

Martin Eder

Von der Bildungstheorie zur Kompetenzorientierung

Eine analytische Auseinandersetzung mit zwei zentralen Begriffen
der Gegenwart und den Folgen eines Paradigmenwechsels

Martin Eder

Von der Bildungstheorie zur Kompetenzorientierung

Eine analytische Auseinandersetzung mit
zwei zentralen Begriffen der Gegenwart und
den Folgen eines Paradigmenwechsels

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2021

k

Veröffentlicht mit finanzieller Unterstützung der Universität Passau.

Die vorliegende Arbeit wurde von der Philosophischen Fakultät der Universität Passau unter dem Titel „Von der Bildungstheorie zur Kompetenzorientierung. Eine analytische Auseinandersetzung mit zwei zentralen Begriffen der Gegenwart und den Folgen eines Paradigmenwechsels“ 2020 als Dissertation angenommen. Gutachter: Prof. Dr. Norbert Seibert (Erstgutachter), Prof. Dr. Johannes Reitingner, Prof. Dr. Dr. Werner Wiater. Tag der Disputation: 27.11.2020.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2021.kg. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.

Printed in Germany 2021.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2446-0

Zusammenfassung

Durch die quantitative empirische Forschung, die insbesondere aufgrund nationaler sowie internationaler Schulleistungsstudien seit Anfang der 2000er Jahre einen deutlichen Aufschwung erfährt, rückte der Kompetenzbegriff in der Erziehungswissenschaft ins Zentrum der Aufmerksamkeit und kann gleichermaßen in der Schulpraxis als das bestimmende Element der letzten 20 Jahre erachtet werden. Verbunden mit der sog. empirischen Wende und dem Terminus »Kompetenz« ist insbesondere das Desiderat, dadurch eine Mess-, Vergleich- und Operationalisierbarkeit zu erlangen, welche dem Begriff »Bildung«, neben einer Undefinierbarkeit und oftmals auch Substanzlosigkeit, als Defizite vorgeworfen werden. Die theoretischen und strukturellen Gefüge jeweils beider Termini sind jedoch zu komplex als durch den Wechsel von der Input- zur Outputorientierung eine einfache Antwort auf schwierige und über Jahrzehnte diskutierte Problemstellungen liefern zu können.

Infolge der diffusen Definition des Kompetenzbegriffs sowie der zunehmenden Implementation desselben in die Lehrpläne aller Schularten und Bundesländer entsteht daher die Notwendigkeit einer terminologischen Gegenüberstellung zum Bildungsbegriff, die als Beitrag zur Grundlagenforschung zu erachten ist. In diesem Vorgehen werden die Begriffe »Bildung« und »Kompetenz« nicht nur einer theoriebasierten und begriffsstrukturellen Differenzierung unterzogen, sondern auch die Defizite und Folgen eines output- und vergleichs- sowie an gegebenen Bildungsstandards orientierten Kompetenzverständnisses dargelegt. In der Untersuchung der gymnasialen Lehrpläne exemplarisch für den Freistaat Bayern werden schließlich die Konsequenzen des Paradigmenwechsels hin zur Kompetenzorientierung für den Bildungsbegriff und insbesondere das Bildungsideal darin aufgezeigt.

Abstract

Due to quantitative empirical research, which has experienced a significant upswing since the beginning of the 2000s, particularly as a result of national and international large-scale assessments, the concept of competence has moved to the centre of attention in educational science and can equally be considered the defining element of the last 20 years in school practice. The underlying motive of the so-called empirical turn and the term “competence” is in particular the desideratum of achieving measurability, comparability and operationalisability, which the term “Bildung” is accused of lacking, in addition to being indefinable and often also reproached for being insubstantial. However, the theoretical and structural formations of both terms are too complex to provide a simple answer to difficult problems that have been discussed for decades by switching from input to output orientation.

As a result of the insufficient definition of the concept of competence and its increasing implementation in the curricula of all types of schools and federal states, there is a need for a terminological comparison with the concept of “Bildung”, which should be considered as a contribution to basic research. In this approach, the terms “Bildung” and “competence” are not only subjected to a theory-based and concept-structural differentiation, but also the deficits and consequences of an understanding of competence that is oriented towards output, comparison and educational standards are analysed. Finally, the consequences of the paradigm shift towards competence orientation for the concept of education and, in particular, the educational ideal therein are shown in the analysis of the grammar school curricula exemplarily for the Free State of Bavaria.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	9
1.1 Parallelen und Diskrepanzen der Begriffe »Bildung« und »Kompetenz«	9
1.2 Zielsetzung, methodischer Zugang und Aufbau der Arbeit	13
2 Definition des Begriffs Bildung	19
2.1 Bildung nach Wilhelm von Humboldt	20
2.2 Bildung nach Hartmut von Hentig	23
2.3 Bildung nach Hubert Henz	30
2.4 Bildung nach Lutz Koch	36
2.5 Bildung nach Andreas Dörpinghaus	41
2.6 Problematisierung einer eigenen Definition des Begriffs »Bildung«	45
3 Definition des Begriffs Kompetenz	59
3.1 Kompetenz nach Noam Chomsky	60
3.2 Kompetenz nach Heinrich Roth	65
3.3 Kompetenz nach Franz Emanuel Weinert	78
3.4 Problematisierung einer eigenen Definition des Begriffs »Kompetenz«	111
4 Gleichsetzung von Bildung und Kompetenz durch den Paradigmenwechsel	115
4.1 PISA-Schock, Kompetenzorientierung und Bildungsstandards	115
4.1.1 Minimal-, Regel- und Maximalstandards	123
4.1.2 Teaching to the test durch Bildungsstandards	131
4.1.3 Leistungs- und Niveauabfall durch Vernachlässigung der Inhalte	135
4.2 Die PISA-Studie als Initiierung der Kompetenzorientierung und Standardisierung von Bildung	150
4.2.1 Kompetenzstufen in der PISA-Studie	150
4.2.2 Aufgabenkultur bei PISA, politische Einflussnahme und die Bedeutung der Rangliste	157
4.2.3 Best practice-Vorgehen durch PISA	167
5 Die Einflussnahme des Paradigmenwechsels auf die Entwicklung des bayerischen Gymnasiallehrplans	173
5.1 Lehrplangeneese zwischen Tradierung und Rationalisierung	173
5.2 Die gymnasiale Schulzeitverkürzung	183
5.3 Auswirkungen der Lehrplanänderungen	187
5.4 Analyse der bayerischen Gymnasiallehrpläne	192
5.4.1 Lehrplan für das bayerische Gymnasium	193
5.4.2 Lehrplan für das Gymnasium in Bayern (2003)	195
5.4.3 Lehrplan für das Gymnasium in Bayern (2004)	197
5.4.4 Lehrplan für das Gymnasium in Bayern (2009)	198
5.4.5 LehrplanPLUS Gymnasium. Lehrplan für das bayerische Gymnasium	201
6 Fazit	205
7 Literaturverzeichnis	213

