Lehrplan beiziehe und wann ich Kompetenzbeschreibungen aus dem Lehrplan zitiere.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Ich zitiere den Lehrplan 21 nach der Gesamtausgabe, und zwar nach der «(b)ereinigte(n) Fassung vom 29.02.2016» (D-EDK 2016, Innenseite des Deckblatts). Zitate werden jeweils ohne expliziten Verweis auf das Dokument durch blosse Nennung der Seitenzahl nachgewiesen.

## Wissen und Können

Neben der Stelle, an der auf Weinert verwiesen wird, finden sich im Lehrplan 21 und in dessen Umfeld verschiedene Stellen mit zumeist vagen und uneinheitlichen Umschreibungen des Kompetenzbegriffs. In den «Rahmeninformationen» zur Konsultation des Lehrplans 21 vom Juni 2013 heisst es, der Lehrplan 21 beschreibe den Bildungsauftrag an die Schulen «kompetenzorientiert» (D-EDK 2013, S. 9); es würde beschrieben, «was alle Schülerinnen und Schüler wissen und können müssen» (ebd.). Etwas später heisst es, der Lehrplan 21 stelle «transparent, verständlich und nachvollziehbar dar, was die Schülerinnen und Schüler wissen und können» (ebd., S. 12). Wenn dies additiv gemeint sein sollte, d.h. im Sinne einer Aufzählung von Wissen und Können, dann kann dies kaum als Erläuterung des Kompetenzbegriffs genommen werden. Denn Lehrpläne haben schon immer beschrieben, was Schülerinnen und Schüler nach erfolgreichem Abschluss der Schule «wissen und können».<sup>9</sup>

Die Kombination von Wissen und Können kommt im Lehrplan 21 allerdings mehrfach vor. Oft gibt es auch Erweiterungen, wie die folgenden Beispiele zeigen: «Können, Wissen und Einstellungen» (S. 455), «Handeln, Wissen und Können» (S. 425). Und es gibt andere Begriffskombinationen, wie bei-

---

<sup>9</sup> Im Englischen ist in der Regel von «knowledge and skills» die Rede. So auch in den PISA-Studien. In Bezug auf die drei von PISA erfassten Kompetenzbereiche («Domänen») Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften heisst es an einer Stelle: «PISA aims to define each domain not merely in terms of mastery of the school curriculum, but in terms of important knowledge and skills needed in adult life» (OECD 1999, S. 8). In der von Oelkers und Reusser (2008) verantworteten Nachfolgeexpertise zur Klieme-Expertise heisst es: «Der Kompetenzbegriff ist schulnah und präzisiert das Hauptgeschäft des Unterrichts, nämlich den Erwerb von Wissen und Können» (ebd. S. 496). Aber, wie gesagt, so haben Lehrpläne die Ziele schulischen Lernens schon immer umschrieben.

spielsweise: «Verständnis, Wissensnutzung und Können» (S. 24), «Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten» (S. 26), «Vorstellungen, Begriffe und Fähigkeiten» (S. 26), «Kenntnisse, Fertigkeiten und Routinen» (S. 208), «Fertigkeiten, Wissen und Haltungen» (S. 384). In einem Schema, das den Kompetenzerwerb veranschaulichen soll, werden verschiedene dieser Begriffe einander hierarchisch übergeordnet: «Bereitschaften, Haltungen und Einstellungen» [unten], «Fähigkeiten und Fertigkeiten» [Mitte] sowie «Wissen und Verstehen» [oben] (S. 26, Abb. 1), die offenbar alle zusammen den Begriffsgehalt von Kompetenz ausmachen.<sup>10</sup> Auch wenn es an diesen Stellen oft nicht um den Kompetenzbegriff geht, sondern lediglich umschrieben wird, was die Schülerinnen und Schüler *lernen* sollen, wird sehr wohl eine Aussage darüber gemacht, was unter Kompetenz zu verstehen ist. Es erstaunt daher nicht, wenn man mehrfach lesen kann, Kompetenzen hätten «mehrere» bzw. «verschiedene Facetten» (S. 11, 25, 27). Je mehr Facetten genannt werden, desto näher liegen wir bei der Definition von Weinert. Je weniger genannt werden, vor allem wenn nur «Wissen und Können» genannt wird, desto näher liegen wir bei dem, was Lehrpläne schon immer beinhaltet haben.<sup>11</sup> So kommen wir offenbar nicht weiter. Kompetenz muss mehr sein als die bloße Addition von irgendwelchen psychischen Kapazitäten.

