

# 1 Die Genese des kompetenzorientierten Unterrichts und die damit verbundene Skepsis

Der kompetenzorientierte Unterricht stellt eine Weiterentwicklung dar, die im letzten Jahrzehnt die Bildungslandschaft in Bewegung gebracht haben. Er ist Teil des Konzepts der sogenannten Bildungsstandards, die die Mängel des alten lernzielorientierten Unterrichts überwinden sollen, die in den entsprechenden Studien zu Schülerleistungen nach der Jahrtausendwende aufgedeckt wurden. Darin zeigt sich einerseits das Leben dieser Bildungslandschaft, andererseits ist damit die Gefahr verbunden, dass die Vielzahl der Neuerungen nicht angemessen verwirklicht werden kann und bei denen, die sie von Amts wegen umsetzen sollen, auf Skepsis oder gar Ablehnung stößt, weil ihnen die Neuerungen mehr bildungspolitisch als pädagogisch begründet erscheinen oder einfach über den Kopf wachsen.

Skepsis gegenüber bildungspolitischen Neuerungen

Beide Gefahren dürften bei der Einführung des kompetenzorientierten Unterrichts eingetreten sein: Eine Reihe von Bildungsplänen ist zu einem Zeitpunkt in Kraft getreten, zu dem das theoretische und didaktische Fundament dieses Unterrichts noch nicht hinreichend gelegt war und zudem die Lehrerschaft noch nicht genügend vorbereitet war, das pädagogisch und didaktisch Bedeutsame dieser neuen Gedanken zu erkennen. Sowohl der Prozess der Fundamentierung des kompetenzorientierten Unterrichts in den Bildungsplänen als auch seine Implementierung in die Lehrerschaft dauert noch an; besonders die zweite Aufgabe steckt gegenwärtig – trotz großer Anstrengungen der Ministerien und Regierungspräsidien – noch in den Anfängen. Die Lehrerschaft neigt heute (2009) noch in nicht geringen Teilen dazu, in dieser neuen Unterrichtsform nur „den alten Wein in neuen Schläuchen“ zu sehen. Diese Sicht mag verständlich sein, ist aber unberechtigt, wenn man unvoreingenommen das didaktische Potenzial des standardbasierten bzw. kompetenzorientierten Unterrichts ins Auge fassen will und kann.

Bildungspläne oft ohne kompetenzorientierte Fundamentierung

Die natürliche und berechtigte Frage der Lehrerinnen und Lehrer ist, was an diesem Unterricht neu gegenüber dem ist, was sie bisher getan und unterrichtet haben. Im Nachsatz klingt die Abwehr eines bewussten oder unbewussten Vorwurfs mit, dass man seine Aufgabe nicht zur Genüge erfüllt habe. Diese Frage nach dem Neuen zu beantworten ist, die Aufgabe der Bildungspläne und der Kompetenzmodelle. Bezüglich des Nachsatzes mag der Hinweis auf das permanente Lernen genügen, das zum konstitutiven Leitbild des Lehrerdaseins gehört – und natürlich nicht nur zu ihm. Es schließt das Be-

Skepsis und Abwehr

streben ein, die bisherige Arbeit weiter verbessern zu wollen. Darin eine unterschwellige oder gar unberechtigte Kritik am Bisherigen sehen zu wollen, wäre ein grundlegendes Missverständnis des Gedankens der Entwicklung und Weiterentwicklung.