1 Einleitung

1.1 Parallelen und Diskrepanzen der Begriffe

»Bildung« und »Kompetenz«

Der Bildungsbegriff konstituiert nicht nur in konsensuellem Anspruch die zentrierende Kategorie der Schulpädagogik als disziplinär strukturierte Wissenschaft¹, sondern erfährt durch den Bildungsauftrag der Schulen² eine institutionelle Manifestation.³ Heymann verweist darauf, dass jedoch seit den 1960er Jahren „häufig für eine Verabschiedung des Bildungsbegriffs aus dem Kernbestand pädagogischer Fachtermini plädiert“⁴ und hierzu insbesondere die unklare inhaltliche Bestimmtheit, die vielschichtigen Paradoxien, die mangelnde Operationalisierbarkeit sowie die utopische bis ideologische Aufladung als Kritik angeführt wird.⁵ Die monierten Attribute der Unklarheit und undefinierbarkeit vergleicht Trembl mit

-
- 1 vgl. Bohl/Harant/Wacker 2015, S. 12; vgl. auch Rothland 2019, S. 84; vgl. auch Andresen in Vogel 2019, S. 76
 - 2 Als eine wesentliche Aufgabe ist den Schulen die Verwirklichung des Bildungsauftrages zuerkannt, welcher gemäß dem deutschen Föderalismus in den jeweiligen Landesverfassungen gesetzlich verankert ist. Vgl. hierzu Art. 131 der Verfassung des Freistaates Bayern; vgl. auch Art. 1 des Bayerischen Gesetzes über das Erziehungs- und Unterrichtswesen; vgl. auch Wiater 2013a, S. 119ff.
 - 3 Die Schulpädagogik ist als Subdisziplin der Erziehungswissenschaft zu verstehen. Wenngleich Rothland (vgl. 2019, S. 81ff.) mit charakterisierender und komplementierender Intention, von diesem Verständnis divergierende, primär professionswissenschaftliche Definitionen gegenüberstellt, besteht hierzu weitestgehend ein Konsens. Demzufolge sind als Ergebnis methodisierter wissenschaftlicher Forschung der Schulpädagogik Erkenntnisse zu erwarten (vgl. Rothland 2019, S. 90f.).
 - 4 Heymann 2019, S. 903. Vgl. hierzu auch Wiater 2009, S. 304; vgl. auch Hepp 2011, S. 18ff.; vgl. auch Schweitzer 1988, S. 55ff.; vgl. auch Rohlf/Harring/Patienten 2008, S. 9f.; vgl. auch Prondczynsky 2009, S. 23; vgl. auch Ricken 2006, S. 20f.; vgl. auch Knewitz 2019, S. 49ff. Einhergehend mit der postulierten Abkehr vom Bildungsbegriff erfolgt in der Regel der Verweis auf alternative Konzepte respektive Termini (vgl. hierzu auch Gudjons/Traub 2016, S. 206; vgl. auch Ehrenspeck-Kolasa 2018, S. 190; vgl. auch Wehnes 1994, S. 256f.). So erwägt Lenzen (1997, S. 949ff.) dementsprechend die Ablösung des Bildungsbegriffs durch die Begriffe »Selbstorganisation«, »Autopoiesis« und »Emergenz«, nachdem sich alternative Termini wie »Unterricht«, »Erziehung«, »Lernen« oder »Sozialisation« nicht bewähren konnten, „weil sie – paradoxerweise – entweder partikularistisch oder überhaupt zu determiniert erschienen“ (Lenzen 1997, S. 951; vgl. hierzu auch Ehrenspeck-Kolasa 2018, S. 187). Die Bezugnahme Stibbes (2016, S. 11) auf Lenzen (1997, S. 951), wonach dieser vermeintlich auch dem Begriff »Kompetenz« die Ersetzung des Bildungsbegriffs erwiesenermaßen abspricht, ist zurückzuweisen, da sich Letztgenannter a. a. O. nicht zum Kompetenzbegriff äußert. Den Substitutionsversuchen widersprechend, geht Bock (2008, S. 91) hingegen davon aus, dass der Bildungsbegriff trotz fehlender eindeutiger Begriffsbestimmung „(s)einen Platz im Kanon der ‚zentralen Grundbegriffe‘ Allgemeiner Pädagogik bzw. der Erziehungswissenschaft nach wie vor behaupten kann“. Ebenso argumentiert auch Rittelmeyer (2012, S. 7), da es sich beim Bildungsbegriff „gerade wegen seines Facettenreichtums um einen grundlegenden, vielleicht um den elementaren Begriff der Pädagogik handelt“ (vgl. hierzu auch Prondczynsky 2009, S. 15; vgl. hierzu auch Ehrenspeck-Kolasa 2018, S. 191ff.). Für Klafki (2013, S. 29) ist »Bildung« der „Grundbegriff des pädagogischen Denkens, und das mit ihm Gemeinte [...] das höchste Ziel und zugleich das Grundproblem alles praktischen wie theoretischen Bemühens im Bereich der Pädagogik“ (vgl. hierzu auch Matthes 2013, S. 121; vgl. auch Wiater 2016, S. 76; vgl. auch Brockhaus 1987, S. 313; vgl. auch Messner 2003, S. 400f.).
 - 5 vgl. Heymann 2019, S. 903; vgl. Gudjons/Traub 2016, S. 206; vgl. Böhm/Seichter 2018, S. 75; vgl. Langewand 2004, S. 83; vgl. Beier 2019, S. 168; vgl. Tenorth 1997, S. 970; vgl. Ricken 2006, S. 19; vgl. Boenicke 2006, S. 236. Hörner (vgl. 2010, S. 40) verweist hierzu auf Luhmann/Schorr (vgl. 1979, S. 83), die ebenfalls eine Abkehr vom Bildungsbegriff aufgrund inhaltlichen Bedeutungsverlusts und terminologischer Beliebigkeit fordern. Jedoch

einer alten Münze, denn wie bei dieser „kann man auch beim Begriff der Bildung durch den langen Gebrauch nicht mehr genau erkennen, was er eigentlich bedeutet. Er ist alt, verwaschen, dunkel.“⁶ Aus dieser möglicherweise als unbefriedigend wahrgenommenen und, wie im Verlauf dieser Arbeit noch aufgezeigt wird, unüberwindbaren Unbestimmtheit des Bildungsbegriffs ergeht jedoch ein gesteigerter Gebrauch und nicht, wie zu vermuten wäre, eine verringerte Verwendung. Der Verweis auf den Begriff »Bildung« erfolgt häufig, „wenn es darum geht, etwas noch Unbegriffenes zu bezeichnen und gleichzeitig aufzuwerten, indem man [...] durch das Ausgehen vom Bildungsbegriff den Eindruck des Tiefsinnigen und Wertvollen erweckt“⁷. Somit können die Merkmale der unerreichbaren finalen Bestimmung sowie der grundlegend positiven Konnotation als Voraussetzung für den Erfolg des Bildungsbegriffs erachtet werden. Gleichmaßen erwächst hieraus jedoch auch eine gewisse Beliebigkeit und damit unweigerlich ein inflationärer Gebrauch⁸ des Terminus und seiner Komposita sowie eine ausufernde Mehrung Letztgenannter⁹. Insofern scheint sich der Ende des 20. Jahrhun-