---

<sup>10</sup> Womit wir wieder nahe beim Kompetenzbegriff von Weinert sind.

<sup>11</sup> Irgendwo dazwischen liegt der Kompetenzbegriff des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen: «Competences are the sum of knowledge, skills and characteristics that allow a person to perform actions» (CEF o.J., S. 9).

## Anwenden

In den «Grundlagen für den Lehrplan 21», die von der D-EDK 2010 verabschiedet wurden, heisst es, mit der Orientierung an Kompetenzen würde der Blick «verstärkt auf die Anwendbarkeit von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten gerichtet» (D-EDK 2010, S. 14).<sup>12</sup> Es scheint, als läge *hier* – in der *Anwendung* des Gelernten – der Kerngehalt des Kompetenzbegriffs, wobei wir allerdings beachten sollten, dass von «Anwendbarkeit» und nicht von «Anwendung» die Rede ist.

Genau davon, von der «Anwendung» des schulisch Gelernten, kann man aber ebenfalls häufig lesen. Im Grundlagenkapitel des Lehrplans 21 ist von der «Anwendung des erworbenen Wissens in neuen [!] Zusammenhängen» (S. 26) die Rede. Weitere Beispiele geben die Einleitungen in die Fachbereichslehrpläne, wie zum Beispiel: «Die Schülerinnen und Schüler werden befähigt, sprachliche Fertigkeiten in unterschiedlichen, möglichst authentischen Situationen anzuwenden» (S. 63). Oder: «Mathematische Kompetenz zeigt sich, wenn mathematisches Wissen in konkreten Situationen angewendet wird» (S. 212).<sup>13</sup> Nicht selten ist der Begriff der Anwendung sogar in die Beschreibung von Kompetenzen oder Kompetenzstufen eingegan-

---

<sup>12</sup> Vgl. auch den Bereichslehrplan «Bewegung und Sport»: Mit der Orientierung an Kompetenzen «wird ... der Blick verstärkt auf die Anwendbarkeit von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen gerichtet» (S. 453).

<sup>13</sup> Auch von «entsprechenden», «verschiedenen» oder «ungewohnten» Situationen, Kontexten oder Zusammenhängen ist die Rede. Für weitere Beispiele vgl. S. 21, 32, 43, 60, 71, 81, 82, 86, 113, 141, 167, 284, 286, 320, 339, 371, 410, 441, 478. Verwendet werden auch die Begriffe der «Anwendungssituation» (S. 11, 27), des «Anwendungswissens» (S. 209) und der «Anwendungsaufgaben» (S. 254), deren Bedeutung allerdings nur vermutet werden kann.

gen, wie zum Beispiel<sup>14</sup>: «Die SuS können Grammatikbegriffe für die Analyse von Sprachstrukturen anwenden» (S. 96). «Die SuS können die Erkenntnisse über Energie in Alltagssituationen anwenden» (S. 321).<sup>15</sup>

Abgesehen davon, dass man dies bisher Transfer genannt hat – Transfer des in einer Situation Gelernten in eine andere Situation<sup>16</sup> –, ist unklar, ob mit dem Begriff «Anwenden» mehr gemeint ist als mit dem Begriff Können, mit dem die Kompetenzen und Kompetenzstufen geradezu stereotyp beschrieben werden.<sup>17</sup> So heisst es in den Rahmeninformationen zum Lehrplan 21, mit der Standardformulierung «Die Schülerinnen und Schüler können ...» werde signalisiert, dass der Lehrplan 21 erst dann erfüllt sei, «wenn die Kinder und Jugendlichen über das nötige Wissen verfügen und

---

<sup>14</sup> Um den Text nicht zu überladen, wird die Floskel, mit der sämtliche im Lehrplan 21 aufgeführten Kompetenz- und Kompetenzstufenbeschreibungen eingeleitet werden, nämlich «Die Schülerinnen und Schüler» mit «Die SuS» abgekürzt.

