

Marcel Naas (Hrsg.)

Kompetenzorientierter Unterricht auf der Sekundarstufe I

Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven



h
e
p

Inhalt

	Einleitung	10
TEIL 1 – ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTLICHE PERSPEKTIVEN		
	HISTORISCHE PERSPEKTIVE <i>Rebekka Horlacher</i>	17
	Kompetenz wider das «tote Wissen» oder: Ein Kampf gegen Windmühlen?	19
1	Einleitung	19
2	Kompetenz in der amerikanischen Curriculumreform der 1960er-Jahre	23
3	Kompetenz als Schlüsselqualifikation und lebenslanges Lernen	26
4	Kompetenz als messbare Alternative zu Bildung	28
5	Kompetenz oder Wissen	30
	LEHR- UND LERNTHEORETISCHE PERSPEKTIVE <i>Matthias Baer</i>	37
	Kompetenzorientierung im Unterricht und modernes Lehr- und Lernverständnis	39
1	Professionalität beim Handeln	39
2	PISA und die Folgen	40
3	Was sind Kompetenzen, und warum Kompetenzorientierung?	42
4	Zur Herkunft und weiteren Bestimmung von Kompetenz	44
5	Kompetenzorientierung im Lehrplan 21	48
6	Kompetenzorientierter Unterricht	51
7	Kognitiv-(sozial-)konstruktivistisches Verständnis von Lehren und Lernen im kompetenzorientierten Unterricht	61

	SOZIOLOGISCHE PERSPEKTIVE <i>Regina Scherrer</i>	73
	Kompetenzorientierung der Schule – weniger Bildungsungleichheiten für Schülerinnen und Schüler?	75
1	Einleitung	75
2	Bildungsungleichheiten	76
3	Wie werden Kompetenzen aus soziologischer Perspektive definiert?	77
4	Welche Funktionen werden der Volksschule von der Gesellschaft zugewiesen?	80
5	Kompetenzorientierung – welche Erwartungen und Kritikpunkte sind aus soziologischer Perspektive zentral?	85
6	Kann die Kompetenzorientierung illegitime Bildungsungleichheiten verringern?	89
7	Fazit	91
	SONDERPÄDAGOGISCHE PERSPEKTIVE <i>Raphael Gschwend, André Kunz und Reto Luder</i>	97
	Flexible Anwendung von Lehrplänen als Antwort auf individuelle Lernwege	99
1	Sonderpädagogik in einer inklusiven Schule	99
2	Das bio-psycho-soziale Modell als Grundlage einer sonderpädagogischen Perspektive	100
3	Der Kompetenzbegriff aus sonderpädagogischer Sicht	101
4	Die ICF als Grundlage des schulischen Standortgesprächs und der Förderplanung	104
5	Probleme, Entwicklungen und Trends	108
6	Beobachtungsindikatoren zum schulischen Standortgespräch (BISS)	109
7	Fazit	112
	ALLGEMEINDIDAKTISCHE PERSPEKTIVE <i>Herbert Luthiger</i>	115
	Kompetenzorientierte Didaktik? – Aufgaben als Brücke zwischen Allgemeiner Didaktik und Kompetenzorientierung	117
1	Herausforderungen – auch für die Allgemeine Didaktik!	117
2	Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Kompetenzorientierung	119
3	Aufgaben als Brücke zwischen der Didaktik und der Kompetenzorientierung	128
4	Fazit: Gibt es eine kompetenzorientierte Didaktik?	132

TEIL 2 – FACHDIDAKTISCHE PERSPEKTIVEN **137**

DEUTSCH | *Doris Grütz* **139** **Kompetenzorientierung im Deutschunterricht: Lesen** **141**

1	Was passiert, wenn wir lesen? – Ein Beispiel	141
2	Das kognitionspsychologische Modell des Textverstehens	142
3	Lesekompetenzen: Didaktisches Drei-Dimensionen-Modell des Leseverstehens	146
4	Die kognitive Dimension der Lesekompetenz	147
5	Die subjektbezogene Dimension der Lesekompetenz	152
6	Die kommunikationsbezogene Dimension der Lesekompetenz	153
7	Welche Kompetenzen fördert die Schule? – Der Lehrplan 21	154
8	Was sind Lesestrategien, und wie werden sie am besten vermittelt?	156
9	Sachtexte lesen – ein Thema in allen Fächern!	157
10	Literarische Texte: Jugendliteratur	160
11	Kompetenzorientiert unterrichten	166
12	Fazit	168

MATHEMATIK | *Maurus Küttel und Thomas Schmalfeldt* **173** **Kompetenzmodelle im Fach Mathematik** **175**

1	Typische mathematische Tätigkeiten und Prozesse	175
2	Kompetenzmodelle als Grundlage der Curriculumentwicklung	176
3	Planen von kompetenzorientiertem Mathematikunterricht	185
4	Überprüfung von Kompetenzen im Mathematikunterricht	192
5	Fazit	196

FREMDSPRACHEN: **ENGLISCH UND FRANZÖSISCH** | *Karin Haller und Clément Zürn* **199** **L'importance of becoming compéent** **201**

1	Einleitung mit zwei Fallbeispielen	201
2	Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht	202
3	Kompetenzaufbau	207
4	Überprüfung der Kompetenzen	215
5	Fazit und Ausblick	219

	NATUR UND TECHNIK <i>Christoph Gut, Hanspeter Pfirter und Josiane Tardent</i>	227
	Modellkompetenz im Naturwissenschaftsunterricht – Förderung und Diagnose	229
1	Grundkompetenzen der Naturwissenschaften	229
2	Modelle im Unterricht	231
3	«Arbeiten mit Modellen» als Schülerkompetenz	234
4	Planung und Gestaltung kompetenzorientierter Lerngelegenheiten	237
5	Diagnose von Modellkompetenz im Unterricht	240
6	Verknüpfung von Problemtypen: Diskussion zweier kompetenzorientierter Lerngelegenheiten	241
7	Fazit und Schlussgedanken	249
	GESCHICHTE <i>Beatrice Bürgler, Peter Gautschi und Stephan Hediger</i>	257
	Kompetenzorientiert arbeiten im Geschichtsunterricht	259
1	Ziele historischen Lernens	259
2	Kompetenzorientiert lehren und lernen	265
3	Kompetenzorientierte Lernprozesse im Geschichtsunterricht – ein Beispiel	267
4	Kompetenzorientierten Unterricht planen und beurteilen	270
5	Fazit	277
	BILDNERISCHES GESTALTEN <i>Hans Diethelm und Claudia Niederberger</i>	281
	Kompetenzorientierter Unterricht im Bildnerischen Gestalten	283
1	Ästhetisches Verhalten von Jugendlichen	283
2	Auf dem Weg zur Kompetenzorientierung – ein kurzer Blick in die Fachgeschichte	283
3	Bildkompetenz: Kompetenzorientierung im Lehrplan 21, Fachbereich Gestalten	287
4	Planung, Durchführung und Auswertung von kompetenzorientiertem Fachunterricht	291
5	Exemplarische Planung, Durchführung, Beurteilung und Analyse einer kompetenzorientierten Unterrichtseinheit	294
6	Ergänzende Bemerkungen zur Kompetenzorientierung	310
	TEXTILES GESTALTEN <i>Pia Aeppli</i>	315
	Das Sweatshirt – Mein Sweatshirt	317
1	Einleitung	317
2	Kompetenzdiskurs im Textilen Gestalten	317
3	Kriterien für die Konstruktion kompetenzorientierter Lernaufgaben	322
4	Bezug zum Lehrplan 21	323
5	Kompetenzorientierung im Textilen Gestalten – Das Sweatshirt	324
6	Begutachten – Beurteilen im Textilen Gestalten	332
7	Fazit	334

	BEWEGUNG UND SPORT <i>Ilaria Ferrari Ehrensberger und Ursula Baggenstos</i>	339
	Kompetenzorientierung im Sportunterricht der Sekundarstufe I	341
1	Einleitung: Kompetente Schülerinnen und Schüler im Sportunterricht	341
2	Der Kompetenzbegriff im sportpädagogischen Diskurs	341
3	Sportunterricht planen	348
4	Exemplarische Planung eines Unterrichtsvorhabens	353
5	Schlussgedanken	363
	 ONLINE VERFÜGBARE ARTIKEL	 369
	 MEDIENBILDUNG <i>Flurin Senn-Albrecht und Friederike Tilemann</i>	 371
	«Mehr als nur klicken» – Medienkompetenz als Unterrichtsziel	373
	http://mehr.hep-verlag.de/kompetenzorientierter-unterricht	
1	Einleitung	373
2	Medienbildung als Aufgabe der Schule	373
3	Lernen über Medien – Lernen mit Medien	374
4	Medienkompetenz als Unterrichtsziel	376
5	Lehrpersonen brauchen mehr als Medienkompetenz: medienpädagogische Kompetenz	380
6	Medienbildung und Kompetenzorientierung	381
7	Medien lesen, beurteilen und gestalten lernen	383
8	Kompetenzorientierung in der schulischen Medienbildung am Beispiel des Infotainments	388
9	Fazit	397
	 SEXUALPÄDAGOGIK <i>Lukas Geiser</i>	 401
	Die Sache mit dem Sex und der Liebe – Sexualkundlichen Unterricht kompetenzorientiert umsetzen	403
	http://mehr.hep-verlag.de/kompetenzorientierter-unterricht	
1	Sexualitätsbezogene Themenfelder und der damit verbundene Kompetenzerwerb	403
2	Wenn Werte und Normen mitspielen ... Personale und soziale Kompetenzen	407
3	Das Spannungsfeld von Ressourcen, Kompetenzen und Performanz	409
4	Beispiele für die Praxis	411
5	Beurteilung von Kompetenz und Performanz im Kontext von Sexualität	422
6	Fazit	423

Einleitung

Kompetenzorientierung – ein Reizwort mit Potenzial

Der Begriff «Kompetenzorientierung» ist – nicht nur in der Schweiz und vor dem Hintergrund eines neuen kompetenzorientierten Lehrplans – in aller Munde. Er provoziert, polarisiert, verspricht aber auch Antworten auf ganz unterschiedliche pädagogische, didaktische und bildungspolitische Fragen.

