

FÜHRT DIE KOMPETENZORIENTIERUNG ZUR INKOMPETENZ?

Michael Kämper-van den Boogaart

HU Berlin

Aus einem Gutachten

Dem Anspruch der Kompetenzorientierung wird hinreichend Genüge getragen (wobei als Anmerkung erlaubt sein muss, dass die Umsetzung von Wissenszielen auf Kompetenzorientierung generell im Bundesgebiet mehrheitlich eher Begriffsumstellung, denn ein wirklicher Gewinn ist). Da alle Veranstaltungen zumindest auf der Überblicksebene abgeprüft werden, ist eine breite Ausbildung in der Fachbreite gewährleistet.

Konrad Paul Liessmann





Da Kompetenzen nur als operationalisierbare Tätigkeiten beschrieben werden dürfen, begann für die Autoren der kompetenzorientierten Curricula die Suche nach den entsprechenden Verben – denn einfach einen Stoff, eine Sache, eine Aufgabenstellung, ein Thema als Gegenstand eines Unterrichts zu benennen, war von nun an verboten. Die jetzt vorliegenden kompetenzorientierten Lehr- und Studienpläne sind nicht nur Ausdruck abstruser fachlicher und didaktischer Konzepte, sondern auch ein vorläufiger Tiefpunkt in Hinblick auf sprachlichen Ausdruck und Stil.























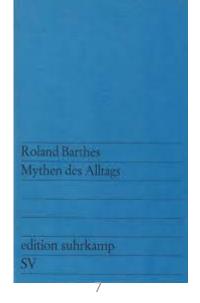
Blickt man genauer hin, muss man erkennen, dass sich unter dem Deckmantel der Kompetenzorientierung eine Grundkonstellation des Erkennens und damit der Bildung glatt in ihr Gegenteil verwandelt hat. In dem Maße, in dem Kompetenzen als formale Fertigkeiten verstanden werden, die an beliebigen Inhalten erworben werden können, konterkariert man die Idee jedes durch Neugier motivierten Erkenntnis- und damit Bildungsprozesses: »Noch nie hat sich ein Mensch in einem wirklichen Bildungsprozess etwa für eine bestimmte philosophische Lebensauffassung interessiert, bloß um daran seine eigene Argumentationskompetenz zu üben, sondern es läuft immer umgekehrt: Ein bestimmter Inhalt fasziniert, lässt nicht mehr los und erhält dadurch eine Verbindlichkeit, auf die der verstehenwollende Mensch gleichsam genötigt ist, durch die Ausbildung bestimmter Kompetenzen zu antworten, um dem Anspruch der Sache gerecht werden zu können.« Genau um diese Faszination, die von einer Sache, einem Thema, einem Gegenstand, einem Namen, einem Buchtitel, einer Frage ausgehen kann, werden kompetenzorientiert unterwiesene Kinder und Jugendliche gebracht; sie werden damit um die Chance betrogen, überhaupt ein substantielles Interesse an der Welt und an sich selbst entwickeln zu können.