Problematische Einführung des kompetenzorientierten Unterrichts

Die Art der Einführung der Idee des kompetenzorientierten Unterrichts war allerdings nicht geeignet, das Vertrauen der Lehrerschaft in diese neue Unterrichtsform zu gewinnen. „Outputorientierung“, „Qualitätssicherung“, „Portfolio“ waren Begriffe, die man aus der Industrie- und Bankenwelt kannte; sie auf die Schule sowie die Erziehung und Bildung von jungen Menschen anzuwenden, sträubte sich zu Recht nicht nur das pädagogische Empfinden, sondern auch der pädagogische Verstand. Bildung ist keine Ware, die man nach den Standards der Warenproduktion messen und bewerten kann. Das ist zweifellos richtig. Dennoch darf man darüber nicht vergessen, dass auch Bildungsprozesse und Bildungseinrichtungen verbessert werden können. Das ist eine Selbstverständlichkeit, gegen die man sich nicht habituell wehren sollte, auch wenn das technische und der Finanzwelt entnommene Vokabular, mit dem die Reform der Bildungspläne eingeleitet wurde, unglücklich und unpassend war. Auch wenn man meint, unberechtigte Interessen bestimmter Personen- oder Berufsgruppen dahinter ausmachen zu müssen, sollte man nicht verkennen, dass die Reform ein Potenzial enthält, das geeignet sein kann, den Bildungsprozess zu verbessern. Es kommt hier nicht nur darauf an, welche Interessen mit der Implementierung einer solchen Unterrichtsform verbunden werden, sondern auch und besonders darauf, was die Lehrerschaft aus pädagogischen Erwägungen aus diesem Potenzial machen will und machen kann. Hier besteht ein pädagogischer Handlungsraum, den man nicht verschenken sollte, indem man nur darauf hinweist, dass hier schul- und bildungsfremde Interessen am Werk gewesen seien.

Diskreditierung der Lernziele nicht überzeugend

Ein weiterer Grund der Skepsis gegenüber dem kompetenzorientierten Unterricht lag in der lautstarken Diskreditierung der Lernziele, also des Fundaments des bisherigen lernzielorientierten Unterrichts. Lernziele seien überholtes Wunschdenken, die es dringend durch die Realität der Ergebnisse – des „Outputs“ – abzulösen gelte. So schallte es weithin durch das Land; und viele Glücksritter schrieben sich diese Parole auf ihre Fahnen, weil man damit „Ressourcen“ – Geldmittel – für die eigene Forschung und Lehre gewinnen konnte. Das war nicht nur unredlich, sondern auch töricht, denn jedem Denkenden war klar, dass eine solche Polarisierung – „Lernziele“ auf der einen, „Ergebnisse“ auf der anderen Seite – unsinnig war. Denn jedes „Ergebnis“ muss vorher „intendiert“, d. h. als „Ziel“ formuliert werden, sonst kann man es nicht erreichen – zumindest nicht bewusst und methodisch.

Standardbegriff

Ein dritter Grund der Reserviertheit gegenüber dem kompetenzorientierten Unterricht stellte der Gebrauch des Begriffes „Standard“ und des „Standardisierten Unterrichts“ dar. Ende der 90er Jahre führte das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Schulleistungsstudien durch, in denen es die Bewertungen von Schülerleistungen und ihre Vergleichbarkeit untersuchte. Es kam zu dem Ergebnis, dass „bei gleicher ‚objektiver‘ Leistungsfähigkeit, gemessen

durch standardisierte Tests, [...] Schülerinnen und Schüler von Land zu Land, aber selbst von Schule zu Schule sehr unterschiedliche Noten“ erhielten.<sup>1</sup> Daraus leitete es die Forderung ab, dass Standards zur gerechten Bewertung von Schülerleistungen nötig seien. Ein Standard stellt demzufolge ein Instrumentarium zur Bewertung von Schülerleistungen dar, das durch seine differenzierte Ausgestaltung die Objektivität der Bewertung verbessern und damit die Chancengerechtigkeit für die Schülerinnen und Schülern erhöhen sollte.

In diese Überlegungen platzten die negativen Ergebnisse der PISA-Studie hinein, die zusammen mit weiteren unerfreulichen Resultaten aus anderen Studien die deutschen Kultusminister zum Handeln zwangen. Sie übernahmen den Standard-Begriff und setzten ihn an die Stelle der alten Lernziele<sup>2</sup>, ohne zu bedenken, dass damit ein völlig anderer Inhalt verbunden war. Ein Instrumentarium, das zur Messung von Ergebnissen gedacht war, wurde plötzlich zu einer Zielbeschreibung. Damit war eine begriffliche Unklarheit ersten Ranges entstanden, die auszuräumen die Didaktikerzunft versäumt hatte. An die Stelle der alten Lernziele traten nun also „Standards“, über deren Inhalt und Bedeutung solange Unklarheit herrschte, bis deutlich wurde, dass zu dem Standardkonzept die Ausarbeitung von Kompetenzmodellen gehört. So konnte dem ursprünglich auf das Ergebnis ausgerichteten Standard eine Zielbeschreibung zugeordnet werden – die Kompetenz. Damit war der kompetenzorientierte Unterricht geboren, dessen Geburtsfehler den Blick auf die tatsächliche Qualität des Kindes möglicherweise getrübt haben.