Zum einen impliziert Kompetenzorientierung eine pädagogische und didaktische Antwort auf die Frage nach den richtigen Unterrichtsinhalten und -prozessen für eine zunehmend heterogene Schülerschaft. «Kompetenz» meint dabei das Wissen und Können einer Einzelperson, und der Leistungsfortschritt ist an einer individuellen Bezugsnorm orientiert. Binnendifferenzierung oder zumindest ein mit Heterogenität rechnender und daran ausgerichteter Unterricht muss demnach das Ziel sein. Nicht alles ist neu – das hat die Kompetenzorientierung auch nie für sich reklamiert –, und doch lohnt sich ein bewussterer Blick auf Kernelemente eines kompetenzorientierten Unterrichts, dessen grosse Chance der Fokus auf Unterrichtsqualität ist. Guter Unterricht thematisiert authentische und schülernahe Inhalte mittels kognitiv aktivierender Lernaufgaben, strebt eine Niveaudifferenzierung an, enthält Formen des kooperativen Lernens, der Partizipation und Verantwortung für das eigene Lernen, ist handlungsorientiert (verbindet also Wissen und Können) und auf transparente – möglichst individuell vereinbarte – Lernziele ausgerichtet. Kritisch gefragt werden darf, ob der Begriff «Kompetenz» diesen verschiedenen und schon länger bekannten Qualitätskriterien ein neues Gesicht oder einen Rahmen verleihen kann und somit – zum Beispiel durch neue kompetenzorientierte Lehrpläne und Lehrmittel – guten Unterricht tatsächlich begünstigt.

Zum anderen bietet Kompetenzorientierung mit der Forderung nach beschreibbarem Können, nach messbarem «Output» oder besser «Outcome» eine bildungspolitische Antwort auf die Frage der standardisierten Messung, der Vergleichbar-Machung von individuellen und institutionellen Leistungen und der damit verbundenen Steuerung, was gerne auch mit «Bildungsmonitoring» umschrieben wird. Dem oben erwähnten

Zugang über eine individuelle Bezugsnorm steht also, quasi im krassen Gegensatz, eine kriteriumsorientierte und soziale Bezugsnorm gegenüber, indem – durchaus auch im Streben um Chancengerechtigkeit – mit «Bildungsstandards» versucht wird, sowohl Schülerinnen und Schüler als auch Schulen – ja ganze nationale Bildungssysteme – miteinander zu vergleichen und damit nicht nur an sich selbst, sondern vor allem an der Leistung der anderen zu messen.

Aufbau und Absicht des Buches

Diese grosse Spannweite an positiven Erwartungen und kritischer Distanz bezüglich «Kompetenzorientierung» widerspiegelt sich auch in diesem Buch und ist durchaus beabsichtigt. Sie ist aber auch einer Fülle von teils recht unterschiedlichen Definitionen von «Kompetenz» geschuldet. Auch vor der Entstehung dieses Buches stand die Frage nach einer Definition von «Kompetenz» bzw. «Kompetenzorientierung» und demzufolge von «kompetenzorientiertem Unterricht» zur Diskussion. Wovon gehen wir aus? Beziehen sich alle Beiträge auf den gleichen Kompetenzbegriff? Gibt es einen Konsens in der Definition? – Und die Antwort ist so einfach und pragmatisch wie auch auf den ersten Blick enttäuschend: Nein.

Als Herausgeber des Buches gehe ich mit Walter Herzog einig, dass es «keine *allgemeine* Kompetenz (im Singular), sondern immer nur spezifische Kompetenzen (im Plural) [gibt], die die Bewältigung von *spezifischen* Anforderungen in *spezifischen* Situationen ermöglichen.»¹ Unter dieser Prämisse ist auch Kompetenzorientierung in jedem Fach etwas anders zu definieren und umzusetzen. Eine Anbindung an einen zu starren Begriff oder ein Modell schien deshalb für das vorliegende Buch nicht zielführend, was zur Folge hat, dass bezüglich der Auslegung des Kompetenzbegriffs Vielfalt statt Einfalt (im Sinne von Homogenität oder Uniformität) herrscht.

Im ersten Teil, «Erziehungswissenschaftliche Perspektiven», wird in fünf Beiträgen ein je historischer, lehr- und lerntheoretischer, soziologischer, sonderpädagogischer und allgemeindidaktischer Blick auf die Thematik geworfen. Im zweiten Teil folgen fachdidaktische Perspektiven, die in acht Beiträgen (und zwei weiteren überfachlichen Kapiteln online) aufzeigen, was Kompetenzorientierung in den einzelnen Fächern (Mathematik, Deutsch, Fremdsprachen, Geschichte, Bildnerisches Gestalten, Bewegung und Sport, Textiles Gestalten, Natur und Technik, Medienbildung, Sexualpädagogik und Lebenskunde) bedeutet und wie ein kompetenzorientierter Unterricht gestaltet sein könnte. Hierfür werden auch exempla-

¹ Herzog, W. 2013. *Bildungsstandards. Eine kritische Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer, 33.

App zum Buch



risch konkrete Unterrichtsreihen und -beispiele beschrieben, um der allenfalls zu Beginn der Lektüre noch leeren Hülle «Kompetenzorientierter Unterricht» Inhalt und Kontur zu verleihen. Jeder Beitrag wird durch ein Abstract eingeleitet und enthält neben weiterführenden Fragen und einer ausführlichen Literaturliste zentrale Begriffe, die in der Marginalienspalte aufgelistet sind und in der zum Buch gehörenden App² erklärt werden.

Da die Beiträge zeitgleich entstanden sind, beziehen sich die einzelnen Texte meistens nicht aufeinander; es ist deshalb auch keine bestimmte Reihenfolge beim Lesen vorausgesetzt. Redundanzen (z. B. die Forderung nach guten Lernaufgaben) sind bewusst nicht entfernt worden, weil eine wiederholte Nennung die Wichtigkeit einer Forderung zeigt und das Buch auch bewusst so angelegt ist, dass je nach Interesse (z. B. bezüglich der Fächer, die man selbst unterrichtet) auch nur einzelne Beiträge gelesen werden können. Dies wiederum will nicht heissen, dass kein roter Faden zu finden wäre – im Gegenteil. Die einzelnen erziehungswissenschaftlichen Perspektiven sind beispielsweise bewusst so gewählt worden, dass sie sich ergänzen und gemeinsam zu einer umfassenden Sicht auf die Thematik beitragen. Gerade die Erziehungswissenschaften haben sich – im Gegensatz zu den Fachdidaktiken, die aufgrund anstehender Reformen unter Zug- und Publikationszwang stehen – bisher eher zurückhaltend mit dem Thema befasst. Dies zu ändern, ist *ein* Ziel des Buches. Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik in einem Buch zu vereinen, ein *zweites*. Und schliesslich sollen – als ein *drittes* Ziel – die oft als zu theoretisch zurückgewiesenen Forderungen der Fachdidaktiken mittels guter Beispiele aus dem konkreten Schulunterricht der Sekundarstufe I illustriert werden, um so der Theorie-Praxis-Kluft entgegenzuwirken.

Geplant war ein Studienbuch für angehende Sekundarlehrpersonen, das als Teil eines Projekts der Abteilung Sekundarstufe I an der Pädagogischen Hochschule Zürich die Absicht verfolgte, das Thema «Kompetenzorientierter Unterricht» in Modulen der Ausbildung zur Lehrperson zu verankern. Entstanden ist – auch dank der ausgezeichneten Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule Luzern – ein Werk von Autorinnen und Autoren beider Hochschulen, das in dieser Form aber auch weitere an Bildung beteiligte Kreise erreichen kann und soll. Das Buch richtet sich somit an Studierende in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Lehrpersonen, Schulleitende, aber auch an Interessierte aus Bildungspolitik, Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik und ist – trotz Orientierung am schweizerischen Bildungssystem – sicher auch in anderen deutschsprachigen Ländern gewinnbringend zu lesen.

² Die App verfolgt nicht den Zweck, zu allen wichtigen pädagogischen Begriffen lexikalische Definitionen zu liefern, sondern umfasst die von den Autorinnen und Autoren ausgewählten Begriffe oder Namen, die einer Erklärung oder Erläuterung bedürfen.

Dank

Eine solche Publikation wäre nicht möglich ohne finanzielle und zeitliche Ressourcen, wofür ich mich bei den Verantwortlichen der Pädagogischen Hochschulen Zürich und Luzern – namentlich bei Esther Kamm und Werner Hürlimann, die sich massgebend für das Projekt eingesetzt haben – herzlich bedanke. Für die inhaltliche Qualität gilt es dann aber in erster Linie den beteiligten Autorinnen und Autoren zu danken, die ihr grosses fachliches Wissen – auf Kompetenzorientierung fokussiert – zu Papier gebracht haben und ein Reviewing durch ausgewiesene Expertinnen und Experten (auch diesen sei an dieser Stelle herzlich gedankt!) nicht scheuten. Für die Illustrationen (auf dem Titelblatt und den Kapitelöffnerseiten) danke ich Donat Bräm, der in den Schulhäusern der Oberstufen Stadel und Pfäffikon ZH fotografieren durfte, weshalb deren Schulleitenden ebenfalls ein herzlicher Dank gebührt. Robert Fuchs bin ich für das Begleiten der vertraglichen Verhandlungen ebenso zu Dank verpflichtet wie den Mitarbeitenden des hep-Verlags für die ausgezeichnete Zusammenarbeit.