<sup>15</sup> Nicht weit vom Begriff der «Anwendung» entfernt ist derjenige der «Verwendung», der im Bereichslehrplan Mathematik häufig vorkommt. Zum Beispiel: «Die SuS verstehen und verwenden arithmetische Begriffe und Symbole» (S. 216). «Die SuS verstehen und verwenden die Begriffe Gleichung, Klammer [und] Primzahl» (ebd.).

<sup>16</sup> Interessanterweise finden sich im Bereichslehrplan Sprachen mehrere Stellen, wo von Transfer in genau diesem Sinne die Rede ist. Unter der Überschrift «Didaktische Hinweise» heisst es, die Effizienz des Sprachenlernens werde gesteigert, «wenn die Schülerinnen und Schüler befähigt werden, das Transferpotenzial zwischen den Sprachen bewusst zu nutzen» (S. 60). Das Erlernen von Sprachstrategien rege «den Transfer des Gelernten auf Neues an» (ebd.). Der Transferbegriff ist sogar in einzelne Kompetenzbeschreibungen eingegangen, wie zum Beispiel: «Die SuS können ... Sprechstrategien aus Deutsch und anderen Sprachen ... transferieren und einsetzen» (S. 115, vgl. auch S. 143, 168). Analoge Kompetenzstufenbeschreibungen finden sich zum Transfer von Hörstrategien, Schreibstrategien und Lesestrategien (vgl. S. 106, 110, 119, 134, 138, 147, 161, 164, 172).

<sup>17</sup> Unabhängig davon stellt sich die Frage, weshalb auch der Begriff der «Anwendungskompetenzen» verwendet wird. Denn falls die Anwendung von Wissen das für den Kompetenzbegriff des Lehrplans 21 distinktive Kriterium darstellen sollte, hätten wir es mit einem Pleonasmus zu tun. Da der Begriff jedoch ausschliesslich im Modullehrplan «Medien und Informatik» vorkommt, scheint er sich darauf zu beziehen, dass Informatikkenntnisse (lediglich) auf dem Niveau der Nutzung («Anwendung») von Kommunikations- und Informationstechnologien vermittelt werden sollen (vgl. S. 486). Unglücklich gewählt ist der Begriff aber trotzdem.

dieses auch *anwenden können*» (D-EDK 2014, S. 13 – Hervorh. W.H.). Das lässt sich so umformulieren, dass zwischen «Wissen» und «Anwendung des Wissens» eine Verbindung besteht, für die das Verb «können» steht. Dementsprechend wäre die Aufzählung von Wissen und Können nicht additiv, sondern *multiplikativ* zu verstehen. Es ginge darum, dass Wissen und Können als Lernziele nicht nebeneinander stehen, sondern «miteinander verknüpft (werden)» (S. 24). Kompetenzen stellen «eine Verbindung zwischen Wissen und Können her» (Weber 2007, S. 9), wie es in einem Arbeitspapier der Projektleitung Lehrplan 21 heisst. Und wie wir vor wenigen Minuten auch Eckhard Klieme und Johannes Hartig (2008, S. 19) zitiert haben: Kompetenzen können verstanden werden «als die Verbindung von Wissen und Können in der Bewältigung von Handlungsanforderungen». <sup>18</sup>