Ein vierter Grund der Skepsis boten die Bildungspläne selbst, die die neue Qualität des kompetenzorientierten Unterrichts nicht ausreichend beschrieben hatten. Hier haben die Länder in unterschiedlichem Tempo Aufholarbeit geleistet. Daher unterscheiden sich im Augenblick ihre Bildungspläne sehr; einige benennen einfach grundlegende Kompetenzen, andere lassen schon ausgeprägte Züge eines Kompetenzstrukturmodells erkennen. Einige verknüpfen die Kompetenzen noch mit ausführlichen Inhaltsvorgaben, andere reduzieren weitgehend den Inhaltskanon zugunsten übergeordneter Kategorien und steuern damit stärker die Natur einer Kompetenz und des kompetenzorientierten Unterrichts an. Was aber noch durchgehend fehlt, ist die Vorlage eines Kompetenzmodells, das sowohl den Anforderungen eines Kompetenzstrukturmodells als auch denen eines Kompetenzentwicklungsmodells gerecht wird.

Und zuletzt mangelt es an einer überschaubaren Beschreibung der Gesamt-domäne „Geschichte“, die es erlaubt, Nachhaltigkeit der Lernprozesse zu erzielen.

Begriffsverwirrung  
nach PISA

Unzulängliche  
Bildungspläne

Keine Nachhaltigkeit  
ermöglichende Be-  
schreibung der Gesamt-  
domäne „Geschichte“

## 2 Kompetenzdefinitionen

### 2.1 Der Kompetenzbegriff von Franz E. Weinert

Die nahezu allen kompetenzorientierten Konzepten zugrunde liegende Definition von Kompetenz stammt von Franz E. Weinert: Kompetenz meint

Definition

„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“.<sup>3</sup>

Problematik  
der Definition

Diese Definition enthält unstrittige und problematische Elemente. Unstrittig sind die „kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten“; sie bilden sozusagen den Kerngehalt des Begriffs Kompetenz. Man erlernt etwas, um es dann zu können. Im Erlernen ist das kognitive Element zweifellos enthalten. Fragen könnte man lediglich, ob es auch nicht-kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten gibt. Im sozialen und personalen Bereich könnte man sich derartiges vorstellen: Die Wärme, das Vertrauen, das jemand im Umgang mit anderen ausstrahlt, könnten solche Fähigkeiten sein, die man nur schwer erlernen kann. Dennoch dürften Erfahrung und Umgang mit anderen dazu beitragen, dass sich auch solche Fähigkeiten entwickeln. Ein kognitives Element dürfte also auch hier vorliegen. Diese Einsicht ist wichtig, damit man den Begriff des Kognitiven nicht zu eng fasst und ihn ausschließlich für intellektuelle Leistungen reserviert.

Kompetenz als  
Problemlösefähigkeit

Eine weitere Eigenschaft, die Weinert der Kompetenz zuweist, ist die „Fähigkeit, Probleme zu lösen“. Hans-Jürgen Pandel definiert Kompetenz geradezu durch dieses Merkmal, wenn er kurz und bündig schreibt: „Eine Kompetenz ist eine domänenspezifische Problemlösefähigkeit.“<sup>4</sup> Gewiss bezeugt jemand, der ein Problem löst, in diesem Akt eine Kompetenz. Löst aber auch jemand ein Problem, der nur Geige spielt? Denn auch Geige-spielen-können ist ganz sicher eine Kompetenz. Auch diese muss erworben werden – und jeder, der das Geigenspiel erlernt, weiß, wie viel kognitive Arbeit investiert werden muss, bis man Geige spielen, nicht nur auf ihr herumkratzen kann. Auch hier kann man sehen, wie eine scheinbar unintellektuelle Tätigkeit aus einem kognitiven Prozess hervorgeht. Also darf auch die Problemlösefähigkeit nicht zu eng und zu intellektuell verstanden werden; dann wird klar, dass sie Teil der Kompetenzdefinition ist.