Nun wünsche ich dem Werk viel Erfolg und hoffe, es möge den Lesenden kompetenzorientierten Unterricht näherbringen und zur fundierten Diskussion darüber anregen, aber auch – und darum muss es schliesslich gehen – guten Unterricht bewirken und so die Schülerinnen und Schüler erreichen!

Zürich, im Frühling 2016
Marcel Naas (Herausgeber)

Teil 1

**Erziehungs-
wissenschaftliche
Perspektiven**





Historische Perspektive

Der Beitrag beschäftigt sich in einer historischen Perspektive mit dem Begriff der Kompetenz und widmet sich zuerst den verschiedenen Verwendungen von Kompetenz in der aktuellen Diskussion. Damit verbunden wird die Frage, ob Kompetenz ein pädagogischer Slogan sei. Anschliessend werden drei Wegmarken der pädagogischen oder psychologischen Verwendung des Kompetenzbegriffs in ihrem Kontext dargestellt: die Debatte um die amerikanische Curriculumreform der 1960er-Jahre, die erziehungswissenschaftliche Unterscheidung von Selbstkompetenz, Sachkompetenz und Sozialkompetenz in den 1970er-Jahren sowie die Diskussion um die Frage, ob der Begriff der Kompetenz den oft kritisierten Bildungsbegriff ablösen könne. Das abschliessende Kapitel diskutiert die in den verschiedenen Debatten sichtbar gewordene Unterscheidung von Kompetenz und «totem Wissen» und fragt nach deren Bedeutung für die bildungspolitische und wissenschaftliche Diskussion.

Kompetenz wider das «tote Wissen» oder: Ein Kampf gegen Windmühlen?

Rebekka Horlacher

1 Einleitung

Es ist eine bemerkenswerte Eigenheit pädagogischer Diskussionen, dass darin immer wieder neue Begriffe auftauchen, die breite Aufmerksamkeit auf sich ziehen und zu eigentlichen Modebegriffen werden. Diese Begriffe versprechen in der Regel, etwas Neues und noch nie Dagewesenes, aber dennoch Wichtiges und Essenzielles zu bezeichnen und die pädagogische Theorie oder Praxis (besser noch beide) entweder zu revolutionieren oder doch zumindest entscheidend neu zu gestalten und zu verbessern.

Die hier beschriebene Funktion eines Modebegriffs hat seit einiger Zeit der Begriff der «Kompetenz» übernommen, der nicht nur in der Bildungspolitik und in der Lehrerbildung in aller Munde ist, sondern auch in allen möglichen Verbindungen gebraucht wird, von der Sozialkompetenz in Stellenausschreibungen über das Schweizer Kompetenz Centrum für Gesundheit und Prävention (SKC) mit dem Ex-Fussballer Alain Sutter als «stolzem Mitglied des SKC Netzwerks»¹ bis hin zur transkulturellen Kompetenz als Weiterbildungsangebot des Roten Kreuzes. Damit hat sich «Kompetenz» zu einem eigentlichen Zauberwort des Unterrichts, der Schule, der Berufsbildung und der bildungspolitischen Debatte entwickelt. Der Begriff hat aber auch eine vielstimmige Opposition hervorgerufen, die ihm auf unterschiedlichen Ebenen skeptisch bis ablehnend gegenübersteht. «Kompetenz» wird dabei als Verkörperung eines eher sinnlosen Reformeifers verstanden, als Anfang vom Untergang der abendländischen (Bildungs-)Tradition, als Kniefall vor der Dominanz der Leistungsmessung und der Output-Steuerung im Bildungswesen, ja sogar als Trojanisches Pferd im Kampf um die Vereinheitlichung des Schweizerischen Bildungswesens, was den Verlust der kantonalen Souveränität in Bildungsfragen zur Folge hätte.

Die Verfechter des Kompetenzbegriffs setzen in ihrer Anwaltschaft der Kompetenz oft den Begriff des «toten Wissens» entgegen, wobei dieser eine Art von Wissen bezeichnet, das keine praktischen Konsequenzen habe bzw. in praktischen Situationen nicht angewendet werden könne.

¹ <http://schweizerkompetenzzentrum.com> (Zugriff 6.8.2015).

Es werde also nur für Prüfungen oder für die Schule gelernt, so der oft formulierte Vorwurf, weshalb Gelerntes, sobald die Prüfungs- oder Schul-situation vorüber sei, sofort wieder vergessen werde. Kompetenz dagegen verweise auf ein tätiges oder aktives Wissen, mit dem in konkreten Situationsituationen aktiv gehandelt werden könne und das deshalb praxisrelevant und bedeutungsvoll sei und für diejenigen, die darüber verfügten, einen tatsächlichen Mehrwert biete.²

Gemäss der aktuellen Ausgabe des Dudens hat der Begriff «Kompetenz» zwei Hauptbedeutungen. Er bezeichnet einen bestimmten Sachverstand oder eine Fähigkeit und knüpft damit an die Verwendung innerhalb der römischen Rechtslehre im Sinne von kompetent als «zuständig», «befugt», «rechtmässig» oder «ordentlich» an (Grunert 2012, 39). Zudem beschreibt Kompetenz in den Sprachwissenschaften die Summe aller sprachlichen Fähigkeiten, die eine muttersprachliche Person besitzt. Von einer explizit pädagogischen oder psychologischen Verwendung ist im Duden nicht die Rede.

Ein – gemäss Eigenwerbung – «Standardwerk» der Psychologie, das «seit vielen Studentengenerationen [...] eine umfassende Orientierung über Grundlagen, Konzepte und Begriffe der Psychologie ermöglicht»,³ der «Dorsch», definiert «Kompetenz» als kontextspezifische «Leistungsdisposition» bzw. als «Leistungspotenzial», das stärker als das Konzept der Intelligenz den Handlungsaspekt betone und damit den Kontext berücksichtige (Wirtz 2015). Während der Kompetenzbegriff in der psychologischen Forschung noch als einigermaßen klar definiert gelten könne, so ist weiter zu lesen, treffe das für eine pädagogische Verwendung nicht mehr unbedingt zu. Kompetenz werde im pädagogischen Feld zum Teil auch als «Persönlichkeitsdimension verstanden, die sich umfassend auf die ›führenden, denkenden, wollenden und handelnden Individuen‹ während ihrer lebensbegleitenden Lern- und Entwicklungsprozesse bezieht», was «ein lebenslanges und zunehmend selbstgesteuertes» Lernen ermögliche, wobei der Lernende selbstverantwortlich in pädagogisch gestalteten Lernumgebungen agieren soll. Ein «solch umfassender Definitionsansatz» könne nur dann empirisch nutzbar gemacht werden, wenn er in analytisch zugängliche Konstrukte aufgeteilt werde (ebd.). Der Begriff der Kompetenz ist – das muss aus diesem Lexikoneintrag geschlossen werden – im pädagogischen Kontext ein Konglomerat unterschiedlicher Versatzstücke mit höchst bedingter empirischer Nutzbarkeit bzw. Funktionsfähigkeit, dafür aber mit hohen Erwartungen verbunden.

² Vgl. dazu auch die Debatte über die verschiedenen methodischen Zugänge (*doing science vs. learning about science*) in der Naturwissenschaftsdidaktik (Hodson 2014).

³ www.verlag-hanser.com/index.php/dorsch-lexikon-der-psychologie.html (Zugriff 5.8.2015).

Den emanzipatorischen Aspekt betont eine Studie zu Kompetenz als neuem Paradigma des Lernens in Schule und Arbeitswelt, die hauptsächlich auf die französischsprachigen Debatten rekurriert. Der Begriff wird hier als «mehr» als nur ein Modewort beschrieben, da er Ausdruck einer gesellschaftlichen Veränderung mit dem Ziel einer kritischen und selbstreflexiven Autonomie sei, was nicht ohne Auswirkungen auf die Struktur und das Verständnis von Unterricht bleibe, aber auch das Selbstverständnis der Lehrenden nicht unberührt lasse (Max 1999, 469–471). Der «Kompetenzdiskurs» scheint ein sprachgrenzenübergreifendes Phänomen zu sein, das hier wie dort ähnlich diskutiert wird.

Ein Blick in die weitere Forschungsliteratur zeigt, dass der Kompetenzbegriff sich aus mehreren und vor allem auch theoretisch, historisch und konzeptionell ganz unterschiedlichen Wurzeln nährt. Darauf haben nicht nur schon die beiden im Duden angegebenen Begriffsverwendungen hingewiesen, sondern auch begriffsgeschichtlich orientierte Studien. Das historische Wörterbuch der Philosophie beispielsweise listet unter dem Stichwort «Kompetenz» sechs Einträge auf, die sich aus römisch-rechtlicher, militärischer, öffentlich-rechtlicher, biologischer, motivationspsychologischer und sprachtheoretisch-kommunikationswissenschaftlicher Perspektive mit dem Begriff beschäftigen (Ritter u. Gründer 1976, 918–920). Vor diesem Hintergrund erstaunt nicht, dass der Eintrag «Kompetenz» aus sechs Einzelbeiträgen besteht, die jeweils zu ganz unterschiedlichen Begriffsbestimmungen gelangen.