### Kompetenz als Können

Dass man Wissen und Können – und je nachdem noch weitere Kapazitäten – miteinander «verknüpfen» oder «verbinden» kann, ist jedoch keineswegs naheliegend. Es scheint mir etwa so naheliegend zu sein, wie man Theorie und Praxis miteinander verbinden kann, der Lehrerbildung, in der man dergleichen seit Jahren versucht, zum Trotz. Vieles *können* wir, ohne dass uns dafür ein (propositionales) Wissen zur Verfügung steht, und vieles *wissen* wir, ohne dass uns in den Sinn käme, daraus ein Können zu machen. Wollten wir Gilbert Ryle folgen, dann stellen Wissen (*knowing that*) und Können (*knowing how*) sogar kategorial verschiedene Konzepte dar, die sich folg-

---

<sup>18</sup> Der Anspruch auf Verbindung bzw. Verknüpfung scheint auch für die anderen Begriffsaufzählungen zu gelten, die wir genannt haben. Zum Beispiel: «Fachliche Kompetenzen beschreiben fachspezifisches Wissen und die damit verbundenen Fähigkeiten und Fertigkeiten» (S. 25).

lich nicht über den Begriff der Anwendung miteinander verknüpfen lassen (vgl. Ryle 1969). Der Kompetenzbegriff scheint etwas zu versprechen, *was sich gar nicht einlösen lässt*.

Ausser man folgt einer anderen Spur, wonach das Können dem Wissen *übergeordnet* ist. Genau davon scheint der Lehrplan 21 auszugehen. Denn genau so werden die Kompetenzen ja beschrieben: Einer Litanei gleich wird Satz um Satz heruntergebetet: «Die Schülerinnen und Schüler *können* ...». Und erst dann wird gesagt, *was* sie können. Kompetenzen scheinen *in erster Linie* ein Können zu sein, in das *an zweiter Stelle* ein Wissen eingebaut ist.

Das erklärt, weshalb der Kompetenzbegriff einen starken formalen Anstrich aufweist. *Was* die Schülerinnen und Schüler können sollen, wird im Lehrplan 21 mit einer Fülle an Verben umschrieben, die in der Regel auf eine Tätigkeit hinweisen. Als Ausdruck eines spezifischen Könnens steht die Tätigkeit im Vordergrund und nicht das Wissen, von dem angenommen wird, dass es der Tätigkeit irgendwie zugrunde liegt. Das Wissen wird zwar in vielen Fällen genannt, oft bleibt es aber auch ungenannt, oder es finden sich Hinweise auf mögliche, aber nicht zwingende Inhalte.

Nehmen wir ein Beispiel: «Die SuS können in eine Geschichte oder ein Thema *eintauchen*» (S. 89 – Hervorh. W.H.). Abgesehen davon, dass hier eine Metapher gebraucht wird, was der vorgeblich «transparent[en], verständlich[en] und nachvollziehbare[en]» Sprache, in der die Kompetenzen

beschrieben sein sollen (vgl. D-EDK 2014, S. 13), eklatant widerspricht<sup>19</sup>, liegt der Fokus der Kompetenzbeschreibung auf dem Verb «eintauchen». Anhand welcher Themen oder Inhalte sich das Eintauchenkönnen der Schülerinnen und Schüler manifestiert, spielt keine Rolle; sie sind gegenüber der fokussierten Tätigkeit sekundär.

Der Formalismus des Kompetenzbegriffs schlägt sich im Lehrplan 21 in einer wahren Fülle an Verben nieder, mit denen die Kompetenzen und Kompetenzstufen umschrieben werden. Eine Systematik ist dabei nicht erkennbar, im Gegenteil. Oft ist nicht nachvollziehbar, weshalb ein bestimmtes Verb benutzt wird. So heisst es relativ häufig, die Schülerinnen und Schüler könnten über etwas sprechen, über etwas diskutieren, sich mit etwas auseinandersetzen, über etwas nachdenken, etwas einbeziehen, etwas kritisch reflektieren, sich zu etwas eine Meinung bilden, zu etwas Stellung beziehen, etwas vertreten etc. Auch dafür sind Inhalte nötig, aber um welche Inhalte es sich handelt, spielt wiederum keine Rolle. Gegenüber den rein formalen Tätigkeiten des Sprechens, Diskutierens, Nachdenkens oder Reflektierens ist es nicht einmal von Bedeutung, ob die Inhalte wahr oder falsch sind. Die Inhalte spielen lediglich die Rolle eines Katalysators für die Entwicklung der jeweiligen Kompetenz.<sup>20</sup>

