

Dieser Text steht unter eine Creative Commons Lizenz¹



Thomas Höhne und Martin Karcher

Kompetenz

Die globale Umschreibung von Bildung im Zeichen von ‚Kompetenz‘

Kompetenzen haben sich seit den 1990er Jahren zum neuen zentralen und globalen Bildungsprinzip entwickelt. Dies wird beispielsweise am kompetenztheoretischen „Grundbildungskonzept von PISA“ deutlich, das erklärtermaßen die „funktionalistische Orientierung der Rahmenkonzeption von PISA“ bildet (Deutsches PISA-Konsortium 2001: 19). Die neue Bildungsordnung ist zugleich auch eine neue Wissensordnung, denn mit der Subsumtion von Vermittlungswissen unter das Prinzip ‚Kompetenz‘ werden in entscheidender Weise auch curriculare Strukturen (Inhalte, Vermittlungs- und Aneignungsformen) transformiert. Dies ist eine wichtige Ebene der Betrachtung von Kompetenzen. Eine andere zeigt sich in den veränderten Formen des bildungspolitischen Regierens, die mit dieser Verschiebung einhergehen. Hierbei geht es um die weitläufigen Institutionalisierungen von Kompetenzen in ganz unterschiedlichen Bereichen des Bildungssystems und die sich wandelnden Praktiken im schulischen Bereich (z.B. Bildungsstandards, Tests, kompetenzorientierte Bildungspläne). Aber auch in anderen bildungspolitischen Feldern lassen sich die Strukturveränderungen beobachten wie etwa in kompetenzgetriebenen Modul- und Prüfungsordnungen von Universitäten oder in den kompetenzorientierten Niveaustufen der europäischen und nationalen Qualifikationsrahmen (EQR, NQR), durch welche die Berufs- und Akademikerausbildung in einem Stufenkonzept standardisiert sowie Bildung und Ökonomie bzw. Arbeitsmarkt enger aneinander gekoppelt werden sollen (vgl. Höhne 2010). Es sei hier nur kurz angemerkt, dass die Kompetenzwende auch in anderen über die Bildung hinausreichenden Feldern bemerkbar macht wie etwa im Profiling der Arbeitsagenturen, in dem die „Aktivierung von Kompetenzen“ – und scheinbar paradoxerweise auch die von „Inkompetenzen“ – im Vordergrund steht (Ott 2011). Gegenüber Erklärungen, welche die Genese des Konzepts auf eine feldspezifische (wissenschafts-)interne Rationalität zurückführen, zeichnet die großflächige bildungspolitische Einführung des Kompetenzansatzes also ein komplexeres Bild. Denn der Impuls zur Kompetenzorientierung kam primär nicht aus der Wissenschaft und war auch nicht das Ergebnis einer entsprechenden Diskussion nationaler Expert_innen, sondern

¹ Das Werk steht unter einer Creative Commons Namensnennung-Share Alike 4.0 International-Lizenz.

wurde/wird wesentlich durch transnationale Akteure wie die OECD oder EU forciert und umgesetzt. Denn die großflächige Diffusion des Kompetenzkonzepts erfolgte primär über PISA, die OECD und deren Kooperation mit transnationalen Bildungsdienstleistern. Darauf weist Elisabeth Flitner bei ihrer Rekonstruktion der weithin dethematisierten Vorgeschichte von PISA hin. PISA sei ein „Produkt nationaler Bildungsdienstleister“, die im Auftrag der OECD PISA konzipierten und durchführ(t)en (Flitner 2006: 247). Der australische Anbieter ‚Australian Council for Educational Research Ltd‘ (ACER) tat sich mit seinem Angebot in doppelter Weise gegenüber anderen Anbietern hervor:

„Vor allem bot ACER die besten Vorschläge zu zwei Ideen, die den Anforderungen der OECD entsprachen, über die bisherigen Konzepte der TIMSS-Forscher hinauszugehen, und die inzwischen zu den ‚Markenzeichen‘ von PISA geworden sind, nämlich (a) die Idee, ‚Kompetenzen‘ statt Schulleistungen zu messen, und (b) die Idee, PISA von vornherein mit drei ‚Schwerpunkten‘ zu versehen, die nicht in nur einer Studie, sondern erst in drei aufeinanderfolgenden Studien als komplett bearbeitet gelten und so eine mindestens zweifache Wiederholung der Studie, also eine Art von PISA-Abonnement der beteiligten Staaten nahe legen und einen Gewöhnungsprozess unterstützen. Schließlich sah ACERs Angebot einen Technologie-Transfer im Bereich der PISA-Methodik an ausgewählte Mitarbeiter in den OECD-Teilnehmerstaaten vor – ein Weiterbildungsprogramm für Assessment-Experten, das sich im Urteil der Auswahlkommission von der Praxis anderer Firmen, ihre Methodik weitgehend als Geschäftsgeheimnis zu hüten, vielversprechend abhob.“ (ebd.: 248)

Kompetenz ist somit ein zentrales Instrument einer Re-Strukturierung des europäischen Bildungsraums (Masschelein/Simons 2005) unter wirtschaftlichen Vorzeichen.

Der Kompetenzdiskurs und seine Effekte

Der inflationäre und breite Gebrauch des Begriffs Kompetenz macht eine genaue Bestimmung seiner Herkunft schwer möglich. Betrachtet man seine gegenwärtige und gewandelte Verwendung, ist eine begriffliche Herkunftsbestimmung auch wenig sinnvoll. Es lassen sich konzeptionell drei historische Wurzeln des Kompetenzbegriffs ausfindig machen (Höhne 2007: 32, Maag Merki 2009: 493):

- a) in der Linguistik Noam Chomskys wird Kompetenz als Fähigkeit definiert, „mit Hilfe eines begrenzten Inventars von Kombinationsregeln und Grundelementen potentiell unendlich viele Sätze zu bilden und verstehen“ (Höhne 2007: 32.),
- b) in der Motivationspsychologie nach R.W. White ist damit eine „optimale Anpassung an die jeweilige Umgebung“ gemeint und
- c) in der Biologie wird sie schließlich als „latent vorhandene Fähigkeit“ (ebd.) beispielsweise des Immunsystems auf Bedrohungen zu antworten, gedeutet.