In einem Artikel zu «Kompetenzkonzepten» werden die «Wurzeln des Kompetenzbegriffs und der darauf aufbauende Diskurs in der Erziehungswissenschaft» rekonstruiert (Klieme u. Hartig 2007, 11) und die Ursprünge in der Soziologie Max Webers, der Linguistik Noam Chomskys und in einer «pragmatisch-funktionalen» Tradition der amerikanischen Psychologie gefunden. Damit ziehen die beiden Autoren eine Traditionslinie, der in der neueren Literatur oft gefolgt wird und auf die sich die erziehungswissenschaftlich-psychologische Literatur bezieht, die sich ihrer begrifflichen Herkunft versichern möchte.

Die verschiedenen Ansätze machen deutlich, dass die Bedeutungen, die dem Kompetenzbegriff in der Forschungsliteratur und in der zeitgenössischen Schul- und Unterrichtsdiskussion zugeschrieben werden, nicht neu sind und von einem gesellschaftskritischen und die Selbstreflexion und Selbstbestimmung fördernden Potenzial bis hin zu einem empirisch messbaren Konstrukt reichen. Die Analyse der verschiedenen und eher disparaten Diskussionsbeiträge verweist indes auf einen in den pädagogischen Debatten durchaus weitverbreiteten Umgang mit Begriffen. Diese Begriffe werden relativ unabhängig von ihrer inhaltlichen Bestimmung zu einer Chiffre für ein Phänomen, das nicht klar zu definieren und zu bestimmen ist und das aus durchaus unterschiedlichen Gründen Attraktivität

Max Weber
(1864–1920)

Noam Chomsky
(*1928)

Potenzial

besitzt. In dieser begrifflichen Unschärfe können jeweils mehr oder weniger diffuse Erwartungen und Anforderungen zusammengefasst werden, die Bedeutung versprechen, auch wenn oder vielleicht gerade weil nicht präzise formuliert werden kann, was genau damit gemeint ist.⁴ Allerdings können solch unscharf konzeptualisierte Begriffe durchaus definiert und die daraus entstandenen Definitionen als «wahr» oder «real» angesehen werden, ohne dass der Begriff als historisches Konglomerat von vielen verschiedenen Anforderungen, Ansprüchen und Wünschen verstanden wird, das – vielleicht nur zufällig – Diskursdominanz erhalten und in dieser Dominanz ein Eigenleben entwickelt hat, das nur noch eine sehr bedingte Verbindung zu den eigentlichen oder ursprünglichen Absichten hat.⁵

**Israel Scheffler
(1923–2014)**

Der amerikanische Wissenschafts- und Erziehungsphilosoph Israel Scheffler (1923–2014) bezeichnete das eben beschriebene Phänomen 1960 als «pädagogischen Slogan», der im Gegensatz zu einer Definition unsystematisch sei (Scheffler 1971, 55). Ein solcher Slogan beherrsche durch seine emotionale Konnotationsfähigkeit die Diskussionen sowohl in der Wissenschaft als auch in der Öffentlichkeit und gebe vor, «Forschungsergebnisse» der Pädagogik zu bezeichnen (Reichenbach 2007, 190): «Einigermaßen naiv dürfte die Annahme sein, dass der Gebrauch und die Akzeptanz von solchen Vokabularen keinen Einfluss auf pädagogisches Handeln und Denken hätte», wobei sie «auch entlastende Funktion» haben. Begriffe sind damit nicht nur Bezeichnungen für empirische Phänomene, sondern bestimmen durch ihre Begrifflichkeit auch empirische Phänomene. Oder noch pointierter formuliert: «Hinter verfänglichen Proklamationen und pathetischen Phrasen offenbaren sich immer wieder bloss die uniformierten Meinungen der tatsächlichen oder vermeintlichen Vertreter der Disziplin, die sich von den eigenen Selbstwirksamkeitsgefühlen und -wünschen haben verführen lassen» (ebd., 191).

⁴ Damit soll nicht suggeriert werden, dass es Begriffe gibt, die «präzise» definiert werden können. Begriffe sind immer unscharf, Veränderungen ausgesetzt und von ihrem Kontext abhängig. Gewisse sprachphilosophische Überlegungen gehen sogar davon aus, dass Sprache nie Wirklichkeit abbilden könne, dass Sprache allein Wirklichkeit sei, dass es also keine Welt hinter der Sprache gebe, sondern dass Sprache, als performativer Akt, Welt sei (Howell/Prevenier 2004, 130).

⁵ Als – auch international – wohl bekanntestes Beispiel dieses Phänomens gilt der Begriff «Bildung», der sich gegen Ende des 18. Jahrhunderts als bestimmender Begriff im deutschsprachigen Reden über Erziehung, Unterricht und Schule durchsetzen konnte, wobei der Zeitpunkt nicht dem Zufall geschuldet war. Vom Bildungsbegriff versprach man sich um 1800 eine Kompensation der «Rückständigkeit Deutschlands» gegenüber Frankreich und England (Horlacher 2011, 40–42). Das Aufkommen solcher Begriffe fällt nicht zufällig mit – zumindest von der Gesellschaft als solche empfundenen – «ökonomischen Umwälzungen» zusammen, die bevorzugt pädagogisch gelöst werden sollen. Gemäss dieser Logik werden «kompetenzorientierte Ansätze gerade dann in der pädagogischen Diskussion vertreten [...], wenn das gesellschaftlich-ökonomische System einem grundlegenden Wandlungsprozess unterworfen ist» (Kobelt 2008, 9).

Kompetenz wird in diesem Beitrag als ein ebensolcher «pädagogischer Slogan» verstanden, was anhand einiger Wegmarken der pädagogischen und psychologischen Verwendung dargestellt wird. Dabei geht es nicht darum, umfängliche Entwicklungslinien des Begriffs zu rekonstruieren, sondern an bestimmten Punkten der Geschichte schlaglichtartig ausgewählte Debatten in ihrem Kontext zu beleuchten, um die Vielschichtigkeit des Kompetenzbegriffs beispielhaft aufzuzeigen. Durch diese historische Kontextualisierung kann der Begriff der Kompetenz entmythologisiert und können dessen Grenzen und theoretische Verstrickungen aufgezeigt werden. Ziel ist kein wie auch immer ausformulierter «richtiger» Begriff von Kompetenz im Gegensatz zu einem «falschen» Begriff, um damit eine gültige Lesart zu bestimmen. Vielmehr geht es darum, die verschiedenen historischen Herkünfte und Wurzeln so herauszuarbeiten, dass die damit verbundenen Erwartungen oder gar «Erlösungshoffnungen» (Geissler u. Orthey 2002, 73) sichtbar werden. Die gängige Unterscheidung von Kompetenz und «totem Wissen» wird dabei als heuristisches Mittel verstanden, das heisst als eine intellektuell konstruierte Hilfe, um einen Sachverhalt deutlicher zu erfassen. Diese Unterscheidung hat sich allerdings längst zu einer empirischen Realität entwickelt, die sowohl die öffentliche als auch die wissenschaftliche Diskussion bestimmt und dazu führt, dass einigermaßen «geschichtsvergessen» immer wieder neue Konzepte und Begriffe als «pädagogische Erlösung» zuerst erfreut rezipiert werden, bevor sie später enttäuscht durch neue ersetzt werden.

Pädagogischer Slogan

2 Kompetenz in der amerikanischen Curriculumreform der 1960er-Jahre

Ende der 1950er-Jahre führte der amerikanische Psychologe Robert W. White (1904–2001) den Begriff *competence* in die Motivationspsychologie ein. White ging davon aus, dass die bis dahin dominanten psychologischen Konzepte des Behaviorismus und der Psychoanalyse an die Grenzen ihres Erklärungspotenzials gelangt seien, da Motivation allein durch Triebe nicht erklärt werden könne (White 1959, 297). Er schlug deshalb vor, diese Leerstelle in den traditionellen Triebtheorien mit dem Begriff *competence* zu füllen, wobei *competence* sich auf die Fähigkeit eines Organismus bezog, «to interact effectively with its environment» (ebd.). Mit *competence* wollte sich White explizit nicht an eine bestimmte Theorietradition anlehnen; er begründete die Begriffswahl vielmehr damit, dass Kompetenz in ihren alltäglichen Bedeutungen geeignet sei, «to promote an effective – a competent – interaction with the environment» (ebd., 318), was hauptsächlich anhand von Beispielen aus der Entwicklungspsychologie Jean Piagets gezeigt wurde (ebd., 317–319).

Robert W. White (1904–2001) Motivationspsychologie Behaviorismus

Zwei Jahre später taucht der Begriff in einer Publikation der Educational Policies Commission⁶ in Verbindung mit beruflichen Fähigkeiten auf. In dieser kurzen Schrift mit dem Titel «The Central Purpose of American Education» legte die Kommission dar, was die wichtigsten Ziele der amerikanischen Erziehung und Schule seien und wie diese am besten erreicht werden könnten. Angesichts einer sich stark verändernden Arbeitswelt, die immer mehr ausgebildete Fachkräfte brauche und immer weniger Arbeitsplätze für Ungelernte biete, sei die Steigerung der *vocational competences* eine dringende Aufgabe der Schule, wobei diese berufliche Kompetenz durchaus auch auf *developed rational capacities* angewiesen sei (Educational Policies Commission 1961, 6). Kompetenz baute also auf intellektuelle Stärken und war nicht als ihr Gegenkonzept gedacht. Allerdings war zum Bedauern der Kommission die konkrete Entwicklung der *rational capacities* bzw. der *rational powers* in der bisherigen Forschung noch kaum Thema gewesen: «The psychology of thinking itself is not well understood» (ebd., 13), weshalb es auch keine spezifischen Programme gebe, «to develop intellectual power» (ebd., 16).