---

<sup>19</sup> Es findet sich eine Vielzahl vergleichbarer metaphorischer Kompetenzbeschreibungen im Lehrplan 21, worauf aber nicht näher eingegangen werden kann.

<sup>20</sup> Interessant ist allerdings, dass an einigen, wenn auch seltenen Stellen dann doch ein qualifizierendes Attribut (wie «korrekt» oder «angemessen») eingebaut ist. Zum Beispiel: «Die SuS können Zeitbegriffe aufbauen und korrekt verwenden» (S. 302); «Die SuS können Zeitbegriffe korrekt anwenden ...» (ebd.). «Die SuS können ihre Sprechmotorik, Artikulation, Stimmführung angemessen nutzen» (S. 81). «Die SuS können am Computer Korrekturprogramme angemessen einsetzen» (S. 91). «Die SuS können angemessen korrekt schreiben» (S. 126, 154, 178).

Dementsprechend heisst es im Grundlagenkapitel des Lehrplans, durch die «Beschreibung von Lernzielen in Form von Kompetenzen» (S. 24) würden «Kulturinhalte mit *daran* zu erwerbenden fachlichen und überfachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten verbunden» (ebd. – Hervorh. W.H.). Kompetenzorientiert unterrichten heisse, «spezifische Inhalte und Gegenstände so auszuwählen und als Lerngelegenheiten zu gestalten, dass erwünschte Kompetenzen *daran* erworben oder gefestigt werden können» (S. 26 – Hervorh. W.H.). Zweifellos spielt das Wissen eine Rolle. Aber es ist in erster Linie da, damit *an ihm* ein Können ausgebildet werden kann.

Es scheint, dass wir damit doch so etwas wie den Kern des Kompetenzbegriffs vor uns haben, wie er im Lehrplan 21 verwendet wird. Kompetenzen umschreiben ein Können, in das ein Wissen eingebaut ist, das für den Aufbau des Könnens wesentlich, aber relativ beliebig ist, denn entscheidend für eine Kompetenz ist nicht, dass sie erworben, sondern dass sie angewendet wird.

### **Kompetenz oder kompetent?**

Bevor ich zum Schluss meines Referats komme, möchte ich auf ein grundsätzliches Thema eingehen. Es geht um die Verwendung des Kompetenzbegriffs. Ist Kompetenz überhaupt ein Substantiv (das für eine psychische Disposition steht) oder nicht eher ein Adjektiv (das für die Qualifizierung einer Kapazität oder einer Tätigkeit steht)?

Im alltäglichen Sprachgebrauch attestieren wir einer Person, dass sie auf einem Gebiet kompetent ist. Wir sprechen von einem kompetenten Arzt, einer kompetenten Lehrerin oder einem kompetenten Bergführer. Dabei meinen wir nicht, die Person würde über eine Kompetenz verfügen, die sie

zum erfolgreichen Berufsmann oder zur erfolgreichen Berufsfrau macht, sondern wir meinen, dass die Person die Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie das Wissen und Können hat, um ihren Beruf kompetent auszuüben. Umgekehrt sprechen wir einer Person die Kompetenz ab oder nennen sie inkompetent, wenn sie nicht in der Lage ist, eine bestimmte Tätigkeit angemessen bzw. erfolgreich auszuüben.<sup>21</sup>