Zitat: Peter Gaitsch. Gastkommentar in: Die Presse vom 24.04.2014



1957

Ich bin Schüler einer Quinta in einem französischen Gymnasium, ich schlage meine lateinische Grammatik auf und lese darin einen aus Äsop oder Phädrus stammenden Satz: quia ego nominor leo. Ich halte inne und denke nach, dieser Satz hat eine Doppelbedeutung, einerseits haben die Wörter einen einfachen Sinn: denn ich werde Löwe genannt; andererseits steht der Satz offensichtlich da, um mir etwas anderes zu bedeuten; insofern er sich an mich, den Quintaner, richtet, sagt er mir ganz deutlich: ich bin ein grammatisches Beispiel, das bestimmt ist, die Regel für die formale Übereinstimmung von Subjekt und Prädikatsnomen zu illustrieren. Ich muß sogar erkennen, daß der Satz mir gar nicht seinen Sinn bedeutet, er versucht gar nicht, vom Löwen (und wie er genannt wird) zu sprechen; seine wirkliche und letzte Bedeutung besteht darin, sich mir als Präsenz einer bestimmten grammatischen Übereinstimmung aufzuzwingen. Ich schließe daraus, daß ich ein besonderes, erweitertes semiologisches System vor mir habe, da es über die Sprache hinausgeht. Wohl gibt es ein Bedeutendes, aber dieses Bedeutende wird selbst durch eine Gesamtheit von Zeichen gebildet, es ist für sich selbst ein primäres semiologisches System (ich werde Löwe genannt). Im übrigen läuft das formale Schema auf korrek te Weise ab: es gibt ein Bedeutetes (ich bin ein grammatisches Beispiel), und es gibt eine globale Bedeutung, die nichts anderes ist als die Korrelation des Bedeutenden und des Bedeuteten; denn weder die Benennung des Löwen noch das grammatische Beispiel werden mir getrennt voneinander gegeben.







Auch die Wissenschaft selbst, wie sie zumindest an Universitäten betrieben und gelehrt wird, muss sich dem Druck der Kompetenzorientierung beugen. Zumindest die Hochschuldidaktik setzt ganz auf diese neue Mode, mit zum Teil skurrilen Ergebnissen, deren Unterhaltungswert nicht gering veranschlagt werden dürfte. So kommt eine »Delphi-Studie« zur Frage der Kompetenzorientierung in der Hochschuldidaktik zu dem Ergebnis, dass für Lehre, Prüfung und akademische Selbstverwaltung mindestens dreißig Kompetenzen erforderlich sind, darunter – man glaubt es kaum –»Kompetenzorientierungskompetenz«, aber auch »Prüfungskompetenz« ist gefragt, ebenso »Innovationskompetenz« und »Durchhaltevermögen«. Vor allem Letzteres, so ist zu vermuten, wird bald hoch im Kurs stehen, geht die Entwicklung weiter wie bisher. Tröstlich immerhin, dass von Universitätslehrern auch eine »ethische Grundhaltung« und, wenn auch nicht vorrangig, sogar »Fachwissen« eingefordert wird. Auch hier gilt: Eine Hochschule hat nicht in erster Linie Wissen zu vermitteln oder in die Arbeitsweise der Wissenschaften einzuführen, sondern die »Handlungskompetenzen« der Teilnehmer zu entwickeln. Zukünftige Bildungsforscher werden in der Umstellung auf die Kompetenzorientierung vielleicht den didaktischen Sündenfall unserer Epoche sehen, die Praxis der Unbildung schlechthin, und womöglich zur Einsicht kommen, das Kompetenz genau das bedeutet, was der Philosoph Odo Marquard schon vor Jahren manchen »kompetenten« Vertretern seiner eigenen Zunft unterstellt hatte: Sie seien für nichts zuständig, zu manchem fähig und zu allem bereit.



Wenn Bildung als ein solches Vitamin erscheint, wird an den Schulen nicht mehr gelesen und gerechnet, weil Bücher wie Zahlen hintersinnige Objekte sind, weshalb sie die Phantasie anregen und den Verstand herausfordern, sondern weil Texte die Lesekompetenz und mathematische Aufgaben die Rechenkompetenz fördern. Das Wort »Kompetenz« bedeutete früher einmal »Zuständigkeit«, ist aber inzwischen als betriebswirtschaftlich-erziehungswissenschaftlicher Doppelbalg zum geschwollenen Ersatzbegriff für »Können« geworden. In der Folge gibt es nichts mehr, wozu man nicht kompetent gemacht werden kann: Teamkompetenz, interkulturelle Kompetenz, Konfliktkompetenz, Unterstreichkompetenz. Dies alles sind keine erfundenen Fälle, sondern Einträge in der endlosen Liste der Unterrichtsziele neuester Pädagogik. (Kaube, 15)