Aus heutiger Perspektive vielleicht eher überraschend sind die Vorschläge, welche die Kommission zur curricularen Umsetzung ihrer Empfehlungen formulierte. Sie erklärte nämlich, dass nicht nur der Unterricht in Mathematik oder Philosophie die geforderten rationalen Kräfte verbessere (ebd., 17), sondern auch verschiedene Erfahrungen in eher als «geisteswissenschaftlich», «schöngeistig» oder «ästhetisch» zu bezeichnenden Fächern. «Music, for example, challenges the listener to perceive elements of form within the abstract. Similarly, vocational subjects may engage the rational powers of pupils» (ebd., 18). Grundsätzlich sei es das Ziel von Schule, bei den Schülern den Wunsch nach sowie den Respekt vor Wissen zu wecken und sie zur Antwort auf die Frage zu befähigen, wie sie wissen, aber auch was sie wissen (ebd., 19). Damit wird Schule als Ort bestimmt, an dem wissenschaftliches oder zumindest an den Wissenschaften orientiertes Wissen und ein forschender Zugang zur Welt zu vermitteln ist, wobei die Entwicklung der rationalen Kräfte den Schüler auch befähigt, «to use his mind to make of himself a good citizen and contributing person». Oder anders formuliert: «The school should encourage the student to live the life of dignity which rationality fosters» (ebd., 20).

Diese Organisation und inhaltliche Ausrichtung von Schule, wie sie sich als Folge der *Progressive Education*, der amerikanischen Form der Reformpädagogik mit ihrer starken Betonung des *Learning by Doing*, entwickelt hatte und unter dem Namen *life adjustment movement* bekannt

Life adjustment movement

⁶ Die Educational Policies Commission wurde von der National Education Association, der grössten Gewerkschaft der USA, und der American Association of School Administrators finanziert.

geworden ist, rief Kritik sowohl vonseiten der liberalen Intellektuellen als auch vonseiten der strengen Antikommunisten und der traditionellen Konservativen hervor (Kliebard 2002, 106–108; Hartman 2008). Die Hauptkritik richtete sich gegen die Überzeugung, Schule habe ihre Schüler zwar auf die Arbeitswelt vorzubereiten, sie aber auch in ihrem physischen und psychischen Wohlbefinden zu fördern. Die damit verbundene antiintellektuelle Tendenz konnte sehr einfach mit den didaktischen Reformen der *Progressive Education* in Verbindung gebracht werden, während die geforderte Curriculumreform die Stärkung der traditionellen akademischen Fächer bzw. die Rückkehr zu ihnen zum Ziel hatte.

Der später als solcher bezeichnete «Sputnikschock», das heisst die kulturellen und politisch-gesellschaftlichen Reaktionen in den USA auf den 1957 erfolgten Start des ersten künstlichen Erdsatelliten ins All durch die Sowjetunion, unterstützte diese Kritik. Die Niederlage im globalen Wettkampf um die Vorherrschaft im Weltall wurde der mangelnden Qualität der naturwissenschaftlichen Ausbildung in den Schulen angelastet, weshalb eine Reform des Curriculums⁷ mit Schwerpunkt auf den naturwissenschaftlichen Fächern notwendig erschien (Kliebard 2002, 58–59).⁸ Ziel des Unterrichts sollte die Vermittlung von zu Handlung befähigendem Wissen sein, mit dessen Hilfe der Wettlauf der beiden auf geopolitische Dominanz ausgerichteten Systeme gewonnen werden konnte. Ziel war also nicht der sich kompetent selbst verwirklichende Bürger des *life adjustment movement*.

Diese Unterscheidung von handlungsleitendem Wissen, das für den geopolitischen Wettlauf hilfreich war, und einer kompetenten Lebensführung, die das individuelle Wohlbefinden zum Ziel hatte, wurde in der theoretischen Konzeptualisierung der international vergleichenden Schulleistungsstudien, die im Kontext des Kalten Krieges entstanden waren, nicht übernommen – im Gegenteil. Eine vergleichende Perspektive war

Curriculum

⁷ Die Curriculumreform war schon in den 1950er-Jahren in die Wege geleitet und von der National Science Foundation massiv unterstützt worden. Diese Stiftung hatte 1955 eine Studie mit dem Titel *Soviet Professional Manpower* (De Witt 1955) publiziert, die, zusammen mit der im gleichen Jahr erfolgten Zündung einer transportablen sowjetischen Wasserstoffbombe den Boden für tief greifende Änderungen im Curriculum vorbereitete. Sputnik war in dem Sinne «nur» noch das Ereignis, das die geplanten Reformen auch in der breiten Öffentlichkeit als notwendig erscheinen liess (Rudolph 2002, 84).

⁸ Die Notwendigkeit einer Curriculumreform bzw. die Behauptung einer Reformbedürftigkeit des Bildungswesens war kein ausschliesslich amerikanisches Phänomen. Auch in Deutschland oder in der Schweiz wurde die mangelnde Qualität des naturwissenschaftlichen und mathematischen Unterrichts beklagt. Die von der OECD, der Organization for Economic Cooperation and Development, bzw. vom CERl, dem Centre for Educational Research and Innovation, angestossenen vergleichenden Leistungsstudien hatten auch zum Ziel, die nationalen Bildungswesen nach dem Vorbild der amerikanischen Bildungspolitik zu reformieren (Tröhler 2013).

nicht mit Testaufgaben möglich, die Wissen voraussetzten, das von den jeweiligen nationalen Lehrplänen abhängig war, sondern nur durch von konkretem Wissen unabhängige Testaufgaben. Statt also «totes Wissen» abzufragen, wurde auf das Konzept der Kompetenz rekurriert, mit dessen Hilfe Wissen getestet werden konnte, das für die Zukunft der Schüler als relevant galt, wobei diese Relevanz als vergleichbar beurteilt wurde (Tröhler im Druck).⁹

3 Kompetenz als Schlüsselqualifikation und lebenslanges Lernen

Performanz

Für die Verwendung und Weiterentwicklung des Kompetenzbegriffs im deutschsprachigen Raum war Noam Chomskys Unterscheidung von Kompetenz und Performanz bedeutsam, wie sie in der pädagogisch-psychologischen Debatte rezipiert wurde (Kobelt 2008, 10) und, zur «kommunikativen Kompetenz»¹⁰ weiterentwickelt, auch in den Sozialwissenschaftlichen Fuss fassen konnte (Grunert 2012, 54). Chomsky hatte 1965 in «Aspects of the Theory of Syntax», die 1969 unter dem Titel «Aspekte der Syntax-Theorie» in einer deutschen Übersetzung erschienen waren, (Sprach-)Kompetenz als «Kenntnis des Sprecher-Hörers von seiner Sprache» und Performanz als den «aktuellen Gebrauch der Sprache in konkreten Situationen» bestimmt (Chomsky 1972, 14). Der Mensch besitze ein angeborenes oder intuitives Muster der Spracherkennung, eine innere Sprachkompetenz, die durch die Sprechhandlung erst sichtbar werde und als das Resultat der Kompetenz zu sehen sei (Vonken 2005, 20). In seiner Theorie geht Chomsky von einer «idealen» Sprechsituation aus, das heisst von einer Situation, in welcher der Sprecher-Hörer von keinen

⁹ Diese neue Synthese von Kompetenz und Wissen führt dann auch zu historisch etwas eigenwilligen Aussagen. In einem internationalen Handbuch zur *Science Education* wird nämlich behauptet, dass Kompetenz schon seit über fünfzig Jahren Ziel naturwissenschaftlichen Unterrichts sei (Kauertz, Neumann u. Haertig 2012, 711). Nimmt man die amerikanischen Diskussionen der 1960er-Jahre um die Reform ihres Curriculums ernst, dann kann das nur bedeuten, dass der sich selbst verwirklichende Bürger Ziel des naturwissenschaftlichen Unterrichts ist und naturwissenschaftliche Kenntnisse als sekundär anzusehen sind.

¹⁰ Jürgen Habermas griff in seiner «Theorie der kommunikativen Kompetenz» Chomskys Begrifflichkeiten kritisch auf und bemängelte die Idealtypisierung, die mit der Unterscheidung von Performanz und Kompetenz den konkreten Kontext der Sprechsituation nicht berücksichtige (Habermas 1990, 101). Ein an Habermas angelehnter Kompetenzbegriff, der auch den Kontext des Sprechens mitberücksichtigte, war vor allem für die Kritische Erziehungswissenschaft attraktiv, die in den 1970er-Jahren sämtliche Begriffe, gesellschaftliche Theorien und pädagogische Konstrukte einer Kritik unterzog. Kritik wurde in diesem Kontext vor allem auch als Befähigung zur autonomen Handlung und Entscheidung verstanden, die möglichst unabhängig von sozialen, normativen oder kulturellen Herkunftsprägungen zu sein hatte (Vonken 2005, 25).

Kontextfaktoren beeinflusst wird und nicht beeinflussbar ist. Er argumentiert damit nicht mit empirischen oder historischen Erfahrungen, sondern konstruiert seine Unterscheidungen und Argumente auf einer rein rationalen, von der Vernunft bestimmten Ebene (Chomsky 1972, 13). Die rational bestimmte Trennung von Kompetenz und Performanz ist denn auch in ihrem Modellcharakter zu verstehen.¹¹

Rationalismus

In der deutschsprachigen Pädagogik wurde das Konzept der Kompetenz vor allem durch Heinrich Roth (1906–1983) wirkmächtig vertreten. Im ersten Band seiner zweibändigen «Pädagogischen Anthropologie» hatte sich Roth mit der Frage nach der Bildsamkeit und der Bestimmung des Menschen und damit mit normativen Fragen der Erziehung beschäftigt, wodurch er zeigen wollte, «warum diese Leerformeln [Erziehungsziele wie Mündigkeit, Kritikfähigkeit, Kreativität, Emanzipation] [...] zur langfristigen Orientierung unverzichtbar sind» (Roth 1971, 14). Mit dem zweiten Band rekonstruierte Roth die entwicklungspsychologischen Grundlagen der Erziehungswissenschaft und wandte sich damit wieder den sogenannten empirischen Fragen zu.