Wenn wir uns nochmals die Definition von Weinert anschauen, dann kommt sie als eigenartiger Zwitter zwischen substantivischer und adjektivischer Verwendung des Kompetenzbegriffs daher: Unter Kompetenzen «versteht man ... die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen *erfolgreich* und verantwortungsvoll nutzen zu können» (Weinert 2001, S. 27f. – Hervorh. W.H.).<sup>22</sup>

---

<sup>21</sup> Wenn wir von Inkompetenz sprechen, meinen wir nicht eine Disposition, die nicht vorhanden ist, sondern wir bestreiten, dass die Voraussetzungen theoretischer oder praktischer Art, die erforderlich sind, um etwas Bestimmtes zu tun, vorhanden ist. Dass wir dabei das Substantiv «Kompetenz» bzw. «Inkompetenz» adjektivisch verwenden, zeigt der Vergleich mit der Intelligenz. Da Intelligenz im realen Sinn eine Fähigkeit (Disposition) bildet, die folglich mehr oder weniger ausgeprägt sein kann, gibt es dafür keine Negation wie im Falle des Kompetenzbegriffs. Nicht bzw. ungenügend vorhandene Intelligenz müssen wir daher anders bezeichnen, zum Beispiel als Dummheit.

<sup>22</sup> Auch in der Klieme-Expertise heisst es, Kompetenzen seien Dispositionen, die Personen befähigen, «bestimmte Arten von Problemen *erfolgreich* zu lösen» (Klieme et al. 2003, S. 72 – Hervorh. W.H.). Desgleichen fasst Frey (2008, S. 41) seine Analyse verschiedener Kompetenzbegriffe dahingehend zusammen, «dass es sich bei Kompetenz grundsätzlich immer um Voraussetzungen und Möglichkeiten handelt, um *erfolgreiches, effektives Handeln* zu erzielen» (Hervorh. W.H.). Und schon bei White (1959, S. 297) heisst es: «As used here, competence will refer to an organism's capacity to interact *effectively* with its environment» (Hervorh. W.H.).

Auch im Lehrplan 21 wird der Kompetenzbegriff doppelt verwendet, also keineswegs nur als Substantiv zur Bezeichnung eines Könnens, sondern auch als Adjektiv, d.h. in einem *qualifizierenden* Sinn. So heisst es zum Beispiel: «Der Bedarf nach kompetent Englisch Sprechenden wächst» (S. 58). Oder: «Die Schülerinnen und Schüler bauen grundlegende Kenntnisse und Fähigkeiten auf, die ihnen eine kompetente, sachgerechte Nutzung [von] und den sozial verantwortlichen Umgang mit Medien und Informatik ermöglichen» (S. 22). Durch einen an Kompetenzen orientierten Unterricht würden sich die Schülerinnen und Schüler «als zunehmend kompetent und handlungsfähig (erfahren)» (S. 29). Sie würden unterstützt «auf dem Weg zur Kompetenz» (S. 30), «um sich kompetent in Kultur und Gesellschaft zu orientieren» (S. 262) und «in der Welt ... kompetent und verantwortungsvoll zu handeln» (S. 254). In allen diesen Fällen wird der Kompetenzbegriff adjektivisch gebraucht. Zweifellos sind die Stellen eher selten, jedoch fehlt jeder begründende Hinweis auf die doppelte Verwendungsweise des Begriffs. Grundsätzlich stellt sich die Frage, ob wir es beim Kompetenzbegriff nicht überhaupt mit der Substantivierung eines Adjektivs zu tun haben und es uns genau deshalb so schwer fällt, den Begriff definitorisch festzunageln. Wenn es im Lehrplan 21 heisst, die Schülerinnen und Schüler würden unterstützt «auf dem Weg zur Kompetenz» (s. oben), dann scheint mir offensichtlich zu sein, dass das Substantiv «Kompetenz» im adjektivischen Sinn gebraucht wird.