JÜRGEN KAUBE

Im Reformhaus

Zur Krise des Bildungssystems



ELECTRIC STATES OF THE STATES



Richard Münch

Globale Eliten
Lokale Autoritäten
Politik unter dem Regime
von PISA, McKinsey & Co
edition suhrkamp
SV



Die Kritik an der neuen Bildungswelt [...] kann sich allerdings nur auf die alte Tradition stützen und steht angesichts der Koalition von transnationaler Wissens- und Wirtschaftselite auf verlorenem Posten. Kompetenzen sind eben messbar, Bildung nicht. Sobald man anfängt, »Bildungserfolge« zu messen, ergibt sich zwangsläufig eine Zielverschiebung. Diese lässt sich zurückführen auf eine mächtige Koalition zwischen Bildungsforschern, denen es um quantifizierbare Ergebnisse geht, und Wirtschaftseliten, die an verwertbaren Kompetenzen interessiert sind. [...] Gegen diese Koalition, die in erheblichem Maße auch von den auf den Erwerb praktischer Kompetenzen zielenden Studierenden unterstützt wird, stellt sich das Beharren auf Bildung als Kulturgut in mehrerlei Hinsicht als unzeitgemäß dar — die Idee bekommt etwas beinahe Museales, gilt nun als Hindernis im internationalen Wettbewerb. [...] Die Pflege von Geschichte, Kultur und Sprache kann sich im Kontext der Weltkultur sogar als unzeitgemäßer Nationalismus darstellen.

57f.



Im Rahmen des Bologna-Prozesses geben transnationale Akteure unmittelbar Ziele, Zeitpläne und Modelle der Umsetzung vor; dementsprechend entfaltet das Programm auch eine tiefgreifendere Wirkung. Die damit einhergehende Standardisierung und Modularisierung der Hochschulbildung und die Ausrichtung auf die Vermittlung marktfähiger Qualifikationen korrespondiert [sic!] der Fokussierung auf instrumentelle Kompetenzen im Rahmen von PISA.

Gleichwohl fokussiert auch Bologna auf das Paradigma des Humankapitals sowie auf messbare, standardisierte Kompetenzen. [...]

Die Schaffung eines einheitlichen europäischen Hochschulraums lässt die alten Formen der Berufsausbildung als nicht mehr zeitgemäß erscheinen. [...]

Die ganze Last der sozialen Inklusion fällt deshalb der Vermittlung von verwertbaren Kompetenzen für den Arbeitsmarkt durch die Bildung zu. Die Berufsgruppen üben nicht mehr die Definitionsmacht über gute Bildung und Praxis aus. Vielmehr entscheidet das Zusammenspiel von artikulierter Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt und beschleunigter wissenschaftlicher Wissensentwicklung darüber, welche Kompetenzen sich verwerten lassen. Deshalb erscheinen generelle, wissenschaftsbasierte Kompetenzen aus der Hand der Hochschulen als besser verwertbar als das praktische Wissen traditioneller Berufsgruppen. Bildung ist dann nicht mehr an Berufe und ihre ständischen Organisationen gebunden, sondern überall verwertbares Humankapital.