Heinrich Roth (1906–1983)

Auch wenn Roth Erziehungsziele als «Leerformeln» bezeichnete, haben diese seines Erachtens trotzdem das Potenzial, ja sogar die Pflicht, Ziele für empirische Entwicklungsprozesse vorzugeben (ebd., 179). Konkret ging es ihm darum, die neue psychologische Überzeugung, Entwicklung als Lern- und nicht als Reifeprozess¹² zu verstehen, auf ihre Bedeutung für die Pädagogik hin zu untersuchen. Dabei spielte Mündigkeit als «Zieldimension von Erziehungs- und Bildungsprozessen, die er auf Seiten des Subjekts als entwickelte Handlungskompetenz versteht» eine zentrale Rolle (Grunert 2012, 47). Eine so verstandene Mündigkeit betreffe die «seelische Verfassung einer Person, bei der die Fremdbestimmung soweit wie möglich durch Selbstbestimmung abgelöst ist». Sämtliche erzieherischen Massnahmen haben sich demzufolge an der Förderung der Selbstbestimmung zu orientieren, wobei diese als «Kompetenz» im dreifachen Sinn definiert wird: als «Selbstkompetenz», «Sachkompetenz» und «Sozialkompetenz» (Roth 1971, 180). Der von Roth gebrauchte Kompetenzbegriff ist damit kein Begriff, der Handlungen oder Umsetzungen bezeich-

¹¹ Damit lehnte sich Chomsky an Überzeugungen der Philosophie des Rationalismus an, die davon ausgehen, dass es «angeborene Ideen» oder «Prinzipien» gibt, die vorgeben, wie und wozu Erfahrungen verarbeitet werden können. Das Konzept der angeborenen Ideen setzt eine gewisse Gesetzmässigkeit voraus, die zwar von Erfahrungen unterstützt und entwickelt werden kann, aber nicht grundsätzlich veränderbar ist.

¹² Während eine Psychologie, die Entwicklung als Reifung versteht, davon ausgeht, dass Entwicklung «natürlich», in Abhängigkeit von Zeit geschieht und deshalb eine gewisse Gesetzmässigkeit hat, postuliert ein lernpsychologischer Ansatz Entwicklung als aktive, individuelle Auseinandersetzung mit der Umwelt, die mit einem Zuwachs an Fähigkeiten, Wissen oder Erfahrungen verbunden ist (Petermann, Niebank u. Scheithauer 2004, 122–124).

Schlüssel- qualifikationen

net, sondern er befasst sich mit den Bedingungen mündigen, moralischen und selbstbestimmten Handelns.¹³

Seit den 1970er-Jahren wurde der Kompetenzbegriff vermehrt in der Berufs- und Erwachsenenpädagogik sowie in der Weiterbildung verwendet, wobei teilweise auch der Begriff «Schlüsselqualifikationen» gebraucht wurde. Auf der theoretischen Seite wurde mit dem Konzept der Schlüsselqualifikationen versucht, die traditionelle Trennung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung aufzuheben bzw. die beiden Bereiche enger miteinander zu verknüpfen. Damit sollte aber auch die fachliche Qualifikation gewährleistet werden, ohne dass diese eng an bestimmte Handlungsabläufe oder Kenntnisse geknüpft werden musste, die in einer sich schnell wandelnden beruflichen Umgebung nur kurze Zeit Gültigkeit beanspruchen konnten (Tippelt 2002, 50–51). Die zunehmende Globalisierung der Wirtschaft seit den 1980er-Jahren und die damit verbundenen Umstrukturierungen der Arbeitswelt und der beruflichen Tätigkeiten machten das Konzept der Schlüsselqualifikationen auch für die bildungspolitische Diskussion interessant. In diesem Kontext wurde auch das Schlagwort vom «lebenslangen Lernen» geprägt.¹⁴ Gerade in der Berufsbildung war damit die Überzeugung verbunden, dass nicht länger «Qualifikationen», verstanden als Wissen und Fähigkeiten, die im Idealfall für ein ganzes Berufsleben ausreichten, zur Lösung einer bestimmten Aufgabe zu erwerben waren, sondern «Kompetenzen», welche die Basis für eine ständige Weiterentwicklung bilden sollten und die flexibel auf neue Aufgabenstellungen angewendet werden konnten (Kobelt 2008, 15–16).

4 Kompetenz als messbare Alternative zu Bildung

International ver- gleichende Schul- leistungsstudien

Ende der 1990er-Jahre wurde der Kompetenzbegriff im Kontext der vergleichenden Schulleistungsstudien wie PISA in die empirische Bildungsforschung eingeführt, wobei sich die Begriffsbestimmung von Franz Emanuel Weinert und dessen Ausdifferenzierung durch Eckhard Klieme als die gültige Kompetenzdefinition etablieren konnte. In einer im Auftrag des Deutschen Bundesministeriums für Bildung und Forschung verfass-

¹³ Als Mitglied des Deutschen Bildungsrats – der Kommission zur Bildungsplanung, die zwischen 1966 und 1975 bestand (Hoffmann-Ocon 2007) – liess Roth seine Definition von Kompetenz in die Neuorganisation von Schule einfließen. In den 1970er-Jahren wurde «sowohl der Begriff der Qualifikation als auch der Kompetenzbegriff als Ziel der Bildungspolitik zur Neuordnung der Sekundarstufe II eingeführt» (Kobelt 2008, 17), was die Chancengleichheit der deutschen Schule verbessern sollte.

¹⁴ Vgl. auch die Ziele und Tätigkeiten des UNESCO Institute for Lifelong Learning (uil.unesco.org).

ten Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards wird explizit darauf hingewiesen, dass der dabei verwendete Kompetenzbegriff abzugrenzen sei «von den aus der Berufspädagogik stammenden und in der Öffentlichkeit viel gebrauchten Konzepten der Sach-, Methoden, Sozial- und Personalkompetenz» (Klieme et al. 2003, 22) und damit von einer erziehungswissenschaftlichen Vorstellung von Kompetenz, wie sie sich während der 1970er-Jahre entwickelt hatte. Kompetenzen werden in der Expertise als eine bestimmte «Leistungsdisposition» verstanden und bezeichnen «erworbene, also nicht von Natur aus gegebene Fähigkeiten [...], die der lebenslangen Kultivierung, Steigerung und Verfeinerung zugänglich sind» (ebd., 65). Kompetenzen können also nicht nur erworben, sondern auch entwickelt werden und sind nicht als Fähigkeiten zu verstehen, über die man verfügt oder eben nicht verfügt, sondern über die unterschiedlich verfügt werden kann. Sie grenzen sich zudem deutlich von Qualifikationen ab, die mit ihrer Abhängigkeit von «externer Zweckbestimmung» dem Verdacht ausgesetzt sind, von aussen her vorbestimmt zu sein (Geissler u. Orthey 2002, 70–71).

Auffallend am hier skizzierten Kompetenzbegriff ist seine semantische Nähe zum Bildungsbegriff. Auch dieser wird ja in seiner klassischen humboldtschen Formulierung als eine Kraft verstanden, die es dem Menschen ermögliche, «seinem Wesen» in Auseinandersetzung mit der Welt «Werth und Dauer [zu] verschaffen» (Humboldt 1960, 235) oder in einer in der Literatur oft zitierten zusammenfassenden Neuformulierung durch Hartmut von Hentig: Bildung ist «die Anregung aller Kräfte eines Menschen, damit diese sich über die Aneignung der Welt [...] entfalten und zu einer sich selbst bestimmenden Individualität und Persönlichkeit führen» (Hentig 1999, 38). Dies wird dann in der Expertise zur Entwicklung von Bildungsstandards als «erworbene, also nicht von Natur aus gegebene Fähigkeiten» bezeichnet, «die an und in bestimmten Dimensionen der gesellschaftlichen Wirklichkeit erfahren wurden und zu ihrer Gestaltung geeignet sind» (Klieme et al. 2003, 22). Diese Nähe ist nicht weiter erstaunlich, übernimmt der Kompetenzbegriff doch ähnliche Funktionen wie der Bildungsbegriff um 1800. Auch dieser verstand sich als Gegenpol zu «reinem» oder «blossem» Wissen, das nicht tätig oder handlungsleitend wurde. Wenig überraschend wurde denn auch die Debatte geführt darüber, ob und, wenn ja, wie der Kompetenzbegriff den immer wieder in die Kritik geratenen Bildungsbegriff ersetzen kann (Rekus 2007; Tenorth 2008; Schulze 2009; Martens 2010, 42–43).

Kritik an einer In-eins-Setzung des Bildungsbegriffs mit dem Kompetenzbegriff wurde aus einer bildungstheoretischen Perspektive laut, die betont, dass Bildung als Prozess von Selbstentfaltung und Aneignung über den Kompetenzerwerb hinausgehen müsse, da Kompetenzerwerb sich wesentlich auf funktionales Wissen beziehe (Gruschka 2006). Bildung müsse

Bildung

zudem auch unabhängig von einem erreichten Kompetenzniveau möglich sein (Schlömerkemper 2004). Bei dieser Argumentation wird in der Regel allerdings nicht berücksichtigt, dass der Kompetenzbegriff schon in den 1970er-Jahren mit dem Begriff der Mündigkeit in Verbindung gebracht worden ist (Roth 1971, 180), einem der zentralen Begriffe einer emanzipatorischen Bildungstheorie.