ist, so Hörner, diese Kritik der vermeintlichen Sinnentleerung des Bildungsbegriffs lediglich auf einen „schlichten begrifflichen Wandel“ (2010, S. 40f.) zurückzuführen. Die semantische Verschiebung sei demnach auf die Rezeption des anglo-amerikanischen Begriffs *education* und damit verbundene Leitgedanken in der Pädagogik nach 1945 zu datieren. Wenngleich sich im deutschen Bildungswesen durchaus Einflüsse der anglo-amerikanischen Erziehungswissenschaft eruieren lassen, kann die Begründung Hörners nicht als hinreichend erachtet werden, da den Vorwürfen gegen den Bildungsbegriff zu Zeiten Luhmanns/Schorrs und insbesondere gegenwärtig weitaus komplexere Gefüge zugrunde liegen. Tenorth (2019, S. 44) bemerkt hierzu, der Bildungsbegriff sei „in der (deutschsprachigen) Erziehungswissenschaft offenbar nicht auszurotten, trotz aller Schwächen, die man seit 200 Jahren für ihn konstatiert“.

- 6 Tremml 2004, S. 269f. Vgl. hierzu auch Tenorth 1997, S. 970; vgl. hierzu auch Dickel 2011, S. 8; vgl. hierzu auch Prondczynsky 2009, S. 22
- 7 Tremml 2004, S. 270. Konkretisierend hält Tremml (2004, S. 270) letztlich fest: „Bildung‘ klingt gut, verpflichtet zu nichts und ist überall willkommen“. Zu diesem Schluss der positiven Konnotation kommen ebenso Prange („Bildung is something noble and undeniably good. You are on the safe side when you argue in favour of Bildung and praise its virtues rather than pleading for the improvement and better funding of education“; 2004, S. 502), Roeger („Irgendwie klingt der Bildungsbegriff immer bedeutsam“; 2016, S. 52f.) und Schulze (2006, S. 29), der Bildung als „Joker-Begriff“ charakterisiert. Darüber hinaus wird der Bildungsbegriff mitunter auch als sog. *god term* bezeichnet (vgl. Prange 2004, S. 502; vgl. Luhmann/Schorr 1988, S. 464) und damit in Analogie zum Gottesbegriff in der Religion (vgl. hierzu auch Burke 1961, S. 25ff.; vgl. hierzu auch Weaver 1953, S. 212ff.) als Terminus, „der Kommunikation transportiert, indem er etwas bezeichnet, worauf die Kommunikation sich bezieht“ (Luhmann/Schorr 1988, S. 464). Die Unmöglichkeit der hinreichenden Begriffsdefinition von Bildung erfährt damit auch eine linguistische Legitimation.
- 8 vgl. Roeger 2016, S. 50; vgl. Sander 2014, S. 7; vgl. Rittelmeyer 2012, S. 7; vgl. Tremml 2004, S. 271; vgl. auch Ricken 2006, S. 17. Vgl. auch Bodensohn (2005, S. 258), der feststellt, dass es „nach 1945 mehrere von Begriffs-Booms begleitete Paradigmenwechsel“ gab und damit einhergehend auch jeweilig einen inflationären Begriffsgebrauch. Gegenwärtig und seit mittlerweile mehr als zwei Jahrzehnten kann diesbezüglich die Dominanz des Kompetenzbegriffs festgestellt werden.
- 9 vgl. Sander (2014, S. 7), der hierzu „Bildungsstandards“, „Bildungspolitik“, „Bildungsforschung“, „Bildungsinvestitionen“, „Bildungsföderalismus“, „Bildungsgesellschaft“, „Bildungsprämie“, „Bildungsministerium“ und „Bildungsberatungsstellen“ anführt, exemplarisch zu ergänzen durch „Bildungsrepublik“, „Bildungsoffensive“, „Bildungsmanagement“ (vgl. Roeger 2016, S. 51), „Bildungsverwaltung“, „Bildungswesen“ (vgl. Lenzen 1997, S. 956), „Bildungstrieb“, „Bildungswerk“, „Bildungsgehabe“, „Bildungsstätte“, „Bildungslücke“ (vgl. Rittelmeyer 2012, S. 13), „Bildungswissenschaft“, „Bildungslandschaft“, „Bildungssteuerung“ oder „Bildungspläne“ (vgl. Stibbe 2016, S. 11). Auch Komposita, die zunächst auf Missstände und Defizite verweisen, exemplarisch zu nennen sind hier „Bildungsarmut“, „Bildungsverlierer“, „Bildungsabstieg“ (vgl. Roeger 2016, S. 51), „Bildungsferne“ und „Bildungsbenachteiligte“ (vgl. Sander 2014, S. 7), wird die positive Konnotation des Bildungsbegriffs zuteil, da damit zugleich die Hoffnung und Chance auf gesellschaftliche Teilhabe und wirtschaftlichen Erfolg verbunden sind. Ausdruck erfährt diese Vorstellung exemplarisch in der Forderung einer „Bildungsrepublik Deutschland“, in der „Bildung für alle“ ermöglicht wird (Angela Merkel, zitiert nach Mihm 2008, S. 13). Bildung kann demnach

derts formulierte Vorwurf, »Bildung« wäre ein „deutsches¹⁰ Container-Wort“¹¹, welches die „Substanzlosigkeit derjenigen kaschierte, die sich selbst Bildung präzidieren“¹², aufgrund einer zunehmenden Distanzierung von der eigentlichen Begriffsbedeutung verzögert doch zu bewahrheiten, wie Sanders Feststellung belegt:

auch als Ermöglichungssystem verstanden werden (vgl. Heymann 2019, S. 905), welchem jedoch eine unkontrollierbare und missbräuchliche Nutzung als Allheilmittel und Versprechen auf Besserung in jedwedem Bereich widerfährt (vgl. hierzu Grunert 2012, S. 7f.; vgl. auch Barz 2012, S. 225; vgl. auch Ricken 2006, S. 11; S. 16ff.). Liessmann (2006, S. 50) konstatiert hierzu: „Bildung war die Hoffnung der Arbeiterklasse, durch Wissen jene Macht zu erringen, die ihr die mißlungenen Revolutionen verwehrt hatten, Bildung war und ist das Vehikel, mit dem Unterschichten, Frauen, Migranten, Außenseiter, Behinderte und unterdrückte Minderheiten emanzipiert und integriert werden sollen, Bildung gilt als begehrte Ressource im Kampf um die Standorte der Informationsgesellschaft, Bildung ist das Mittel, mit dem Vorurteile, Diskriminierungen, Arbeitslosigkeit, Hunger, Aids, Inhumanität und Völkermord verhindert, die Herausforderungen der Zukunft bewältigt und nebenbei auch noch Kinder glücklich und Erwachsene beschäftigungsfähig gemacht werden sollen“. Vgl. in Bezug auf die Ausführungen Liessmanns auch Becker in Knewitz 2019, S. 51; vgl. auch Fröhlich/Göppel 2006, S. 9