Problematisch scheint mir allerdings der weitere Teil der Definition zu sein: „die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereit-

schaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“. Hier kommen weitere Elemente aus dem dispositionalen und psychischen Bereich dazu, die – schon aus praktischen Gründen – auf ihre Berechtigung befragt werden müssen.

Denn wenn sie alle Bestandteil einer Kompetenz wären, müsste man sie immer alle anführen, wenn man eine Kompetenz beschreiben will. Das wäre zumindest sehr unpraktisch. Die Vertreter der FUER-Gruppe, die diese Definition übernommen haben, hängen diesen Zusatz fast schon formelhaft an ihre Kompetenzbeschreibungen an, ohne sich die Mühe zu machen, sie mit einem zu der jeweiligen Kompetenz gehörigen spezifischen Inhalt zu füllen. Das wäre aber notwendig, um die Kompetenz präzise beschreiben zu können.

Nehmen wir die strukturell einfache Kompetenz des Umgangs mit Bildern. Neben den sachlichen Fähigkeiten zur Bildbeschreibung, Bildanalyse, Bildinterpretation müssten dann immer noch Elemente angeführt werden wie „zeigt eine mäßig/durchschnittlich/hoch ausgeprägte Motivation“, „hat einen schwachen/mittleren/starken Willen zu“, „verhält sich abweisend/unbestimmt/offen gegenüber“. Ergibt das einen vernünftigen Sinn? Wenn man eine andere Kompetenz, z. B. die Dekonstruktionskompetenz, nimmt, würde sich die Beschreibung der dispositionalen und sozialen Elemente ändern? Nur wenn man diese Frage bejahen könnte, wären diese Beschreibungen konstitutiver Bestandteil einer spezifischen Kompetenz. Ich sehe dazu keine Möglichkeit und frage mich daher, ob hier eine richtige Beobachtung nicht falsch zugeordnet worden ist.

Wenn man ein Problem lösen muss, dann ist es gewiss hilfreich, wenn man dazu auch motiviert ist und über entsprechende soziale Fähigkeiten verfügt. Aber sind sie deswegen auch Teil der Problemlösefähigkeit, der Kompetenz in der Sache?<sup>5</sup> Es mag jemand ein ausgewiesener Kenner der Geschichte des Ersten Weltkriegs sein. Ist er deswegen nicht oder auch nur weniger kompetent, wenn er keine Lust verspürt, mir die Ursachen des Krieges zu erläutern? Sicherlich nicht, d. h. die motivationalen, volitionalen usw. Elemente sind kein Bestandteil seiner Kompetenz in der Sache. Denn wenn er wollte, könnte er mir die Dinge erklären. Sie hängen also nicht mit der Sache, sondern mit der Person zusammen, die über diese Kompetenz verfügt. Sie sind Teil ihrer personalen oder sozialen Kompetenz, nicht aber ihrer Kompetenz in der Sache. Ganz offensichtlich wird dies, wenn man von der gegenteiligen Konstellation ausgeht. Der Betreffende zeigt sich ganz bemüht, mir die Ursachen des Ersten Weltkriegs zu erläutern. Es mangelt ihm dazu aber die Sachkompetenz. Dann wird man ihn trotz seines eifrigen Bemühens für inkompetent erklären müssen. Daraus folgt zweifelsfrei, dass die dispositionalen Elemente kein konstitutiver Bestandteil der Kompetenz in der Sache sind.

Unberührt davon bleibt selbstverständlich die Tatsache, dass zum Erwerb einer Kompetenz solche Bereitschaften notwendig sind. Das aber betrifft den lernpsychologischen Aspekt des Erwerbs der Kompetenz, nicht ihren Inhalt, um den es aber allein geht, wenn man von Kompetenz spricht.