59f. ₁₂

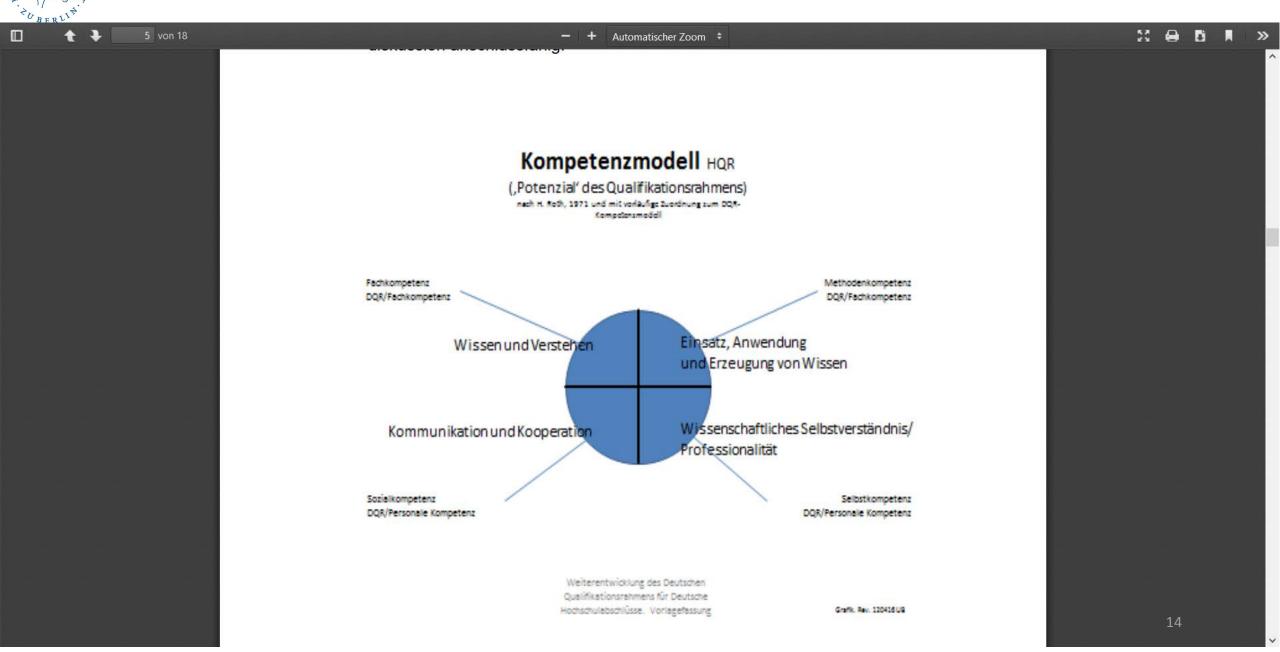




Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse

(Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz und in Abstimmung mit Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 16.02.2017 beschlossen)







Wissen und Verstehen

Wissensverbreiterung:

Wissen und Verstehen bauen auf der Ebene der Hochschulzugangsberechtigung auf und gehen über diese wesentlich hinaus. Absolventinnen und Absolventen haben ein breites und integriertes Wissen und Verstehen der wissenschaftlichen Grundlagen ihres Lerngebiets nachgewiesen.

Wissensvertiefung:

Absolventinnen und Absolventen verfügen über ein kritisches Verständnis der wichtigsten Theorien, Prinzipien und Methoden ihres Studienprogramms und sind in der Lage, ihr Wissen auch über die Disziplin hinaus zu vertiefen. Ihr Wissen und Verstehen entspricht dem Stand der Fachliteratur, sollte aber zugleich einige vertiefte Wissensbestände auf dem aktuellen Stand der Forschung in ihrem Lerngebiet einschließen.

Wissensverständnis:

Absolventinnen und Absolventen reflektieren situationsbezogen die erkenntnistheoretisch begründete Richtigkeit fachlicher und praxisrelevanter Aussagen. Diese werden in Bezug zum komplexen Kontext gesehen und kritisch gegeneinander abgewogen. Problemstellungen werden vor dem Hintergrund möglicher Zusammenhänge mit fachlicher Plausibilität gelöst.