- 10 vgl. hierzu Reichenbach 2015a, S. 69; vgl. auch Tremel 2004, S. 270; vgl. auch Rekus 2007, S. 155; vgl. auch Bock 2008, S. 91; vgl. auch Rittelmeyer 2012, S. 13; vgl. auch Vogel 2019, S. 76. Während häufig auf die Alleinstellung des Begriffs »Bildung« in der deutschen Sprache und damit auch der Pädagogik verwiesen und hierzu oftmals vergleichend das englische Äquivalent *education* angeführt wird (vgl. hierzu exemplarisch Gudjons/Traub 2016, S. 207), relativiert Sander (2014, S. 11) diese Darstellung: „Der manchmal zu hörende Einwand, wegen dieser sprachlichen Unterscheidung [zwischen »Erziehung« und »Bildung«; M.E.] sei der Bildungsbegriff eine Besonderheit des deutschen pädagogischen Denkens, womöglich sogar nur des deutschen Idealismus, trifft nicht zu. So wie, um ein Beispiel zu nennen, der deutsche Begriff der ‚Politik‘ die drei englischen Begriffe *policy*, *polity* und *politics* umfasst, so beinhaltet der englische Begriff ‚education‘ je nach Kontext Erziehung und Bildung; ein ‚educated man‘ ist nicht ein erzogener, sondern ein gebildeter Mensch.“ Prange (vgl. 2004, S. 501f.) hingegen erachtet die verfügbaren Termini des Englischen und des Französischen mehr als Umschreibungen denn als klare Definitionen und eindeutige Äquivalente (vgl. hierzu auch Beier 2019, S. 168f.). Anstatt sich auf die semantischen Differenzen zu konzentrieren und dadurch Vorwürfe der unklaren Definierbarkeit von Bildung hervorzuheben, sollten die Übersetzungsschwierigkeiten vielmehr als Beleg des praktischen Zusammenspiels einer Vielzahl und Vielfalt von Aspekten des menschlichen Lernens betrachtet werden.
- 11 Lenzen 1997, S. 949; vgl. hierzu auch Thiersch 2008, S. 238. Die Attribuierung des Container-Begriffs (vgl. auch Jung 2010, S. 1; vgl. auch Fröhlich/Göppel 2006, S. 8; vgl. auch Krautz 2015, S. 7; vgl. auch Vogel 2019, S. 102), sinngleich auch des Plastikworts (vgl. Pongratz 2007, S. 163ff.; vgl. auch Straubenmüller 2018, S. 122), der Worthülse (vgl. Tenorth 1997, S. 970) oder des Modebegriffs (vgl. Burchardt 2006, S. 138; vgl. Grunert 2012, S. 38) widerfährt ebenso dem Terminus »Kompetenz«. Auch Reichenbach (2015a, S. 67) stellt wie folgt fest, dass die Metapher des Containers sowohl dem Bildungs- als auch dem Kompetenzbegriff anhaftet: „In einen Container kann man beliebige Inhalte stellen. Manche freuten sich zunächst und glaubten, mit dem Kompetenzbegriff könnte dieser Container nun endlich durch ein valides und plausibles Konzept ersetzt werden. Heute wissen wir, dass einfach ein Container durch einen anderen Container ersetzt worden ist. Niemand kann gegen Bildung sein und niemand gegen Kompetenzen und ihre Förderung. Dieses umfassende Gefallen aller containerhaften Konzepte ist nicht unbedingt vorteil- oder gar tugendhaft, vielmehr ist es problematisch. Mit dem Gefallen wird suggeriert, man sei sich darin einig oder könnte sich einig sein, was mit Kompetenz jeweils gemeint ist. Die Erfahrung zeigt aber, dass eher das Gegenteil der Fall zu sein scheint. Zunächst nicken alle mit dem Kopf, wenn es in der programmatischen Lyrik um die Förderung einschlägiger Kompetenzen in einem Bereich geht, hingegen ist man sich gar nicht mehr einig, wenn es um die Klärung geht, was mit dieser oder jener Kompetenz eigentlich genau gemeint ist, und vor allem, wie sie zu fördern wäre.“ Krautz (2009, S. 96) hingegen differenziert beide Begrifflichkeiten diesbezüglich deutlicher und hält „das Kompetenz-Konzept entgegen der Einschätzung mancher Kritiker in der Erziehungswissenschaft nicht allein für ein ‚Plastikwort‘ oder einen ‚Containerbegriff‘, den man beliebig formen und füllen kann“. Vielmehr werde dadurch „ein ökonomistisches Bildungsverständnis in der erziehungswissenschaftlichen Theorie und in der pädagogischen Praxis sowie in der bildungspolitischen Praxis gezielt an die Macht gepusht“ (Krautz 2009, S. 96).
- 12 Lenzen 1997, S. 949. Auch Reichenbach (vgl. 2015a, S. 69) beobachtet die Vorwürfe idealistischer Verklärung und rückschrittlicher Abstraktion, stellt diese Anschuldigungen aber kritisch zur Diskussion.

„Die weite Verbreitung des Bildungsbegriffs in immer neuen Kontexten in der öffentlichen Kommunikation ist mit seiner inhaltlichen Verarmung einhergegangen. In der Öffentlichkeit, besonders in den Medien, ist ‚Bildung‘ zu einer Art Signalwort geworden, das zwar positiv besetzt, ansonsten aber weitgehend inhaltsleer ist.“¹³

Parallel zur einerseits ubiquitären Verwendung des Bildungsbegriffs, vor allem auch in nicht-pädagogischen Bereichen, erfolgt andererseits erneut eine bewusste Abkehr davon, respektive die Applizierung differenter Termini, deren Ansprüche, den Bildungsbegriff zu substituieren, es zu überprüfen gilt. Konkret wird hierzu der Kompetenzbegriff analysiert, der, ungeachtet der semantischen Differenzen, in der terminologischen Verwendung Parallelen zum Bildungsbegriff aufweist¹⁴ und zuweilen als „vielleicht größte Innovation des Unterrichts der letzten Jahrzehnte“¹⁵ bezeichnet wird. Insbesondere in der quantitativen empirischen Bildungsforschung, so die paradoxe Entwicklung, offenbart sich eine zunehmende Distanzierung vom Bildungsbegriff und der Bildungstheorie.¹⁶ Auch Beier stellt diesbezüglich fest, „dass die frisch getauften ‚Bildungswissenschaften‘ zwar – anders als Pädagogik oder Erziehungswissenschaft – die Bildung im Namen führen, sie aber kaum enthalten. Das ist vielleicht, was man über den gängigen Kompetenzbegriff in der Pädagogik sagen kann: er bezieht

13 Sander 2014, S. 7. Ribolits (vgl. 2011, S. 50) stellt fest, dass der Bildungsbegriff zu einer substanzlosen Pathosformel verkümmert.