Unabhängig jedoch von der Frage, inwiefern der Kompetenzbegriff den Bildungsbegriff ersetzt, ergänzt oder an die internationale Diskussion anschlussfähig macht, finden sich auch Aussagen, dass der Kompetenzbegriff einseitig den Bereich des Wissens fokussiere (Hofer 2012, 31). Gleichzeitig bemängeln die aktuellen Diskussionen um kompetenzorientierte Lehrpläne allerdings gerade die fehlende Bedeutung von Wissen. Kompetenz kann offenbar sowohl als wissensbasiertes als auch als eher wissensunabhängiges Konzept verstanden werden, das, je nach weltanschaulicher Position, Bildung inkorporiert oder verhindert.

5 Kompetenz oder Wissen

«Totes Wissen»

Die Frage nach der Rolle des Wissens verweist auf die in der zeitgenössischen Diskussion beliebte Unterscheidung von «totem Wissen» und Kompetenz. Diese Gegenüberstellung von verschiedenen Arten von Wissen ist auf den ersten Blick durchaus nachvollziehbar und knüpft an pädagogisches Alltagswissen und pädagogische Alltagserfahrung an. Sie verweist darüber hinaus aber auch auf ein «traditionelles» Problem der Pädagogik, das Problem nämlich, wie Pädagogik als eine auf Praxis zielende Wissenschaft die Lücke zwischen Theorie und Praxis schliessen kann.¹⁵ Konkret geht es um die Frage, wie man einen anderen Menschen (oder auch sich selber) dazu bringen kann, Vorstellungen, Ideen oder eben Wissen effektiv anzuwenden bzw. in konkrete Taten umzusetzen und damit tatsächlich gemäss den eigenen Überzeugungen und Vorstellungen zu handeln.¹⁶

¹⁵ Diese Frage wird auch unter dem Stichwort «Theorie-Praxis-Problem» und an der damit verbundenen Frage nach dem Status der Erziehungswissenschaft als wissenschaftlicher Disziplin diskutiert (Vonken 2005, 26; Nakamura, Tröhler u. Böckelmann 2006). Konkret geht es um die Frage, ob sich die Pädagogik als eine philosophisch, historisch und empirisch forschende Disziplin versteht, die zum Erkenntnisgewinn über erzieherische Phänomene, Prozesse und Vorstellungen beitragen möchte, oder ob sie eine handlungsanleitende Wissenschaft ist, die Praxis und Gesellschaft beeinflussen, verändern und damit verbessern kann, was wiederum als Teil der beruflichen Professionalität gesehen wird.

¹⁶ Mit dieser Frage hatte sich schon die rationalistische Pädagogik der Frühen Neuzeit beschäftigt, so zum Beispiel der Schweizer Johann Georg Sulzer, der mit seiner Theorie der Ästhetik («Allgemeine Theorie der Schönen Künste», 1771/74) berühmt werden sollte. Er veröffentlichte bereits 1745 eine pädagogische Schrift mit dem Titel «Versuch von der Erziehung und Unterweisung der Kinder», die 1748 in einer zweiten und stark erweiter-

Die Unterscheidung zwischen Kompetenz und «totem Wissen» könnte so als heuristisches Mittel verstanden werden, das heisst als intellektuell konstruierte Hilfe, deren Funktion lediglich darin besteht, einen Sachverhalt deutlicher zu erfassen, hier also zwei Formen von Wissen voneinander zu unterscheiden. Das Problem ist allerdings, dass die in der zeitgenössischen Literatur so oft betonte Gegenüberstellung von Kompetenz und «totem Wissen» in der Regel gerade nicht heuristisch, sondern als real verstanden wird und damit als empirisch überprüfbarer Tatbestand, der mit entsprechenden Methoden gemessen werden kann. Unter dieser Voraussetzung ist diese Unterscheidung auch für die wissenschaftliche oder fachliche Beschäftigung mit – hier konkret – Schule und Unterricht leitend und bestimmt (auch) die Vorstellung davon, was Schule und Unterricht ist und zu sein hat.

Diese Unterscheidung schliesst auch an die Frage an, wie der Mensch damit umgeht, dass er nie alles wissen kann und wie mit dieser ständigen Defiziterfahrung in Bezug auf die Qualität und Quantität des je verfügbaren Wissens umgegangen wird. Auch wenn der Anspruch der Allwissenheit schon immer illusorisch war, hat er sich als ein sehr beliebter pädagogischer Anspruch erwiesen, der vermeintlich durch das Konzept der Kompetenz eingelöst werden kann, da Kompetenz nicht mehr vorgibt, alles (oder möglichst vieles) «wissbar» zu machen, sondern Methoden oder eben die «Kompetenz» zu vermitteln, situativ und je nach Bedarf jenes Wissen verfügbar machen zu können, das zur Lösung einer bestimmten Aufgabe notwendig ist. Somit ist Wissen umfassend verfügbar, wenn nicht de facto, so zumindest potenziell. Die Frage nach dem Verhältnis von Kompetenz und Wissen ist demnach auch aus dieser Perspektive nicht neu, sondern Bestandteil einer wie auch immer verstandenen «Wissensgesellschaft», ein weiteres beliebtes Schlagwort der pädagogischen Diskussion.

Unabhängig von der grundsätzlichen und wohl eher philosophischen Frage, weshalb der Anspruch besteht, «alle alles zu lehren» bzw. «alles zu wissen», ist das angeblich Neue, das mit dem Kompetenzbegriff Einzug in Schule und Unterricht finden soll, nicht wirklich neu. Bei diesem angeblich «Neuen» handelt es sich vielmehr um eine bekannte Frage der Pädagogik, zumindest wenn man die Geschichte der Pädagogik seit dem 18. Jahrhundert in den Blick nimmt, da seit dieser Zeit davon ausgegangen wird, dass gesellschaftliche und soziale Probleme pädagogisch gelöst werden müssen. Dieses Phänomen wird in der internationalen Diskussion auch unter dem Stichwort *educationalization of social problems* diskutiert (Smeyers u. Depaepe 2008).

Educationalization

ten Auflage erschien. Darin versucht Sulzer in Anlehnung an Christian Wolffs Ethik eine Pädagogik zu entwickeln, welche die Frage beantworten soll, wie die Verstandes- und Willensbildung bzw. wie das Wissen und die Tugend zusammenhängen (Tröhler 2001).

Wenn sich Pädagogik als Wissenschaft einer Tätigkeit versteht, die nicht darauf abzielt, durch Konditionierung oder Zwang eine bestimmte Handlung oder ein bestimmtes Verhalten hervorzurufen, sondern beansprucht, die der Erziehung bedürftigen Subjekte als autonome, selbstverantwortliche und selbstbestimmte Individuen zu sehen, dann geht es immer auch darum, wie in der und durch die Erziehung erreicht werden kann, dass als gut, sinnvoll oder passend erkannte Handlungs- oder Verhaltensweisen in den entsprechenden Situationen auch tatsächlich ausgeführt werden. Diese vermittelnde Instanz oder Fähigkeit wurde in der Geschichte der Pädagogik als (pädagogischer) Takt, Tugend oder Moral bezeichnet, wobei diese normativ geprägten Begrifflichkeiten heute eher als «nichtwissenschaftlich» etikettiert werden würden. Sie stehen auch quer zur gegenwärtig dominanten Logik der quantitativen Forschung mit ihrem vom Kritischen Rationalismus geprägten Forschungsansatz, der davon ausgeht, dass auch geistes- oder sozialwissenschaftliche Forschung Resultate hervorbringe, die so lange als «wahr» zu gelten hätten, als sie nicht durch gegenteilige Befunde falsifiziert worden seien. Zu dieser Forschungslogik passt, dass es sich bei der Kompetenz um einen Begriff handelt, der verspricht, operationalisierbar und damit für die empirische Forschung brauchbar zu sein.

**Empirische
Bildungsforschung**

Auch wenn sich die empirische Bildungsforschung als die zurzeit dominante Forschungslogik der Erziehungswissenschaft und der Bildungspolitik an einer psychologischen Begriffstradition orientiert, hat sie den Kompetenzbegriff nicht in der von Noam Chomsky formulierten Trennung von Kompetenz und Performanz weiterentwickelt, sondern versteht Kompetenz als «Fähigkeit einer Person», «situativ geprägte Anforderungen zu bewältigen» (Klieme u. Hartig 2007, 16), was in der Linguistik unter den Begriff der Performanz fallen würde. Kompetenz ist demnach in der zeitgenössischen Diskussion sehr wohl als Performanz zu verstehen, da Kompetenz hier keine anthropologische Fähigkeit bezeichnet, sondern eine Handlung, die sichtbar und damit messbar ist (Grunert 2012, 16). Kompetenz mag damit als Konzept und Begrifflichkeit gelten, die als empirisch fassbar und operationalisierbar gesehen wird und nicht zuletzt aus diesem Grund die bildungspolitische Debatte bestimmt. In einer längerfristigen Perspektive ist aber zu erwarten, dass der Kompetenzbegriff ein ähnliches Schicksal erleiden wird wie der Begriff der Schlüsselqualifikation. Die Kritik an der Operationalisierbarkeit wird zunehmen und an einem bestimmten Zeitpunkt einen kritischen Punkt überschreiten, dann wird auch das Kompetenzkonzept von einem neuen Konzept abgelöst werden (Faulstich 2002, 23). «Die Qualifikation bleibt also Qualifikation – auch wenn sie jetzt Kompetenz heisst», so haben es Karlheinz A. Geissler und Frank Michael Orthey (2002, 73) schon vor über zehn Jahren auf den Punkt gebracht. Das bedeutet nicht, dass damit das zur Diskus-

Linguistik

sion stehende Phänomen dann ebenfalls obsolet sein wird, im Gegenteil.