Problem der motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften

Motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften als Elemente der personalen Kompetenz

Wir übernehmen also von Weinert für unsere Kompetenzdefinition die Problemlösefähigkeit mit den dazugehörigen kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, nicht aber den dispositionalen, psychischen und sozialen Anteil. Ihn ordnen wir einer personalen oder sozialen Kompetenz zu, nicht aber schlechthin jeder Kompetenz.

## 2.2 Der Kompetenzbegriff von Eckart Klieme

Kompetenz-  
beschreibung  
durch Domänen,  
Unterdomänen und  
intelligentem Wissen

Klieme benutzt den Begriff Kompetenz im Rahmen des übergreifenden Konzepts der Bildungsstandards, in dem die Kompetenzorientierung das zentrale Element darstellt. Er beschreibt eine Kompetenz mit der Begrifflichkeit der Lernpsychologie bzw. Lerntheorie. Danach sind einer Kompetenz Domänen zugeordnet, Bereiche also, auf die sich die Kompetenz erstreckt.<sup>6</sup> Kompetenzen sind demnach domänenspezifisch; das bedeutet, dass sie nicht isoliert, an sich, existieren, sondern immer einem Bereich zugeordnet werden müssen, für den sie gelten. Das ist für die Beschreibung einer Kompetenz wesentlich; denn danach bildet die Domäne einen konstitutiven Teil der Kompetenz und der Kompetenzbeschreibung. Domänen können Unterdomänen umfassen, die ihrerseits Teil der Kompetenz und ihrer Beschreibung werden. Entscheidend ist hier der Aufbau der Kompetenz aus ursprünglichem Wissen, das aus einer kompetenzangemessenen Beschreibung der Domäne hervorgehen muss. Kompetenzangemessen meint hier, dass die Beschreibung so sein muss, dass aus dem zu beschreibenden Wissen „intelligentes Wissen“ werden kann. Daher stimmt Klieme Weinert zu, dass „der Erwerb von Kompetenzen [...] beim systematischen Aufbau von ‚intelligentem Wissen‘ in einer Domäne beginnen“ muss.<sup>7</sup> In der Beschreibung der Domäne liegt also der Ausgangspunkt für die notwendige Umwandlung von Wissen in Können – der Ausgangspunkt, nicht die hinreichende Bedingung.

Innere Gliederung  
der Kompetenz  
durch Niveaustufen

Des Weiteren unterscheidet Klieme in Einklang mit der Lerntheorie innerhalb eines Lernbereichs und damit auch innerhalb einer Kompetenz sog. Niveaustufen. Eine Kompetenz verfügt also über eine innere Gliederung, die den Grad zum Ausdruck bringt, in dem ein Bereich beherrscht wird bzw. beherrscht werden kann. Diese Grade oder Niveaustufen müssen definiert werden. Dies ist eine nicht unerhebliche Arbeit, die in den vorliegenden Kompetenzmodellen noch nicht abschließend geleistet worden ist.

Anforderungsbereiche  
des Abiturs als  
Niveaustufendefinition

Hier stellt sich die Frage, inwieweit für die Kompetenzdefinierung im schulischen Bereich die für die Abiturprüfung länderübergreifend definierten Anforderungsbereiche mit den entsprechenden Operatoren zur Bestimmung von Niveaustufen herangezogen werden können. Das Land Niedersachsen hat seinem Bildungsplan einen Basisoperatorenkatalog beigegeben, in dem diese Anforderungsbereiche mit den entsprechenden Operatoren definiert worden sind, und benutzt sie zur Definierung der Niveaustufen. Auch Hans-Jürgen Pandel tendiert zu dieser Lösung – vorläufig zumindest, bis entsprechende

lerntheoretische Untersuchungen bessere Wege eröffnen. Dies ist nicht nur eine pragmatische und praktische Lösung des Problems, sondern bindet auch die jetzige Abiturprüfung unkompliziert in das Konzept der Kompetenzorientierung ein. Die Praxis wird dann zeigen, ob und wie weit Modifikationen der Anforderungsbereiche und der Operatoren nötig werden. Zumindest für die Operatoren ist dies mit hoher Wahrscheinlichkeit zu erwarten. Hier wäre also eine gewisse Öffnung des Operatorenkatalogs notwendig.