14 Die an den Bildungsbegriff herangetragenen Vorwürfe der diffusen und unklaren Definition, der inflationären Verwendung, der Nutzung als Containerbegriff und der scheinbar willkürlichen kompositionellen Kombinationsmöglichkeit werden, wie nachfolgend aufgezeigt wird, gleichermaßen am Kompetenzbegriff kritisiert. Jedoch nicht nur aufgrund dieser terminologischen Parallelen ist eine mögliche Substitution des Bildungsbegriffs durch den Kompetenzbegriff zu vermuten. So stellt Ricken (2006, S. 21) einerseits fest, dass die „selbstreferentielle wie vor allem selbstreflexive Komponente [...] weitgehend einstimmig als Eigenheit und Stärke des Bildungsbegriffs [gilt; M.E.] und [...] dessen anhaltenden Vorzug gegenüber andersbegrifflichen Ersetzungen wie Qualifikation, Kompetenz und Identität [begründet; M.E.]“. Andererseits räumt er ein, dass „in weltbezogenen und sozialen Kompetenzen immer auch selbstbezogene Kompetenzen – von der ‚Selbstorganisationsfähigkeit‘ über das ‚Selbstwirksamkeitsvertrauen‘ bis hin zu allgemeinen ‚Identitäts-‘ und ‚Selbstkompetenzen‘ – mitgedacht werden müssen, so dass auch die bewusst kompetenztheoretische Abkehr von einer bildungstheoretischen Semantik – ob gewollt oder nicht – sich letztlich der ‚Bildung‘ irgendwie wieder annähert“ (Ricken 2006, S. 21). Diese Entwicklung wird bekräftigt durch Gantschow/Meyer-Heidemann (vgl. 2014, S. 63), die eine fortschreitende Aushöhlung des Bildungsbegriffs durch die mit dem Kompetenzbegriff verknüpften Bildungsstandards feststellen.

15 Wiater 2013b, S. 145

16 vgl. Sander 2014, S. 8; vgl. hierzu auch Heinrich 2016, S. 44. In seiner Feststellung hinsichtlich der bildungstheoretischen und -begrifflichen Distanzierung beruft sich Sander (vgl. 2014, S. 8) exemplarisch auf Detjen et al. (2012, S. 9), die sich zur Begründung ihres Forschungsvorgehens wie folgt äußern: „Die bildungstheoretisch-politikkdidaktische Position möchte die Handlungen als Seinsollendes, als normatives Ziel umfassend beschreiben. Dieser Kompetenzbegriff [gemeint ist hier die Differenzierung des erziehungswissenschaftlichen Kompetenzbegriffs nach Roth (vgl. 1971, S. 180) in Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz; M.E.] greift aber aus kognitionspsychologischer Perspektive zu kurz, da die Fachspezifität ausschließlich über den Filter normativer Zielvorstellungen und deshalb nur vage bestimmt wird. Es werden zum Beispiel mit Mündigkeit oder Freiheit Postulate aufgestellt, die nicht exakt definierbar sind. Weil die Begrifflichkeiten mehr oder weniger nur Postulate sind, lassen sie sich weder ergebnisorientiert fachlich festlegen noch empirisch-systematisch überprüfen. Bildungstheoretische Annahmen sind zu allgemein und unscharf.“ Sander bekräftigend ist Schulze (vgl. 2006, S. 29) anzuführen, der die fehlende definitorische Bestimmung des Bildungsbegriffs beklagt, da sich hieraus keine Möglichkeit der empirischen Untersuchung zu Gültigkeit und Reichweite der bildungstheoretischen Aussagen bietet (vgl. hierzu auch Koller 2009, S. 35).

sich meist gar nicht auf sie.¹⁷ Dementsprechend kann »Kompetenz« auch als Kernbegriff der Bildungswissenschaften erachtet werden.¹⁸ Gemäß Hepp hat der Kompetenzbegriff zwar

„auch in die Schulpädagogik, in die Didaktik und die Schulpraxis, Eingang und Verbreitung gefunden. Den im allgemeinen Sprachgebrauch fest eingewurzelten Bildungsbegriff hat er dennoch nicht verdrängen können. Dagegen spricht nicht nur seine lerntechnologischer Schlagseite, sondern auch die dem Begriff inhärente formale Abstraktheit und inhaltliche Unverbindlichkeit.“¹⁹

An dieser Äußerung werden jedoch wesentliche Divergenzen zwischen dem Bildungs- und dem Kompetenzbegriff offenbart, da dem Bildungsbegriff in dargelegtem allgemeinen Sprachgebrauch eine Abwertung widerfährt und aufgrund der ebenfalls ausufernden Verwendung des Kompetenzbegriffs sowie der erwogenen Substitution des Bildungsbegriffs²⁰ die von Hepp suggerierte Beständigkeit des Letztgenannten keineswegs gesichert erscheint.

1.2 Zielsetzung, methodischer Zugang und Aufbau der Arbeit

Durch die quantitative empirische Forschung, die insbesondere aufgrund nationaler sowie internationaler Schulleistungsstudien seit Anfang der 2000er Jahre einen deutlichen Aufschwung erfährt, rückte der Kompetenzbegriff in der Erziehungswissenschaft ins Zentrum der Aufmerksamkeit und kann gleichermaßen in der Schulpraxis als das bestimmende Element der letzten 20 Jahre erachtet werden. Infolge der diffusen Definition des Kompetenzbegriffs sowie der zunehmenden Implementation desselben in die Lehrpläne aller Schularten und Bundesländer entsteht jedoch die Notwendigkeit einer terminologischen Gegenüberstellung zum Bildungsbegriff, die als Beitrag zur Grundlagenforschung zu erachten ist. In diesem Vorgehen werden die Begriffe »Bildung« und »Kompetenz« nicht nur einer theoriebasierten und begriffsstrukturellen Differenzierung unterzogen, sondern auch die Defizite und Folgen eines output- und vergleichs- sowie an gegebenen Bildungsstandards orientierten Kompetenzverständnisses dargelegt. Daran anschließend werden exemplarisch die gymnasialen Lehrpläne des Freistaates Bayern daraufhin untersucht, welche Auswirkungen auf das Bildungsverständnis darin eine derartige terminologische Verschiebung nach sich zieht.

Durch die Zielsetzung bedingt, folgt die vorliegende Arbeit einer zweiteiligen Vorgehensweise, aus der sich zunächst eine jeweils begriffstheoretische Annäherung an die Termini »Bildung« und »Kompetenz« ableitet. Sowohl die Problematisierung der individuellen begrifflichen Bestimmbarkeit und die dennoch ubiquitäre Verwendung der Termini als auch die Konsequenzen aus dem Anspruch der Messbarkeit des Kompetenzbegriffs bilden die Grundlage für den zweiten Teil der Arbeit, in welchem drei, auf dem bisherigen Arbeitsfortgang basierende Hypothesen anhand einer Lehrplananalyse überprüft werden.