Das beschriebene Verständnis des deutschen Hochschulqualifikationsrahmens berücksichtigt sowohl fachbezogene als auch fachübergreifende bzw. generische Kompetenzen. Es ist damit breit angelegt, wobei neben verschiedenen Dimensionen der Kompetenz auch Kompetenzniveaus unterschieden werden. Die Kompetenzkategorien und die Niveaudeskriptoren sind allerdings relativ pragmatisch gewählt und weisen keine theoretischen Bezüge auf, weder zu Kompetenzkonzepten der empirischen Bildungsforschung noch zu den handlungstheoretischen Konzepten der Berufspädagogik. Allenfalls lassen sich allgemeine Bezüge zum Konzept der Schlüsselkompetenzen herstellen. Das Kompetenzkonzept des Qualifikationsrahmens ist wiederum so breit und unspezifisch angelegt, dass es genügend Raum lässt für die Verwendung anderer Kompetenzkonzepte, um die Kategorien zu konkretisieren und auszudifferenzieren. Beim Entwurf des Rahmenkonzepts war dies vermutlich ein wesentlicher Leitgedanke. Dies führt allerdings auch dazu, dass die Konkretisierungen von Kompetenzzielen in den Curriculumbeschreibungen in der Regel ebenfalls relativ pragmatisch bzw. teilweise willkürlich und ohne klare Bezüge zu Zieltaxonomien oder Kompetenzanalysen vorgenommen werden. Zur Bestimmung, Systematisierung und Formulierung von kompetenzorientierten Qualifikationszielen und Learning Outcomes gibt der Qualifikationsrahmen somit nur eine grobe Orientierung. Es bedarf somit weiterer Hilfestellungen, Methoden und Modelle, um tatsächlich zu einem kompetenzorientierten Curriculum zu gelangen.



Bei einer kompetenzorientierten Lehr-/Lerngestaltung muss man sich in der Regel auch von einer inhaltlich umfassenden Behandlung von Lehrgegenständen bzw. Themen verabschieden und sich stärker fokussieren auf eine **exemplarische** Behandlung von Lerninhalten (vgl. Wildt, 2009). Dies ist meist erforderlich, weil der Erwerb von Kompetenzen, die über das reine Wissen hinausgehen, meist besondere Lernzeiten erfordert (z. B. durch die Gestaltung entsprechender Übungssequenzen oder zusätzlicher kooperativer Arbeitsphasen), die zu Lasten einer umfassenderen inhaltlichen Behandlung gehen. Der Kompetenzerwerb für bestimmte Aufgabendomänen beinhaltet somit in der Regel nicht die umfassende wissensbezogene Beherrschung eines Themengebiets, sondern die Erprobung und den Erwerb zentraler Fähigkeitselemente anhand von ausgewählten Lerninhalten. Die Ausrichtung auf eine exemplarische Behandlung von Lerninhalten bei einer kompetenzorientierten Lehr-/Lerngestaltung führt damit konsequenterweise auch zu einem veränderten Umgang mit Anerkennungsfragen von außerhalb des Studiengangs erworbenen Studienleistungen.



Kompetenzerwerb gelingt nicht durch rezeptives Lernen, sondern erfordert die aktive, handelnde und problemorientierte Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen (vgl. Reinmann & Mandl, 2006).



Eine dritte Variante der Kompetenzevaluation beinhaltet objektive Leistungsmessungen. Hierzu ist allerdings in der Regel eine aufwändige Testkonstruktion erforderlich. Entsprechende Testentwicklungen liegen insbesondere für Lehramtsstudiengänge vor (vgl. Blömeke et al., 2008 oder Schaper et al., 2009). Die Kompetenztests bzw. ihre Messdimensionen und items werden dabei auf der Basis von definierten Ausbildungsstandards abgeleitet und operationalisiert.









Welche Aspekte aus der Erzähltheorie, die unten aufgeführt werden, treffen auf die folgende Textstelle zu? Es ist der Anfang des Romans "Mutmaßungen über Jakob" von Uwe Johnson (1959):

"Aber Jakob ist immer quer über die Gleise gegangen.