„Ein Kompetenzmodell beschreibt den Kern des Wissens und Könnens in einer ‚Domäne‘, das im Idealfall kumulativ, in sinnvollen Lernschritten aufgebaut wird“  
... „Standards sollten dazu beitragen, hinter den vielen detaillierten Lernzielen der Fächer deren Kernbegriffe und Leitideen zu betonen.“<sup>8</sup>

Kumulativer  
Aufbau einer Kompetenz

Damit nennt Klieme zwei weitere Punkte, die für die Kompetenzorientierung sowie die Beschreibung und den Erwerb der Kompetenzen von zentraler Bedeutung sind. Der eine verlangt eine weitere didaktische Reduktion der Inhalte auf Kernbegriffe und Leitideen; diese Kernbegriffe und Leitideen sollen in einem Kompetenzmodell beschrieben werden. Umgekehrt bedeutet dies ebenso, dass auch die Kompetenz mit Hilfe dieser Kernbegriffe und Leitideen beschrieben werden muss. Dieser Punkt verdient besondere Aufmerksamkeit, da besonders von ihm Erfolg oder Scheitern des Konzepts der Kompetenzorientierung abhängen könnten. Wir werden auf diesen Punkt in Kapitel 6.2 ausführlich eingehen.

Reduktion  
auf Kern- und Leitideen

Der zweite Punkt betrifft den sukzessiven Aufbau der Kompetenz, der ebenfalls in einem Kompetenzmodell beschrieben werden muss. Damit wird ein Kompetenzentwicklungsmodell gefordert, das für das Fach „Geschichte“ bislang noch von keinem Kompetenztheoretiker vorgelegt wurde. Es verbirgt sich ansatzweise und implizit in den Progressionen der Kompetenzbeschreibungen für die entsprechenden Jahrgangsstufen. Aber systematisch und methodisch handhabbar entwickelt wurde es noch nicht.

Notwendigkeit eines  
Kompetenzentwicklungs- und eines Kompetenzstrukturmodells

Für den Unterricht ist beides notwendig: ein Kompetenzstrukturmodell, das Inhalt, Reichweite und Zusammenspiel der Kompetenzen beschreibt, sowie ein Kompetenzentwicklungsmodell, das die Schritte zum Erwerb der Kompetenz benennt.

### 2.3 Der Kompetenzbegriff von Hans-Jürgen Pandel

Hans-Jürgen Pandels Begriff von Kompetenz deckt sich mit den Beschreibungen von Weinert und Klieme. Dennoch verdient er eine eigene Erwähnung, weil er auf zentrale Problempunkte im Umgang mit dem Kompetenzbegriff hinweist. Zum einen macht Pandel auf die ungesicherte Natur des Kompetenzbegriffs in der Fachdidaktik und einem damit verbundenen problematischen Gebrauch dieses Begriffs aufmerksam:

Problematischer  
Gebrauch des  
Kompetenzbegriffs

„Bei der Durchsicht von Lehrplänen und didaktischer Literatur fällt auf, dass er faktisch an jedes Substantiv angehängt wird, und schon hat man eine Kompetenz geschaffen. In den Lehrplänen sind die fachunspezifischen berufspädagogischen Begriffe von Sach-, Methoden und Urteilskompetenz beliebt. Manche Lehrpläne für den Geschichtsunterricht führen auch noch eine kuriose Selbstkompetenz auf. In der Geschichtsdidaktik finden sich Fragekompetenz, Methodenkompetenz, Sachkompetenz, Präsentationskompetenz oder Orientierungskompetenz. Damit nicht genug, denn das geschichtsdidaktische Warenhaus der Kompetenzen hat mehr im Angebot: emanzipatorische Kompetenz, emotive Kompetenz, ästhetische Kompetenz, kreative Kompetenz, sprachliche Kompetenz, Projektionskompetenz, logisch-logistische Kompetenz, kritische Kompetenz, historische Kompetenz und Auxiliarkompetenz (sic!). Da fühlt man sich an den Gießener Philosophen Odo Marquard erinnert, der den Begriff der ‚Inkompetenzkompensationskompetenz‘ prägte.“<sup>9</sup>

Kompetenz-  
orientierung verlangt  
begriffliche Klarheit

Solche Auswüchse wird es nicht geben, wenn man angehalten ist, den Inhalt einer Kompetenz präzise zu fassen und zu beschreiben. Kompetenzorientierung muss sich durch begriffliche Präzision und Klarheit auszeichnen, mit denen sie ihre Ziele beschreibt.