Als Methode zur Erörterung der nachfolgenden Arbeitsschwerpunkte wird das qualitative Analyseverfahren der geisteswissenschaftlich-phänomenologischen Hermeneutik²¹ gewählt,

17 Beier 2019, S. 173. Vgl. hierzu auch Brosziewski 2010, S. 121

18 vgl. Ehrenspeck-Kolasa 2018, S. 187

19 Hepp 2011, S. 19

20 vgl. hierzu das Kapitel 5.3 *Auswirkungen der Lehrplanänderungen*, bes. Fußnote 1116

21 Die Hermeneutik (griech. *hermeneutike technē*: Kunst der Textauslegung) bezeichnet „die Theorie des sinngemäßen Auslegens von sprachlichen und nichtsprachlichen Sinnstrukturen“ (Schaub/Zenke 2007, S. 283) sowie der sinnhaften Realität in einem strukturierten und planmäßigen Vorgehen überhaupt (vgl. Mayring 2015, S. 29f.). Dabei soll die Absicht des Autors als tiefere philosophische Wahrheit offenbart und Sinnzusammenhänge geis-

indem die arbeitsrelevanten Befunde und Erkenntnisse zum Bildungs- und Kompetenzbegriff in ihrer ursprünglichen Erscheinungsform detailliert dargestellt²², im kritisch-reflexiven Dialog systematisch analysiert und problembezogen interpretiert werden. Die auf der Grundlage der terminologischen Differenzierung supponierten Thesen für den Lehrplan des bayerischen Gymnasiums erfahren anschließend eine Überprüfung anhand eines systematischen Vergleichs der für den Sachzusammenhang relevanten Lehrplandokumente. Die hermeneutische Vorgehensweise reflektiert dabei den diskursiven Charakter, der sowohl den für den Bildungsbegriff gewählten Vertretern zugrunde liegt als auch in der Genese des Kompetenzbegriffs und der hierfür berücksichtigten Konzepte differenter Fachbereiche zum Ausdruck kommt. Verweisen mithin Gantschow/Meyer-Heidemann in Anlehnung an Gadamer, der Texte als „Beiträge zu einem durch die Zeiten gehenden Gespräch“²³ versteht, darauf, dass auch „nur im Gespräch die in den überlieferten Texten eingeschlossene Frageursprünglichkeit zurück[gewonnen werden kann; M.E.]“²⁴, ist der Entwicklungsprozess der Termini »Bildung« und »Kompetenz« ebenfalls als ein derartiges Gespräch zu erachten. Die Beiträge von Wilhelm von Humboldt, Hartmut von Hentig, Hubert Henz, Lutz Koch und Andreas Dörpinghaus werden hierzu in chronologischer Reihenfolge für den Bildungsbegriff analysiert.²⁵ In ebensolcher Vorgehensweise wird mit Noam Chomsky, Heinrich Roth und Franz Emanuel Weinert hinsichtlich des Kompetenzbegriffs verfahren.²⁶ Die Wahl der untersuchten Beiträge erfährt durch ihre Bedeutung für die jeweilige Thematik eine Legitimation, welche durch die Darlegung der spezifischen Zusammenhänge bestärkt wird. Aus der begriffstheoretischen Differenzierung von »Bildung« und »Kompetenz« leiten sich ferner Hypothesen ab, von denen anzunehmen ist, dass sie unmittelbare Auswirkungen auf die

tiger Prozessen durchdrungen werden (vgl. Fahrenberg 2017, S. 729; vgl. auch Tenorth/Tippelt 2012, S. 236). Zurückzuverfolgen bis zur namensgebenden Aufgabe des Hermes als Mittler zwischen Göttern und Menschen in der griechischen Mythologie (vgl. Mayring 2015, S. 29; vgl. Danner 2006, S. 36), ist die Hermeneutik als „Methode des Verstehens“ (Hussy/Schreier/Echterhoff 2013, S. 249) und als „Auslegung oder Interpretation der Lebenswirklichkeit in der Zeit (Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft)“ (Tschamler 1996, S. 38) zu erachten (vgl. hierzu auch Seel/Hanke 2015, S. 96ff.; vgl. hierzu auch Matthes 2011, S. 41). Vor allem in der Erziehungswissenschaft erweist sich die Hermeneutik als wissenschaftliche Methode von Vorteil, da somit vermieden wird, den Untersuchungsgegenstand lediglich oberflächlich oder in einer vorgefertigten Struktur zu betrachten (vgl. hierzu Combe 1996, S. 503; vgl. hierzu Wagner 1995, S. 73ff.; vgl. hierzu Rittelmeyer/Parmentier 2007, S. 2). In der dem Bildungsbegriff und der Bildungstheorie eigenen „Temporalität als Differenz von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft“ (Ehrenspeck/Rustemeyer 1996, S. 377) bestätigt sich die Wahl des methodischen Vorgehens zudem.

22 vgl. Tschamler 1996, S. 42

23 Gadamer 1993, S. 13

24 Gantschow/Meyer-Heidemann 2014, S. 55

25 Humboldt, Hentig, Henz, Koch und Dörpinghaus werden als Vertreter der Bildungstheorie für die Annäherung an den Begriff »Bildung« gewählt. Diese Konstellation erhebt jedoch weder Anspruch auf eine vollständige noch eine ausschließliche Bezugnahme hinsichtlich der Begriffsbestimmung. Vielmehr wird der Komplexität des Bildungsbegriffs durch die fundamentale Bedeutung, die Relevanz, die Allseitigkeit und die Aktualität der gewählten Beiträge gerecht zu werden versucht.

26 Der multi- und interdisziplinäre Ansatz des Kompetenzbegriffs, insbesondere im Hinblick auf die Begriffsgenese, widerspricht einem Diskurs ausschließlich aus Sicht der Bildungsforschung. Dementsprechend erfolgt die Annäherung an den Begriff »Kompetenz« anhand der Beiträge Chomskys, Roths und Weinerts, welche in den jeweiligen Abschnitten in ihrer Relevanz begründet werden. Auch aus dieser Konstellation ergeht weder der Anspruch auf eine vollständige noch eine ausschließliche Bezugnahme hinsichtlich der Begriffsbestimmung. Den Ausführungen Weinerts wird umfangreichere Aufmerksamkeit gewidmet, da dessen Kompetenzbegriff grundlegende Bedeutung für die Entwicklung nationaler Bildungsstandards und die im zweiten Teil der Arbeit untersuchten Lehrplandokumente aufweist.