- Aber er ist doch immer quer über die Rangiergleise und die Ausfahrt gegangen, warum, aussen auf der anderen Seite um den ganzen Bahnhof (...) hätt er eine halbe Stunde länger gebraucht bis zur Strassenbahn. Und er war sieben Jahre bei der Eisenbahn.
- Nun sieh dir mal das Wetter an, so ein November, kannst keine zehn Schritt weit sehen vor Nebel, besonders am Morgen, und das war doch Morgen, und alles so glatt.
- Jakob war sieben Jahre bei der Eisenbahn will ich dir sagen, und wenn irgend wo sich was gerührt hat was auf Schienen fahren konnte, dann hat er das wohl genau gehört."

Entscheiden Sie für jeden der Aspekte, ob er zutrifft oder nicht.

- A. Innerer Monolog
- B. Neutrales Erzählen
- C. Er-Erzählung
- D. Dialogisches Erzählen

BMBF: Teacher Education and Development Study — Learning to Teach

© TEDS-LT.



Ordnen Sie die Publikationszeiten der folgenden Autoren schwerpunktmäßig den ungefähren Zeitabschnitten zu, indem Sie den zutreffenden Kreis für jeden Autor ankreuzen.

Georg Christoph Lichtenberg

Robert Musil

Wolf-Dietrich Schnurre

Uwe Tellkamp

BMBF: Teacher Education and Development Study — Learning to Teach © TEDS-LT.

[...] TEDS-LT-Itembeispiel für die Erfassung literaturgeschichtlichen Wissens (kognitiver Prozess "Erinnern")



5. Durch die Modularisierung und ausgeprägtere curriculare Feinplanung kompetenzorientierter Studiengänge wird es schwieriger, neuartige und ungewöhnliche Themen in der Lehre zu behandeln, da inhaltliche Umstellungen durch das Curriculum nicht abgedeckt werden und/oder zusätzlicher Abstimmungsbedarf mit anderen Lehrenden in Bezug auf den Lehrplan erforderlich ist. Aus Aufwandsgründen wird daher möglicherweise auf solche Veränderungen verzichtet und z. B. die Integration neuer, insbesondere eigener Studien und Forschungsergebnisse in die Lehre nicht realisiert. Auch dieses Risiko gilt es frühzeitig bei der Studiengangsplanung zu beachten. Die inhaltlichen Festlegungen beim Curriculum sind daher so offen zu halten, dass entsprechende Innovationen weiterhin ohne umfangreiche Änderungsvorgänge möglich bleiben und in handhabbarer Form umgesetzt werden können.



§ 4 Module des Studiums

- (1) Der Masterstudiengang Informatik beinhaltet Module im Umfang von insgesamt 120 LP, die sich in einen Pflichtbereich, einen fachlichen Wahlpflichtbereich und einen überfachlichen Wahlpflichtbereich unterteilen.
- (2) Der <u>Pflichtbereich</u> umfasst insgesamt 50 LP für das Studienprojekt (Modul P, 10 LP), für zwei Seminare (Modul S, insgesamt 10 LP) sowie für die Masterarbeit und ihre Verteidigung (30 LP).
- (3) Der <u>fachliche Wahlpflichtbereich</u> umfasst Module aus dem entsprechenden Lehrangebot des Instituts für Informatik im Umfang von insgesamt 60 LP. Die Module des fachlichen Wahlpflichtbereiches sind:
- Q5-n Spezielle Themen der Informatik 5-n
 (5 LP) (n=1,2,3,...)
- Q6-n Spezielle Themen der Informatik 6-n
 (6 LP) (n=1,2,3,...)
- Q7-n Spezielle Themen der Informatik 7-n
 (7 LP) (n=1,2,3,...)
- Q8-n Spezielle Themen der Informatik 8-n (8 LP) (n=1,2,3,...)
- Q9-n Spezielle Themen der Informatik 9-n
 (9 LP) (n=1,2,3,...)
- Q10-n Spezielle Themen der Informatik 10-n (10 LP) (n=1,2,3,...)
- Q11-n Spezielle Themen der Informatik 11-n (11 LP) (n=1,2,3,...)
- Q12-n Spezielle Themen der Informatik 12-n (12 LP) (n=1,2,3,...)