Die Frage, wie Wissen zu Handlung wird oder wie Ausbildung eine Investition in eine Zukunft sein kann, wird die pädagogische und damit auch die bildungspolitische Diskussion weiterhin begleiten. Ob mit einer neuen Begrifflichkeit jeweils auch ein Erkenntnisfortschritt verbunden ist, muss mindestens diskutierbar bleiben. Wenn die pädagogische Debatte sich nicht ganz so geschichtsvergessen gibt, wie das gelegentlich zu beobachten ist, und wenn sie nicht aufgrund von rationalen Begriffsdefinitionen glaubt, damit auch empirische Realität beschreiben zu können, sondern diese als heuristisches Modell versteht, dann hat sie zumindest die Chance, die Welt nicht alle zehn Jahre neu erfinden zu müssen und von neuen Konzepten Erlösung zu erwarten.

Weiterdenken

- **In diesem Beitrag wurde das Konzept des pädagogischen Slogans eingeführt. Welche Begriffe würden Sie gemäss Scheffler als pädagogische Slogans charakterisieren und warum?**
- **Welche Argumente können – aus einer historischen Perspektive – für eine kritische Haltung gegenüber dem Kompetenzbegriff angeführt werden?**
- **Worin sehen Sie den «Mehrwert» einer historischen Perspektive – konkret auf den Kompetenzbegriff bezogen, aber auch darüber hinaus?**

Bibliografie

- Chomsky, N. (engl. 1965) 1972. *Aspekte der Syntax-Theorie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- De Witt, N. 1955. *Soviet Professional Manpower: Its Education, Training, and Supply*. Washington DC: Government Printing Office.
- Educational Policies Commission. 1961. *The Central Purpose of American Education*. Washington DC: National Education Association of the United States.
- Faulstich, P. 2002. «Verteidigung von ›Bildung‹ gegen die Gebildeten unter ihren Verächtern.» In *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Band 49*, hrsg. v. E. Nuissl von Rein, C. Schiersmann u. H. Siebert, 15–25. Bielefeld: Bertelsmann.
- Geissler, K. A. und F. M. Orthey. 2002. «Kompetenz. Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre.» In *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Band 49*, hrsg. v. von E. Nuissl von Rein, C. Schiersmann u. H. Siebert, 69–79. Bielefeld: Bertelsmann.
- Grunert, C. 2012. *Bildung und Kompetenz. Theoretische und empirische Perspektiven auf außerschulische Handlungsfelder*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gruschka, A. 2006. «Bildungsstandards oder das Versprechen, Bildungstheorie in empirischer Bildungsforschung aufzuheben.» In *Unternehmen Bildung. Sonderheft Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*, hrsg. v. U. Frost, 140–158. Paderborn: Schöningh.
- Habermas, J. 1990. «Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz.» In *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Was leistet die Systemforschung?*, hrsg. v. J. Habermas u. N. Luhmann, 101–141. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Hartman, A. 2008. *Education and the Cold War. The Battle for the American School*. New York: Palgrave Macmillan.
- Hentig, H. von. (1996) 1999. *Bildung*. Weinheim: Beltz.
- Hodson, D. 2014. «Learning Science, Learning about Science, Doing Science: Different goals demand different learning methods.» *International Journal of Science Education* 36: 2534–2553.
- Hofer, R. 2012. *Wissen und Können. Begriffsanalytische Studien zu einer kompetenzorientierten Wissensbildung am Gymnasium*. Münster: Waxmann.
- Hoffmann-Ocon, A. 2007. «Zum Verhältnis von Wissenschaft und Bildungspolitik. Die Konflikte Heinrich Roths im Deutschen Bildungsrat.» *Die Deutsche Schule* 99: 267–286.
- Horlacher, R. 2011. *Bildung*. Bern: Haupt (UTB).
- Howell, M. und W. Prevenier. 2004. *Werkstatt des Historikers. Eine Einführung in die historischen Methoden*. Köln: Böhlau (UTB).
- Humboldt, W. von. (1793) 1960. «Theorie der Bildung des Menschen.» In *Wilhelm von Humboldt, Werke, Band 1*, 234–240. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kauertz, A., K. Neumann und H. Haertig. 2012. «Competence in Science Education.» In *Second International Handbook of Science Education*, hrsg. v. B. J. Fraser, K. G. Tobin u. C. J. McRobbie, 711–721. Dordrecht: Springer.
- Kliebard, H. M. 2002. *Changing Course: American Curriculum Reform in the 20th Century*. New York: Teachers College Press.
- Klieme, E. et al. 2003. *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise*, hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Referat Bildungsforschung. Bonn: Bundesministerium.
- Klieme, E. und J. Hartig. 2007. «Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs.» *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8*, 11–30.
- Kobelt, K. 2008. «Ideengeschichtliche Entwicklung des pädagogischen Kompetenzkonzepts.» In *In der Tat kompetent. Zum Verständnis von Kompetenz und Tätigkeit in der beruflichen Benachteiligtenförderung*, hrsg. v. M. Koch u. P. Strasser, 9–23. Bielefeld: Bertelsmann.

- Martens, M. 2010. *Implizites Wissen und kompetentes Handeln. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzen historischen Verstehens im Umgang mit Darstellungen von Geschichte*. Göttingen: V&R unipress.
- Max, C. 1999. *Entwicklung von Kompetenz – ein neues Paradigma für das Lernen in Schule und Arbeitswelt*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Nakamura, Y., D. Tröhler und C. Böckelmann. 2006. «Pädagogische Hochschulen zwischen Theorie und Praxis?» In *Theorie versus Praxis? Perspektiven auf ein Missverständnis*, hrsg. v. Y. Nakamura, C. Böckelmann u. D. Tröhler, 7–18. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Petermann, F., K. Niebank und H. Scheithauer. 2004. *Entwicklungswissenschaft. Entwicklungspsychologie – Genetik – Neuropsychologie*. Berlin: Springer.
- Reichenbach, R. 2007. *Philosophie der Bildung und Erziehung. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rekus, J. 2007. «Kompetenz – ein neuer Bildungsbegriff?» *engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule* (3): 155–161.
- Ritter, J. und K. Gründer, Hrsg. 1976. «Lemma Kompetenz.» In *Historisches Wörterbuch der Philosophie, Band 4: I–K*, 918–934. Basel: Schwabe.
- Roth, H. 1971. *Pädagogische Anthropologie. Band II: Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik*. Hannover: Schroedel.
- Rudolph, J. L. 2002. *Scientists in the Classroom: The Cold War Reconstruction of American Science Education*. New York: Palgrave.
- Scheffler, I. (Engl. 1960) 1971. *Die Sprache der Erziehung*. Düsseldorf: Schwann.
- Schlömerkemper, J. 2004. ««Standards» dürfen «Bildung» nicht ersetzen!» In *Bildung und Standards. Zur Kritik der «Instandardsetzung» des deutschen Bildungswesens. Die Deutsche Schule, 8. Beiheft*, hrsg. v. J. Schlömerkemper, 5–10. Weinheim: Beltz.
- Schulze, W. 2009. «Kompetenz statt Bildung!» In *Bildung! Bildung! 26 Thesen zur Bildung als Herausforderung im 21. Jahrhundert*, hrsg. v. A. Schlüter u. P. Strohschneider, 22–33. Berlin: Berlin Verlag.
- Smeyers, P. und M. Depaepe, Hrsg. 2008. *Educational Research: the Educationalization of Social Problems*. Dordrecht: Springer.
- Tenorth, H.-E. 2008. «Bildungstheorie angesichts von Basiskompetenzen. Über die Ignoranz gegenüber dem Selbstverständlichen im Prozess des Aufwachsens.» *Zeitschrift für Pädagogische Historiographie* 14 (1): 26–31.
- Tippelt, R. 2002. «Qualifizierungsoffensive oder Bildungsziele? Zur Spannung von «allgemeiner Bildung», «spezialisierender Qualifizierung», «Schlüsselqualifikationen» und «Lernkompetenz».» In *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Band 49*, hrsg. v. E. Nuissl von Rein, C. Schiersmann u. H. Siebert, 48–58. Bielefeld: Bertelsmann.
- Tröhler, D. 2001. «Christian Wolff und Johann Georg Sulzer – Eigenart und Problem rationaler Ethik und Pädagogik.» In *Moral Philosophy and Education in the Enlightenment*, hrsg. v. D. Jedan u. J.-C. Lüth, 118–142. Bochum: Winkler.
- Tröhler, D. 2013. «Standardisierung nationaler Bildungspolitiken: Die Erschaffung internationaler Experten, Planer und Statistiken in der Frühphase der OECD.» *Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education* 3 (1): 60–77
- Tröhler, D. Im Druck. «Sputnik, die Pädagogisierung des Kalten Krieges und PISA.» In *Die pädagogische Mitte – Für eine Entzauberung der empirischen Bildungsforschung und eine Entideologisierung der Pädagogik*, hrsg. v. J. Kahlert. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Vonken, M. 2005. *Handlung und Kompetenz. Theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufspädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wirtz, M. A., Hrsg. 2015. «Stichwort Kompetenz.» In *Dorsch – Lexikon der Psychologie*. Bern: Huber. Online unter: <https://portal.hogrefe.com/dorsch/kompetenz> (Zugriff 23.7.2015).
- White, R. W. 1959. «Motivation Reconsidered: The Concept of Competence.» *Psychological Review* 66 (5): 297–333.