Lehrplanarbeit nach sich ziehen oder aber in den Ergebnissen dieser zum Ausdruck kommen. Als Untersuchungsgrundlage werden hierfür die Lehrpläne des Freistaates Bayern von 1992 bis 2017 und die Schulform des Gymnasiums gewählt. Während die Wahl des Bundeslandes exemplarischen Charakter aufweist, liegt der Schulform die Bedingung zugrunde, dass das Gymnasium trotz der föderalen Struktur in allen 16 Bundesländern Deutschlands Teil des jeweiligen Bildungssystems ist. Der gewählte Zeitraum begründet sich einerseits durch die Intention, den letzten sog. traditionellen Lehrplan mit den darauffolgenden Kernlehrplänen zu vergleichen²⁷, andererseits durch den Anspruch an Aktualität. Aufgrund der Zielsetzung werden explizit keine fach- oder jahrgangsstufenbezogenen Lehrpläne bzw. Lehrplanbestandteile zur Analyse herangezogen, da hierzu zusätzliche Bezugspunkte berücksichtigt werden müssten, welche einer gesonderten Untersuchung bedürfen. Dementsprechend erstreckt sich der ebenfalls in hermeneutischer Vorgehensweise²⁸ durchgeführte Vergleich auf den programmatischen Bestandteil der Lehrplandokumente des genannten Zeitraums.

Im Einzelnen erfolgt zunächst ein etymologisch basierter Diskurs der Begrifflichkeit sowie des Konstrukts der »Bildung«, indem verschiedene Theorieansätze strukturanalytisch erörtert und im Anschluss daran einem Vergleich unterzogen werden. Basierend auf der Schnittmenge an übereinstimmenden Thesen zum Bildungsbegriff wird hierauf ein eigenes Verständnis von Bildung entwickelt, welches für die Arbeit referenzielle Bedeutung besitzt.²⁹ Die terminologische Gegenüberstellung³⁰ komplementierend, wird die Einführung des Kompetenzbegriffs in die Pädagogik unter Berücksichtigung seiner interdisziplinären Verwendung rekonstruiert und für das gegenwärtige Verständnis relevante Zusammenhänge werden aufgezeigt. Obgleich sich, dem originären Begriffshintergrund und der Adaption in multiplen Fachbereichen geschuldet, der Terminus Kompetenz ähnlich dem Bildungsbegriff nur schwer in einer pädagogischen Terminologisierung definieren lässt, mündet die Begriffsgenese begründet in die Kompetenzdefinition Weinerts³¹. Diese bildet nicht nur die Grundlage für das Begriffsverständnis der Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, sondern davon ausgehend auch für die durch den Paradigmenwechsel veranlasste Neukonzeption der Lehrpläne.³² Als Anstoß für diese umfassenden Reformmaßnahmen ist insbesondere die

27 vgl. hinsichtlich der Begriffe »traditioneller Lehrplan« und »Kernlehrplan« ausführlich Kapitel 5.1 *Lehrplangeneese zwischen Tradierung und Rationalisierung* und Kapitel 5.3 *Auswirkungen der Lehrplanänderungen* sowie insbesondere die Fußnoten 1092 und 1122

28 Den Ausführungen zur Hermeneutik folgend, werden die Lehrpläne in chronologischer Reihenfolge sowohl einer individuellen Analyse als auch einem intertextuellen Vergleich unterzogen. Gemäß der Allegorie des Gesprächs (vgl. Gadamer 1993, S. 13) sind die einzelnen Dokumente dabei als Redebeitrag respektive temporäre Antwort auf die immerwährende Frage nach dem Bildungsideal (vgl. hierzu ausführlich Kapitel 5.1 *Lehrplangeneese zwischen Tradierung und Rationalisierung* und Kapitel 5.3 *Auswirkungen der Lehrplanänderungen*) zu erachten. Die Veränderungen diesbezüglich durch den von der Kompetenzorientierung initiierten Paradigmenwechsel werden im methodischen Vorgehen für den Zeitraum von 1992 bis 2017 anhand der Überprüfung dreier Hypothesen offenbart.

29 Da sich im Bildungsbegriff »das jeweilige Selbst- und Weltverständnis des Menschen widerspiegelt«, so stellen Böhm/Seichter (2018, S. 74) fest, »kann er nicht zeitlos definiert, sondern nur in seiner historisch-systematisch-dynamischen Vielschichtigkeit erschlossen werden«.

30 »Es ist offensichtlich, dass in der Wissenschaft, wo es um die Erzeugung von neuem Wissen geht, wissenschaftliche Fachbegriffe und deren Präzision von größter Bedeutung sind« (Vogel 2019, S. 23).

31 vgl. Weinert 2001b, S. 27f.

32 »In allen Bundesländern kam es im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts zu einer grundlegenden Revision der Lehrpläne und zu einer neuen Lehrplantheorie, wobei die Lehrpläne [...] die Form von Richtlinien oder Kerncurricula erhielten. Strukturprinzipien wurden die Kompetenzorientierung und die Orientierung an Bildungsstandards« (Wiater 2013b, S. 150).

PISA-Studie (*Programme for International Student Assessment*) zu erachten, in deren Zusammenhang Auswirkungen der Implementation von Bildungsstandards und der Kompetenzorientierung dargelegt werden. Da im gleichen Zeitraum die Verkürzung der gymnasialen Schulzeit als weiterer, struktureller Aspekt des Paradigmenwechsels vollzogen wurde und damit ebenso umfangreiche Lehrplanänderungen einhergingen, ist der gesamtpolitische und historische Zusammenhang hierzu in seiner Relevanz für die Lehrplanung und Lehrplanarbeit zu berücksichtigen. Anhand einer vergleichenden Analyse des bayerischen Gymnasiallehrplans wird schließlich nicht nur überprüft, inwieweit der Bildungsbegriff darin durch den Kompetenzbegriff abgelöst wird, sondern auch, welche Veränderungen das Verständnis von Bildung durch den Paradigmenwechsel erfährt. Hierfür wird zunächst die grundlegende Aufgabe der Lehrplangenease als Ausdruck des Bildungsideals zwischen der Bewahrung der Vergangenheit und der Vorbereitung auf die Zukunft erörtert.