Fachspezifik und  
generatives Vermögen  
der Kompetenz

Wie Klieme<sup>10</sup> verlangt Pandel, dass eine Kompetenz fachspezifisch sein und ebenso beschrieben werden muss. Und er betont das kreative Vermögen, das einer Kompetenz eigen ist:

„Gegenüber repetitiven Fähigkeiten handelt es sich bei einer Kompetenz um ein generatives (d. h. kreatives) Vermögen. Es besteht aus einem Regelwissen, das jemanden in die Lage versetzt, in einem Bereich – in einer Domäne, [...] stets neue kognitive Leistungen hervorzubringen und neue kulturelle Objektivationen zu verstehen. Kurz: Eine Kompetenz ist eine domänenspezifische Problemlösungsfähigkeit. [...] Für Geschichte bedeutet das, solche Verknüpfungen zwischen historischem Wissen und dem gegenwärtigen kommunikativen Gedächtnis herzustellen, die so noch nie vorgenommen wurden. [...] Kompetenz lässt sich am Schachspiel erläutern. Man kann dessen Regeln lernen und auch Erfahrungen im Spielen sammeln, aber dennoch jede Partie verlieren. Obwohl man die Regeln gelernt hat, sind die Konstellationen jedes einzelnen Spiels ständig neu und erfordern deshalb stets neue kreative Lösungen. Die Regeln des Schachspiels entsprechen denjenigen Regeln, die Schülerinnen und Schüler in der Methodenorientierung erworben haben. Es sind aber noch keine Kompetenzen. Erst wenn man in der Lage ist, auf jede neue Spielsituation eine kreative Lösung zu finden, ist man ein kompetenter Schachspieler.“<sup>11</sup>

Methodenwissen ist  
noch keine Kompetenz

Hier führt Pandel die Problemlösefähigkeit weiter aus; sie besteht in der kreativen Zusammenführung von Wissen und Können auf einen bestimmten Problempunkt hin, den es zu lösen gilt. Diese Zusammenführung ist in der Art ihrer Durchführung prinzipiell offen; sie ist lediglich durch das Problem bestimmt, das es zu lösen gilt.

Damit stehen wir vor der weiteren Aufgabe, nicht nur die schon genannten Elemente einer Kompetenz beschreiben zu müssen, sondern auch deutlich zu machen, dass es sich dabei um ein kreatives Vermögen handelt. Wie beschreibt man ein kreatives Vermögen, das sich schon durch seinen Wortsinn einer Beschreibung zu entziehen scheint? Man kann dies nur durch die Beschreibung konkreter Inhalte der Kompetenz tun, muss aber dabei immer mitdenken und mitbedenken, dass diese Beschreibungen immer Verweischarakter haben; sie verweisen auf dieses Vermögen, das als solches sich einer Beschreibung durch seine eigene Natur entzieht. Das hat bereits Chomsky durch seine Unterscheidung von Kompetenz und Performanz klargestellt. Dies gilt es bei allen Kompetenzbeschreibungen zu beachten, damit man solche Beschreibungen richtig liest. Nicht die wörtlichen Beschreibungen machen also die Kompetenz aus, sondern das dahinter liegende Potenzial, auf das die Beschreibungen verweisen. Hier liegt eine Ähnlichkeit mit der Natur eines Begriffs vor, der ebenfalls nicht in seinen konkreten Realisationen aufgeht, sondern ein allgemeines Vermögen beschreibt. Der Begriff „Tisch“ enthält eine unbegrenzte Anzahl von Realisierungen in konkreten Tischen, die „rund“, „eckig“, „groß“, „klein“, „vierbeinig“ usw. sein können. Ähnlich verhält es sich mit dem Vermögen einer Kompetenz, das sich in unbegrenzten Möglichkeiten von Problemsituationen realisieren kann, wie es Pandel am Beispiel des Schachspiels anschaulich beschrieben hat.