Dies scheint auch im Englischen die häufigere Verwendung zu sein, wie ein beliebig herausgegriffenes Zitat eines amerikanischen Psychologen zeigen kann, der zum Kompetenzbegriff meint: «To be competent in a domain signifies a degree of skills and knowledge ... higher than those of the novice,

but not necessarily as high as a master» (Simonton 2003, S. 231). Dem entspricht, wenn Hubert Dreyfus und Stuart Dreyfus (1988) den Kompetenzbegriff verwenden, um eine Stufe ihres Entwicklungsschemas zu benennen, nämlich die dritte von fünf Stufen.<sup>23</sup> Gleiches gilt für den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER), der drei Sprachniveaus unterscheidet, die wie folgt bezeichnet werden: elementare Sprachverwendung (Niveau A), selbständige Sprachverwendung (Niveau B) und *kompetente* Sprachverwendung (Niveau C) (vgl. Europarat 2001, S. 34). Ziel des Sprachunterrichts ist es, «die Lernenden in der Zielsprache kompetent zu machen» (ebd., S. 9). «Kompetente Sprachverwendung» meint dann nichts anderes als «kompetente sprachliche Performanz».<sup>24</sup> Genau so kann man es im Englischen gelegentlich lesen, wie etwa bei Robert Glaser (1976, S. 8f.), der von einer *competent performance* und einem *competent performer* spricht, die Begriffe Kompetenz und Performanz also in *einem Atemzug* nennt. Das ist sogar naheliegend, weil die Performanz die Basis bildet, um eine Kompetenz zu erschliessen. Denken Sie nochmals an McClelland.

Vermutlich könnte man sich einige Probleme ersparen, wenn man darauf verzichten würde, den Kompetenzbegriff als Substantiv zu gebrauchen. Als

---

<sup>23</sup> Im Einzelnen sind die Stufen umschrieben mit Novize (*novice*), fortgeschrittener Anfänger (*advanced beginner*), Kompetenz (*competent*), Gewandtheit (*proficient*) und Experte (*expert*). Im Deutschen ist oft von einem Modell der Kompetenzentwicklung die Rede, im englischen Original sprechen die Gebrüder Dreyfus aber von einem «model of skill acquisition». Der behavioristische Hintergrund des Kompetenzbegriffs wird offensichtlich, wenn man sieht, wie ein Erziehungspsychologe wie Skinner sein Konzept des Lernens durch Verstärkung als «process of becoming competent» (Skinner 1968, S. 21) umschreiben und vom schulischen Unterricht «high standards of competence» (ebd., S. 28) einfordern kann.

<sup>24</sup> Im englischen Original kommt der Kompetenzbegriff gar nicht vor; die Stufen lauten: *basic user*, *independent user* und *proficient user* (vgl. CEF o.J., S. 23).

Bezeichnung für eine Disposition verankert der Kompetenzbegriff im Individuum, was Ergebnis einer Interaktion zwischen Individuum und Umwelt ist. Menschliches Handeln ist nie nur individuellen (inneren), sondern immer auch situativen (äusseren) Bedingungen unterworfen. Der Kompetenzbegriff befördert die irrtümliche Auffassung, die situativen Einflüsse auf unser Verhalten liessen sich pädagogisch ausschalten, indem auch die äusseren Verhaltensdeterminanten dem Individuum eingepflanzt werden. Weinerts Definition spricht in dieser Hinsicht Bände. Wundern kann man sich nur über die breite Akzeptanz, die sie findet.

### Schluss

Damit bin ich am Ende meiner Ausführungen. Wenn wir über etwas Klarheit gewonnen haben, dann darüber, wie unklar der Kompetenzbegriff im aktuellen pädagogischen Diskurs verwendet wird. Nicht nur die historische Abkunft des Begriffs ist verworren, auch seine aktuelle Verwendungsweise lässt keinen Konsens erkennen. Eine Theorie, die den Begriff stützen würde, ist nicht zu erkennen, ausser man begnügt sich mit den Vorgaben der psychometrischen Testtheorie. Rudolf Künzli hat sich mehrfach dahingehend geäussert, dass der Kompetenzbegriff die Funktion eines Slogans im Sinne von Israel Scheffler habe. Slogans haben eine mobilisierende Funktion, und diese erfüllt der Kompetenzbegriff, wenn wir die politische Auseinandersetzung um den Lehrplan 21 in Betracht ziehen, offenbar hervorragend.