Dargestellt am anschließenden Vergleich der Lehrplandokumente werden folgende Thesen überprüft:

1. Das Bildungsideal erweist sich, bedingt durch den Wechsel von der Input- zur Outputorientierung, nicht mehr als konstituierender Ursprung jeglicher Lehrplanarbeit, sondern wird vielmehr in Umkehr durch utilitaristisch-motivierte Inhalte des Lehrplans bestimmt. Die hieraus resultierende Überhöhung spezialisierter Fertigkeiten sowie die Abwertung augenscheinlich nicht unmittelbar anwendbarer Lehrplaninhalte zeichnen sich in der Entwicklung von Lehrplänen als Tendenz zur Rationalisierung ab.
2. Der an die Kompetenzorientierung herangetragene Vorwurf der unverhältnismäßigen Berücksichtigung des Anwendungsbezugs einhergehend mit einer Vernachlässigung des Erkenntnisgewinns sowie der Wissensvermittlung³³ bestätigt sich anhand der ausgewählten Lehrpläne.
3. Aus der Einführung der nationalen Bildungsstandards und der Kompetenzorientierung als Strukturprinzipien der Lehrplanarbeit erwächst die notwendige Überprüfung der Bedeutung des Bildungsbegriffs ob einer Gleichstellung oder gar Substitution dessen durch den Kompetenzbegriff³⁴. Sowohl der funktionalistische Ansatz des Letztgenannten, die

33 Der Begriff »Wissensvermittlung« beinhaltet einen zweiseitigen Widerspruch, der insbesondere auf die Differenzierung der Begriffe »Wissen« und »Informationen« zurückzuführen ist (vgl. hierzu auch die Ausführungen im Kapitel 4.1.3 *Leistungs- und Niveaubrückfall durch Vernachlässigung der Inhalte*). Demnach ist einerseits darauf zu achten, dass das »Wissen« keiner Reduzierung auf »Informationen« entspricht. Andererseits impliziert der Begriff »Vermittlung« genau eben diese, da Wissen als aktiver Konstruktionsprozess weit über die bloße Vermittlung hinausgeht und zudem auf der Anbahnung von Werthaltungen beruht. Hierin stimmt auch Seibert (vgl. 2009, S. 74f.) überein und bezieht sich auf Liessmann (2006, S. 29), der in möglichem Anschluss an die Ausführungen Posers (vgl. 2000, S. 29; vgl. auch Hofer 2012, S. 42f.) zur Differenzierung von Daten, Informationen und Wissen betont: „Wissen ist mehr als Information. Wissen erlaubt es nicht nur, aus einer Fülle von Daten jene herauszufiltern, die Informationswert haben, Wissen ist überhaupt eine Form der Durchdringung der Welt: erkennen, verstehen, begreifen. Im Gegensatz zur Information, deren Bedeutung in einer handlungsrelevanten Perspektive liegt, ist Wissen allerdings nicht eindeutig zweckorientiert. Wissen lässt sich viel, und ob dieses Wissen unnützlich ist, entscheidet sich nie im Moment der Herstellung oder Aufnahme dieses Wissens. Im Gegensatz zur Information, die eine Interpretation von Daten in Hinblick auf Handlungsperspektiven darstellt, ließe sich Wissen als eine Interpretation von Daten in Hinblick auf ihren kausalen Zusammenhang und ihre innere Konsistenz beschreiben“ (vgl. hierzu auch Wiater 2007, S. 15f.; vgl. hierzu auch Brockhaus 1987, S. 313). Der Kritik Seiberts (vgl. 2009, S. 74) an der in Art. 131 der Bayerischen Verfassung geforderten Vermittlung von Wissen kann daher, aus dargestellten Gründen der Begriffsabwertung, zugestimmt werden. Hinsichtlich der Verwendung des Terminus »Wissensvermittlung« in vorliegender Arbeit wird die Berücksichtigung der dargestellten Zusammenhänge vorausgesetzt.

34 vgl. hierzu auch Ehrenspeck-Kolasa 2018, S. 199

uneinheitliche Kompetenztheorie, die Attribuierung der Messbarkeit sowie die daraus unweigerlich resultierende Stufung von Kompetenz widersprechen in umfassender Weise bildungstheoretischen Ansprüchen. Aus der jüngsten Genese des Kompetenzbegriffs geht zudem, vor allem auf Initiative der OECD (*Organization for Economic Cooperation and Development*)³⁵ und hier insbesondere durch die Schulleistungsstudie PISA, die Interpretation als ökonomischer Faktor gemäß der Humankapitaltheorie hervor. Demzufolge ist die Analyse um die Fragestellung auszuweiten, ob sich die mit dieser Entwicklung verbundenen Prämissen utilitaristisch verstandenen lebenslangen Lernens und Anpassens seit dem Paradigmenwechsel auch in den Lehrplänen manifestiert haben.

35 Sander (vgl. 2013a, S. 104) verweist hierzu auf Weinert (2001b, S. 27f.), der sich in Bezug auf das Thema Leistungsmessung wie folgt äußert: „Daneben gibt es natürlich auch Probleme, die inhaltsunspezifisch und im engeren Sinne fächerübergreifend sind. Ihre Bewältigung hängt in erster Linie von der Verfügbarkeit allgemeiner Problemlösestrategien ab. Die OECD hat in diesem Zusammenhang mehrfach vorgeschlagen, den vieldeutigen Leistungsbegriff generell durch das Konzept der Kompetenz zu ersetzen [...]. Dabei versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, 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.“ Während Sander (vgl. 2013a, S. 104ff.) und Sill/Kurtzmann (vgl. 2019, S. 30f.) konstatieren, dass Weinert auf den Vorschlag der OECD in Kombination mit seinen Äußerungen zum Kompetenzbegriff reduziert wird und die Absenz fachlicher Kenntnisse als Bestandteil von Kompetenzen „erkennbar nicht im Sinne von Weinert ist“ (Sill/Kurtzmann 2019, S. 31), stellt Dickel (2011, S. 10) gar Tendenzen fest, die eine noch radikalere Verkürzung auf lediglich kognitive Aspekte widerspiegeln und damit die ursprüngliche Aussage auf „Weinert vor dem Komma“ beschränken (vgl. hierzu auch Gantschow/Meyer-Heidemann 2014, S. 51). Der Verkürzung dieser Aussage Weinerts und damit einer starken Verengung dessen Forschung zum Kompetenzbegriff ist zuzustimmen, wie eine Analyse hierzu nachfolgend zeigt.

Mit der sogenannten empirischen Wende und spätestens dem PISA-Schock im Jahr 2001 rückte in der Erziehungswissenschaft der Kompetenzbegriff ins Zentrum der Aufmerksamkeit und kann seitdem als das bestimmende Element in Forschung und Schulpraxis erachtet werden. Damit verbunden ist insbesondere das Desiderat, eine Mess-, Vergleich- und Operationalisierbarkeit zu erlangen, welche dem Begriff Bildung, neben einer undefinierbarkeit und oftmals auch Substanzlosigkeit, wiederholt als Defizite vorgeworfen wurden. Die theoretische und strukturelle Komplexität sowohl des Bildungs- als auch des Kompetenzbegriffs erlaubt jedoch durch den Wechsel von der Input- zur Outputorientierung keine einfache Antwort auf schwierige und über Jahrzehnte diskutierte Problemstellungen und erfordert vielmehr eine analytische Gegenüberstellung beider Begriffe, die gleichermaßen die Folgen dieses Paradigmenwechsels untersucht.



Der Autor

Martin Eder, Dr. phil., geboren 1987, ist Gymnasiallehrer und seit 2016 als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Schulpädagogik an der Universität Passau in der Lehrerbildung tätig. Seine Forschungsschwerpunkte liegen unter anderem in der Bildungstheorie und der Kompetenzorientierung.

978-3-7815-2446-0



9 783781 524460