Die Schwierigkeit, eine präzise und einheitliche Definition zu finden, und die damit einhergehenden Irritationen sind Erfolgsgaranten des ‚catch all‘ Begriffs Kompetenz, der bei Reformpädagoginnen sowie technokratischen Bildungsplanern gleichermaßen auf Sympathie stößt. Er rangiert zwischen Wissen – Bildung – Qualifikation und gewinnt breite gesellschaftliche Akzeptanz und Attraktivität durch diskursive Bündnisse unterschiedlicher Positionen. Zum einen legitimiert er die ‚Verschlankung‘ der alten ‚verkrusteten‘ Lehrpläne sowie die Abkehr von bloßer (träger) Wissensvermittlung, zum anderen kann er zur ökonomischen Steuerung des Bildungswesens nutzbar gemacht werden. Darüber hinaus dient er als Alternative zu statischen Konstrukten wie Intelligenz oder Begabung bzw. ergänzt sie um eine dynamische Komponente der Kompetenzförderung. Seine bildungspolitische Bedeutung erlangte der Begriff vor allem als psychologisches Konstrukt, aufgrund dessen in einem stufenlogisch Schema qualitativ Fähigkeiten konstruiert, dem Individuum zugeschrieben und damit skalenförmig unterschieden werden können – u.a. mit dem Ziel, sie in Tests abzufragen. Eine eigentliche oder einheitliche Theorie der Kompetenz(en) existiert nicht. In Anlehnung an Chomsky’s Differenzierung müssten Kompetenz und Performanz unterschieden werden. Vielmehr wird damit auf die motivationalen, kognitiven und sozialen, „Voraussetzungen für erfolgreiches Handeln fokussiert“ (Maag Merki 2008: 494). Was aber als erfolgreiches Handeln gewertet wird, ist von Definitionen und Situationen abhängig und daher relativ bzw. normativ durch bestimmte Kriterien gesetzt. Bildungspolitisch war es vor allem, wie eingangs erwähnt die OECD, die einen Katalysator für die rasante Begriffskarriere von Kompetenz darstellte. Das OECD Direktorat für Bildung sieht seine „Hauptaufgaben in der Entwicklung und Analyse international vergleichbarer, quantitativer Indikatoren“ (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung 2010: 3). Kompetenzen und Kompetenzmodelle enthalten daher Indikatoren, die der Standardisierung von immateriellen Ressourcen auf Subjektseite (z.B. Wissen) dienen. Das Transformationspotenzial einer solchen Strategie wird deutlich, wenn man die Verknüpfungen zum lebenslangen Lernen betrachtet. Diesbezüglich betont die EU Kommission, „dass der erfolgreiche Übergang zur wissensbasierten Wirtschaft und Gesellschaft mit einer Orientierung zum lebenslangen Lernen einhergehen muss“ (Kommission der europäischen Gemeinschaft 2000: 3). Das Konstrukt Kompetenz gilt dafür als unverzichtbar. Die Standarddefinition von Kompetenzen stammt aus einem Bericht von Franz Weinert für die OECD. Hier werden Kompetenzen definiert als

„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: 27f.).

Eine wichtige Ergänzung ist, „dass sie [Kompetenzen] in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2007: 19). Die Fähigkeit zum erfolgreichen Lösen von Problemen in „variablen Situationen“ wird nur in der Anwendung sichtbar- bzw. messbar, derweil „schlummern“ die verfügbaren Kompetenzen folglich im Subjekt des Kompetenzdiskurses. Somit wird deutlich, dass Kompetenzen erst in der Performanz erkennbar und dann messbar werden. Dies zeigt wiederum, dass die Messung von Kompetenz(en) eine Performanzmessung in leistungsorientierter

Hinsicht ist: Es wird Performanz im Sinne von vorab definierter Leistung abgefragt und die Kompetenzmessung erweist sich in ihrer meritokratischen Ausrichtung letztlich als Performancemessung, zu der Kompetenzen das bildungspolitische Rahmenprogramm liefern. Der Kompetenzdiskurs entfaltet nicht nur performative Effekte insofern, als dass er die Sichtweise von Individuen auf sich selbst verändert und Individuen als ein Bündel von Kompetenzen konstruiert. Er blendet darüber hinaus die Kontingenz pädagogischer Prozesse von Lernen und schulischem Unterricht wie auch die außerschulischen sozialen Bedingungen von Kompetenz und Kompetenzerwerb aus (z.B. informelles Lernen, kulturelles Kapital der Eltern, Bildungsbarrieren). Zudem wird in der kompetenzorientierten Bildungsforschung der individualisierte Blick auf das Subjekt und ‚seine‘ Fähigkeiten verstärkt wie auch gleichzeitig normativ Inkompetenzen mit jeder Kompetenzdefinition bestimmt werden (Ott 2011). Interessant ist hierbei das gemeinsame und gleichzeitige Auftreten von ‚(In-)Kompetenzen‘ und „Risikogruppen“ im Kontext von PISA (Deutsches PISA-Konsortium 2001: 116, 398), das einen inneren Zusammenhang beider Begriffe vermuten lässt. Der besteht darin, dass zum einen die Erfolgsorientierung Leistungsmängel/-schwächen individuell den ‚Inkompetenzsubjekten‘ zuschreibt, die zum anderen noch ethnisch markiert sind, da „Migrantenkinder wesentlich häufiger zur Gruppe der Risikoschüler“ (ebd.: 118) gehören. Die Schule als Ort „institutioneller Diskriminierung“ (Gomolla/Radtke 2002) und das mehrgliedrige Schulsystem mit früher Selektion bleibt hierbei außen vor. Der Kompetenzdiskurs definiert damit nicht nur ‚Bildungsrisiken‘, die langfristig zu ‚wirtschaftlichen Risiken‘ aufgrund der geringen Aussichten auf „beruflichen Erfolg“ werden (ebd.: 117), sondern adressiert auch die Verantwortung für den Bildungsmisserfolg an die Individuen und Risikogruppen.