Das Konzept der Bildungsstandards verlangt die Entwicklung von solchen Kompetenzen, nicht das Aufstellen von inhaltlichen Vorgaben. Das scheint eine Selbstverständlichkeit zu sein; der Blick in die Bildungspläne lehrt aber, dass dies keineswegs so ist. Auf diesem Felde muss man das konventionelle Denken überwinden, das von konkreten Inhalten auch dann nicht loskommt, wenn es bewusst kompetenzorientiert sein will. Daher sei Pandels Diktum ausdrücklich hervorgehoben: „Bildungsstandards sind nur als Kompetenzen denkbar, wenn man nicht einen fest umrissenen Kanon von Abfragewissen schaffen will.“<sup>12</sup>

Kompetenz als  
kreatives Vermögen

Kompetenz  
und Performanz

„Bildungsstandards  
sind nur als  
Kompetenzen denkbar“

### 3 Das Strukturgitter als Beschreibungsform einer Kompetenz

#### 3.1 Das Problem der Beschreibung einer Kompetenz

Die Kompetenz als  
komplexe Fähigkeit  
verlangt eine  
komplexe Beschreibung

Eine Kompetenz ist eine komplexe Fähigkeit und verlangt daher im Unterschied zu einem Lernziel eine komplexe Beschreibung. Ein Lernziel wird durch den Zielpunkt, zu dem es hinführen soll, bestimmt. Dazu kann ein einfacher Satz genügen: z. B. „Die Schülerinnen und Schüler erkennen die Folgen des Scheiterns der Revolution von 1848“. Das ist zwar eine komplexe Aufgabe, die Zielbeschreibung aber erfolgt punktuell. Beim kompetenzorientierten Unterricht geht es nicht um das Erreichen eines solches Zieles, sondern um den Erwerb einer Kompetenz. Die Zielbeschreibung muss also die Kompetenz zum Inhalt haben, nicht einen historischen Sachverhalt oder ein Problem. Bei dem genannten Beispiel muss man sich also fragen, welche Kompetenz sich in dieser Aufgabenstellung verbirgt. In manchen kompetenzorientierten Modellen liest sich dieser Satz so: „Die Schülerinnen und Schüler können die Folgen des Scheiterns der Revolution von 1848 darstellen.“ Mit „können darstellen“ könnte eine narrative Kompetenz intendiert sein; es könnte sich aber auch um eine Orientierungskompetenz handeln, bei der die Schülerinnen und Schüler einen besonderen Charakter ihrer eigenen Geschichte verstehen sollen. Das ist aus der Formulierung „können“ nicht klar ersichtlich, d. h. sie ist in diesem Falle unzureichend, da nicht die Kompetenz, sondern nur ein Anwendungsbeispiel formuliert wird, in dem sie sich zeigt bzw. verborgen ist.

Darstellbarkeit  
einer Kompetenz an  
einem einfachen Beispiel

Der Einfachheit halber verfolgen wir die Frage der Darstellbarkeit einer Kompetenz zunächst nicht an einer inhaltlichen, sondern an einer methodischen Kompetenz. Nehmen wir das Beispiel der Kartenarbeit. Die Kompetenz ließe sich in einer ersten und allgemeinen Formulierung als „sachgerechten Umgang mit Karten“ beschreiben. Gehen wir in Anlehnung an die Anforderungsbereiche des Basisoperatorenkatalogs von drei Niveauebenen aus, dann wäre die erste Niveaustufe, das Niveau A, der Bereich der Reproduktion. Die Kompetenz auf der Stufe der Reproduktion könnte dann folgendermaßen beschrieben werden: „Eine Karte lesen können“. Das beinhaltet z. B. das Verstehen der Legende, die Bestimmung dessen, worüber die Karte Aussagen macht, und die Wiedergabe dieser Aussagen auf der Inhaltsebene. Bei einer Karte zum Nil würde die Niveaustufe A also beinhalten, dass die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass es sich um eine geographische Karte handelt, dass der

Niveaustufe A:  
Reproduktion