Der Niederländer Wim Westera hat schon vor Jahren (2001) in Bezug auf den Kompetenzbegriff in der Pädagogik von einer babylonischen Sprachverwirrung gesprochen und festgestellt: ««Competence» is no more than an unclear label and does not increase our knowledge and understanding of

the world» (Westera 2001, S. 86). Damit beantwortet sich auch die Titelfrage meines Referats. Wenn eine Utopie auf der «ausmalende[n] Vorwegnahme eines wünschenswerten Zustands» (Holz 1979, S. 741) beruht, dann kann der Kompetenzbegriff keine Utopie umschreiben. Denn die Wirrnis des Begriffs lässt schlicht nichts vorwegnehmen, weder eine Utopie noch eine Dystopie.

### Literaturverzeichnis

[unvollständig]

Chomsky, Noam (1973): Sprache und Geist. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

D-EDK (2010): Grundlagen für den Lehrplan 21, verabschiedet von der Plenarversammlung der deutschsprachigen EDK-Regionen am 18. März 2010

Frey, Andreas (2008): Kompetenzstrukturen von Studierenden in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung. Eine nationale und internationale Standortbestimmung. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Gardner, Howard (1993): Introduction to the Tenth-Anniversary Edition. In: Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences (S. IX-XXVI). New York: Basic Books.

Gardner, Howard (1994): Abschied vom IQ. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen. Stuttgart: Klett-Cotta.

Habermas, Jürgen (1976): Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Habermas, Jürgen (1984): Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Harter, Susan (1978): Effectance motivation reconsidered. Toward a developmental model. In: Human Development 1, S. 34-64.

Herzog, Walter (1991): Das moralische Subjekt. Pädagogische Intuition und psychologische Theorie. Bern: Huber.

Herzog, Walter (2014): Pojam kompetencije u svjetlu Senekina problema [Der Kompetenzbegriff im Lichte des Senecaproblems]. In: Pedagogijska istraživanja 11, S. 45-58.

Herzog, Walter (2014): Anthropologik des Könnens. Werner Loch als Pionier der Kompetenzorientierung? In: Pädagogische Rundschau 68, S. 573-590.

Holz, Hans Heinz (1979): Denkform und Bewusstsein der Utopie. In: Gion Condrau (Hrsg.): Die Psychologie des 20. Jahrhunderts, Bd. XV. Zürich: Kindler, S. 740-749.

Kohlberg, Lawrence (1971): From Is to Ought: How to Commit the Naturalistic Fallacy and Get Away with It in the Study of Moral Development. In: Theodore Mischel (ed.): Cognitive Development and Epistemology. New York: Academic Press, S. 151-235.

Loch, Werner (1981): Anfänge der Erziehung. Zwei Kapitel aus einem verdrängten Curriculum. In: F. Maurer (Hrsg.): Lebensgeschichte und Identität. Beiträge zu einer biographischen Anthropologie (S. 31-83). Frankfurt a.M.: Fischer.

Rindermann, Heiner (2006): Was messen internationale Schulleistungsstudien? Schulleistungen, Schülerfähigkeiten, kognitive Fähigkeiten, Wissen oder allgemeine Intelligenz? In: Psychologische Rundschau 57, S. 69-86.

Prenzel, Manfred, Oliver Walter & Andreas Frey (2007): PISA misst Kompetenzen. Eine Replik auf Rindermann (2006): Was messen internationale Schulleistungsstudien? In: Psychologische Rundschau 58, S. 128-136.

Westera, Wim (2001): Competences in education: a confusion of tongues. In: Journal of Curriculum Studies 33, S. 75-88.