Was alle Kompetenzfiguren (kompetenter Schüler, kompetente Lehrerin, kompetenter Arbeitssuchender usw.) gemeinsam haben, sind die rationalistischen Prämissen, die damit verknüpft sind. Sie setzen die vernünftige Einsicht des Einzelnen in Selbstentwicklung und -steigerung der eigenen Fähigkeiten nach entsprechenden Vorgaben von Seiten der Institutionen voraus. Diese normativen Erwartungen im Kompetenzdiskurs können in der institutionellen Praxis rasch imperativ wirksam werden, wenn etwa die Differenz von ‚Fordern und Fördern‘ zu groß wird. Nicht die ‚Kompetenzsubjekte‘ selbst bestimmen, was ihre Kompetenzen sind, sondern es handelt sich um institutionelle Zuschreibungen, die das Kompetenzspektrum erwünschter Fähigkeiten vorgeben. Mit der Anrufung an die wirtschaftliche Rationalität des Einzelnen wie auch an die Institutionen wird Bildung in hohem Maße auch nach ökonomischen Kriterien neu organisiert – sei es in der Outputorientierung oder den rationalistischen Implikationen der Kompetenzfiguren. Hierbei spielt die erwähnte engere Kopplung von Bildung und Wirtschaft/Arbeitsmarkt eine zentrale Rolle. So heißt es programmatisch in einem OECD-Bericht, dass „die Bildungssysteme gerade in Zeiten stark belasteter öffentlicher Haushalte effektiv und effizient auf die sich schnell verändernde Nachfrage der Arbeitsmärkte nach Kompetenzen reagieren“ müssten (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung 2010: 14). Kompetenz fungiert gleichsam als Relais zwischen beiden Systemen, um eine besser ‚Osmose‘ zu gewährleisten. Die engere Kopplung von Bildung und Wirtschaft ist die Kernvorstellung eines zu schaffenden europäischen Hochschulraums und Arbeitsmarktes, für den Kompetenz das konzeptionelle Schlüsselkonzept bildet. Die strategische Selbstbescheidung des PISA-Konsortiums, „dass PISA keineswegs beabsichtigt, den Horizont moderner Allgemeinbildung zu vermessen, oder auch nur die Umrisse eines internationalen Kerncurriculums nachzuzeichnen“ (Baumert 2001: 21) hat die