I	Modul Q5-n: Spezielle Themen der Informatik 5-n	Leistungspunkte: 5
I	(n=1,2,3,)	

Lern- und Qualifikationsziele: Die Studierenden erlangen vertiefte Kenntnisse und Fähigkeiten in einem aktuellen Gebiet der Informatik. Sie werden befähigt, wissenschaftlich fundiert Algorithmen, Vorgehensweisen, Methoden und Systeme aus diesem speziellen Gebiet des Faches umfassend zu verstehen, zu analysieren und selbständig zu konstruieren.

Voraussetzungen für die Teilnahme am Modul: Kenntnisse der Grundlagen der Informatik, wie üblicherweise in einem Informatik-Bachelorstudium vermittelt. Schließt das Modul inhaltlich an ein verwandtes Modul an, sollten darüber hinaus entsprechende Kenntnisse vorhanden sein; ist dies der Fall, so enthält die Ankündigung im Lehrangebot einen entsprechenden Hinweis.

Die Zuordnung zu den Schwerpunkten nach § 4 Abs. 5 erfolgt in der Ankündigung des Lehrangebots.

Lehrveranstal- tungsart	Präsenzzeit in SWS, Workload in Stunden	Leistungspunkte und Voraussetzung für deren Erteilung	Themen, Inhalte	
Das Modul besteht aus einer variierenden Kombination der folgenden Lehrveranstaltungsarten: - Vorlesung - Übung - Praktikum - Seminar - Praxisseminar - Projektseminar	2–4 SWS, je nach Kombination der Lehrveranstaltungs- arten, der für die be- handelten Inhalte er- forderlichen Vor- und Nachbereitungszeit und den geforderten speziellen Arbeitsleis- tungen¹ 120 Stunden Ge- samt-Workload, da- von 25–45 Stunden Präsenz (entspre- chend der Zahl der	Teilnahme und Erbringen spezieller Arbeitsleistungen in Form von schriftlich eingereichten und/oder mündlich vorgetragenen Lösungen zu Aufgaben (i.d.R. max. 1 Aufgabenblatt pro Woche) und/oder Erstellung von Software und/oder Hardware und/oder Vorträgen (i.d.R. zwischen 5 und 60 Minuten) und/oder aktive Teilnahme und/oder Erstellung von Medien (Bild, Ton, Video, Print, Web, etc.) und/oder Durchführen von Experimenten und Messungen (i.d.R. max. 1 Blatt mit Frage-	Algorithmen, Modelle, Systeme und Metho- den aus ei- nem aktuel- len Gebiet der Informa- tik.	



Meine Thesen:

- 1. Die Polemik gegen die Kompetenzorientierung hat es offensichtlich erfolgreich verstanden, Bildung gegen Kompetenzen auszuspielen. Einher mit dieser Polarisierung geht eine Charakterisierung von Kompetenzorientierung als inhaltsabstinent, wissensfern und negativ konnotiert didaktisch. So wahrgenommen, wird die Kompetenzorientierung als Kolonialisierung akademischer Lebenswelten rhetorisch zurückgewiesen.
- 2. Praktisch gibt es eine objektive Allianz von Befürwortern und Gegnern: Man belässt es bei Worten und beim Kompetenzjargon.
- 3. Die psychologische Kompentenzprogrammatik formuliert Ansprüche, die sie selbst nicht einzulösen vermag. Dazu bedürfte es fachlicher Expertise. Auf diese Weise geraten die programmatischen Ansprüche hochfahrend und unrealistisch. Mit Widersprüchen konfrontiert, werden Einschränkungen und Relativierungen eingeräumt, die ihrerseits den Eindruck perpetuieren, es mit einer substanzlosen Politik zu tun zu haben.