Kultusministerien nicht daran gehindert, den Kompetenzbegriff seit 2004, in den Bildungsplänen zu verankern. Die Messungen des ‚Kompetenz-Outputs‘ durch PISA sollen explizit einen stärkeren Wettbewerb zwischen den nationalen Bringsystemen aber auch zwischen den Bundesländern (PISA-E) generieren. Hierbei bestimmt die OECD normativ, was von Relevanz und Qualität ist. Inwiefern die OECD ‚kompetent‘, berufen und legitimiert ist, diese Vorgaberolle einzunehmen, bleibt offen und ist umstritten. Das politische Steuerungskalkül einer solchen Strategie bleibt dabei kaum verborgen. Allein mit der Entscheidung darüber, was (nicht) gemessen wird, ist eine Gewichtung von Inhalten, Aufgabenformaten und letztlich Kompetenzen verbunden. Relevant ist, was messbar ist und zu besseren Ergebnissen führt. Gerahmt wird der Kompetenzbegriff durch den Qualitätsdiskurs, denn die Kompetenzorientierung ist an das Ziel einer Qualitätserhöhung des Bildungssystems gebunden. Qualität, so wird deutlich, stellt als übergeordnete Kategorie „Tatsache und Telos“ zugleich dar (Bröckling 2007: 215). Die exkludierend-bestrafende Funktion des Kompetenzdiskurses zeigt sich unter anderem in der Definition der EU-Kommission, die Kompetenz als „Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit“ versteht (Kommission der europäischen Gemeinschaft 2006: 18). Verbindet man dies mit Weinerts populärer Definition wird schnell deutlich, dass Inkompetenz dann auch als fehlende „Bereitschaft“ des Subjekts interpretiert werden kann und in der voranschreitenden Neubestimmung des Sozialen eine wichtige Funktion erfüllt. Hier wird die responsabilisierende Funktion von Kompetenz in der neoliberalen Neuausrichtung von Individuum und gesellschaftlicher Verantwortung erkennbar (vgl. Höhne 2007). Der Mensch ist die Akkumulation seiner messbaren und rational erworbenen Kompetenzen. Stand bei der Qualifikation noch in erster Linie die fachliche Fähigkeit im Mittelpunkt, zielt Kompetenz auf die gesamte Person(alität). Schulen werden in diesem Verständnis „Ort zur Vermittlung von Bildungsplanungskompetenzen“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012: 13), Bildungsungleichheit wird also eine Frage der Bildungsplanungsinkompetenz oder gar – in Anlehnung an Odo Marquard – „Inkompetenzkompensationskompetenz“.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung/ Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld, Frankfurt am Main: Bertelsmann; Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Baumert, Jürgen (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards: www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf (letzter Zugriff am 03.07.2012).
- Erpenbeck, John (2007): Vorbemerkung zur 2ten Auflage. In: Erpenbeck, John/ von Rosenstiel, Lutz (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 2. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. XI–XV.

- Flitner, Elisabeth (2006): Pädagogische Wertschöpfung. Zur Rationalisierung von Schulsystemen durch public-private-partnerships am Beispiel von PISA. In: Oelkers, Jürgen/ Horlacher, Rebekka/ Casale, Rita (Hrsg.): Rationalität und Bildung. Studien im Umkreis Max Webers. Zürich S. 245-266.
- Höhne, Thomas (2007): Der Leitbegriff ‚Kompetenz‘ als Mantra neoliberaler Bildungsreformer. Zur Kritik seiner semantischen Weitläufigkeit und inhaltlichen Kurzatmigkeit. In: Pongratz, Ludwig A. (Hrsg.): Bildung, Wissen, Kompetenz. Bielefeld: Janus Presse, S. 30-43.
- Höhne, Thomas (2010): Im Sog der ökonomischen Globalisierung. Kompetenzorientierung als Rationalisierungsstrategie. In: Forschung & Lehre, 12, S. 870-873.
- Kommission der europäischen Gemeinschaft (Hg.) (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Kommission der europäischen Gemeinschaft: ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_de.pdf (letzter Zugriff am 29.07.2012).
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2006): Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen, Brüssel: ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_de.pdf (letzter Zugriff am 12.11.2013).
- Maag Merki, Katharina (2009): Kompetenz. In: Andresen, Sabine (et al.)(Hrsg.): Handwörterbuch der Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel: Beltz, S. 492-507.
- Masschelein, Jan/ Simons, Marten (2005): Globale Immunität oder Eine kleine Kartographie des europäischen Bildungsraums. Berlin: Diaphenes.
- OECD (2010): Bildung auf einen Blick 2010. OECD-Indikatoren: www.oecd-ilibrary.org/education/bildung-auf-einen-blick-2010-oecd-indikatoren_eag-2010-de (letzter Zugriff 06.05.2014).
- Weinert, Franz E. (Hrsg.) (2001): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz.