

Kompetenzmodell

Weißeno, Georg

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Weißeno, G. (2007). Kompetenzmodell. In G. Weißeno, K.-P. Hufer, H.-W. Kuhn, P. Massing, & D. Richter (Hrsg.), *Wörterbuch Politische Bildung* (S. 175-181). Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-71255-3>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-SA Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-SA Licence (Attribution-NonCommercial-ShareAlike). For more information see:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>

K

KOMPETENZMODELL

Unter Kompetenzen werden in der Öffentlichkeit und in der Berufswelt sowie allgemeinen Pädagogik meist Sach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenzen u.v.a.m. verstanden. Oftmals werden sie auch als Schlüsselqualifikationen bezeichnet, die sich dazu eignen, Wesenszusammenhänge der heutigen Welt zu erkennen. Schlüsselqualifikationen weisen keine Bindung an bestimmte Domänen bzw. Gegenstandsbereiche auf, sondern beziehen sich auf den Erwerb einer gewissen Disponibilität durch die Aneignung von Kenntnissen, Einsichten, Haltungen und Fertigkeiten. Für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung sowie für die allgemeine Pädagogik, zum Teil auch für die Politikdidaktik, sind zahlreiche Kompetenzmodelle bzw. Schlüsselqualifikationen bildungstheoretisch begründet worden.

Die pädagogische Psychologie versteht unter Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, 27 f.). Eine Kompetenz ist mithin eine kontextspezifische Leistungsdisposition, die eine Person befähigt, alle Arten von allgemeinen und domänenspezifischen Problemen zu lösen. Kompetenzen werden in Bildungsstandards formuliert, um die Bildungsziele zu konkretisieren. Kompetenzen spiegeln die grundlegenden Handlungsanforderungen, denen Schüler/-innen in der Domäne ausgesetzt sind. Ein solches Kompetenzmodell unterscheidet Teildimensionen innerhalb einer Domäne. Es beschreibt jeweils unterschiedliche Niveaustufen auf solchen Dimensionen. Jede Kompetenzstufe ist durch kognitive Prozesse und Handlungen von bestimmter Qualität spezifiziert, die Schüler/-innen

auf dieser Stufe bewältigen können, nicht aber Schüler/-innen auf niedrigeren Stufen.

1. Die politische Jugend- und Erwachsenenbildung orientiert sich an formalen und bildungstheoretischen pädagogischen Diskursen über Schlüsselqualifikationen (Rychen/Salganik 2001). Sie bieten den Vorteil, gesellschaftspolitische und -kritische attraktive Begriffe aufzugreifen, die zudem ständig neue Bedeutungsfacetten an sich ziehen. Berufspädagogisch wird mit der Veränderung der Arbeitswelt argumentiert, d.h. den Verschiebungen vom industriellen Produktions- zum Dienstleistungs- und Kommunikationssektor. Von den Arbeitnehmern werden vermehrt Selbständigkeit, Entscheidungsfähigkeit und Verantwortungsbewusstsein gefordert. In diesem Zusammenhang wird die Frage der Aneignung von „Schlüsselqualifikationen“ und/oder „Kompetenzen“ vor allem auf der Ebene des fachlichen und methodischen Wissens diskutiert. Kompetenzen, die die Persönlichkeitsentwicklung fördern sollen, fallen unter das Stichwort „soziale Kompetenzen“. Darunter werden vorherrschend Kommunikations-, Konflikt-, Team- und Motivationsfähigkeit verstanden. In einer Erweiterung sind darunter auch Kritikfähigkeit, Diskurs/Dialog und Zusammenhang stiftende Solidar- und Beteiligungsfähigkeit zu fassen. Darüber hinaus geht es darum, die demokratische Beteiligungsfähigkeit bzw. Partizipation weiterzuentwickeln und zu verbessern. Sie werden in Anlehnung an den Soziologen Oskar Negt allgemein als „gesellschaftliche Kompetenzen“ bezeichnet.

Negt (1997) hat ein viel diskutiertes gesellschaftskritisches Modell mit sechs Kompetenzen bzw. Schlüsselqualifikationen aufgestellt: Identitätskompetenz, technologische Kompetenz, Gerechtigkeitskompetenz, ökologische, historische und ökonomische Kompetenz. Die diesen Kompetenzen übergeordnete allgemeine Kompetenz nennt er „Zusammenhänge herstellen können“. Sie sollen der Fragmentierung des Wissens vorbeugen und gesellschaftskritisches Reflektieren fördern. Es geht ihm dabei um Ideologiekritik. Somit werden die Schlüsselqualifikationen aber zugleich zu einem Katalog von geistig, persönlich und sozial Erwünschtem, das sich inhaltlich von anderen Diskutanten beliebig ergänzen lässt (Detjen 2005, 80). Deshalb finden sich in der Literatur weitere Listen von Schlüsselqualifikationen:

Flexibilität, Kreativität, Durchsetzungsvermögen, Zuverlässigkeit, Selbständigkeit, Ausdauer, Problemlösefähigkeit, Entscheidungsfähigkeit u.v.a.m. Hier wie auch für die bildungstheoretisch begründeten politikdidaktischen Kompetenzmodelle gilt, dass sie viele abstrakte Diskussionen, viel verbale Zustimmung und wenig Umsetzung gebracht haben (Mertens 1988).

2. Es gibt zahlreiche bildungstheoretisch begründete politikdidaktische Kompetenzmodelle einzelner Wissenschaftler/-innen. Für Peter Massing ist die demokratische Handlungskompetenz das zentrale Ziel. Peter Henkenborg zählt Politik-, Toleranz-, Gerechtigkeitskompetenz, ökonomische, historische, ökologische und technologische Kompetenzen auf. Joachim Detjen spricht von Demokratiekompetenz und bürgerschaftlicher Kompetenz. Dagmar Richter unterscheidet Friedens-, Sozial-, Selbst-, Medienkompetenz, historische, ökologische und ökonomische Kompetenz.

Solche und weitere, hier nicht ausgeführten Kompetenzkataloge oder Modelle sind aus sich heraus anregend. Sie spiegeln die theoretischen und politischen Motivationen der Autor/-innen wider und beinhalten wünschenswerte ethisch-moralische, pädagogische und politische Aspekte, die der Unterricht vermitteln soll. Sie sind kaum lernpsychologisch ausgestaltet.

Den Kompetenzmodellen in der allgemeinen Pädagogik und in der formalen sowie der bildungstheoretischen Politikdidaktik ist gemein, dass sie auf der Inputseite des Lehrens und Lernens ansetzen, mithin Ziele des Unterrichts formulieren. Sie sind in den bildungstheoretischen Diskussionen der Politikdidaktik zu verorten und formulieren viel Wünschbares. Kritisch wird angemerkt, dass sie um die Perspektive des empirisch Möglichen und Erreichbaren zu erweitern sind, dass sie sich noch mit den Fragen der Messbarkeit und des Kompetenzzuwachses beschäftigen müssen.

3. Die Diagnostik von Kompetenzen erfolgt im Rahmen von Schulleistungsstudien wie TIMS oder PISA. Ihnen liegt ein Kompetenzbegriff zugrunde, der mit „prinzipiell erlernbaren, mehr oder minder bereicherspezifischen Kenntnissen, Fertigkeiten und Strategien“ (Baumert u.a. 2001, 22) beschrieben wird. Damit ist die Feststellung verbunden, dass fehlende Kompetenzen in den Domänen und in den fächerübergrei-

fenden Bereichen weit über die Schule hinausgehende Konsequenzen haben. Eine Kompetenz setzt jeweils inhaltsbezogenes und allgemeines Wissen voraus: 1. Weltwissen, um die Probleme des täglichen Lebens, und 2. bereichsspezifisches Wissen, um Fachprobleme zu bewältigen. In konkreten Situationen – im Alltag oder in Testsituationen – müssen die Schüler/-innen Wissen und Können zeigen. Allgemeine intellektuelle Fähigkeiten, die z.B. in Intelligenztests gemessen werden, sind aus der Definition ausgeschlossen. Dieser Kompetenzbegriff unterscheidet sich in seiner kognitionstheoretischen Grundposition von den bisherigen politikdidaktischen und andragogischen Kompetenzbegriffen, die erwünschtes Verhalten beschreiben.

Zu unterscheiden sind zwei Formen von Kompetenzmodellen: Strukturmodelle, die sich mit der Dimensionalität von Kompetenzen befassen, und Niveaumodelle, welche die spezifischen Fähigkeiten bei unterschiedlichen Ausprägungen einzelner Kompetenzen beschreiben (Hartig & Klieme 2006, 128). Kompetenzdimensionen lassen sich faktorenanalytisch herausfiltern und interpretieren. Sie können mit normativen theoretischen Annahmen verglichen werden. Kompetenzniveaumodelle ergeben sich durch den Vergleich der quantitativen Leistungswerte, indem die kontinuierliche Skala in Abschnitte unterteilt wird. Für die Skalenabschnitte wird dann eine kriteriumsorientierte Beschreibung der erfassten Kompetenzen vorgenommen. Die Modellierung von Niveaus und Dimensionen ist noch in der Entwicklung begriffen. Längerfristig erlaubt sie die Gewinnung von Modellen über das Antwortverhalten der Schüler/-innen. Die Aussagen in den Bildungsstandards selbst sind noch normative Deskriptionen, die jetzt der empirischen Überprüfung durch das „Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen“ unterzogen werden.

4. Die nationalen Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen der „Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung“ (GPJE 2004) enthält ein Kompetenzmodell. Es basiert allein auf theoretischen Annahmen über die Domäne. Darin wird eine dreifache Dimensionierung in Kompetenzbereiche vorgenommen: politische Urteilskompetenz, politische Handlungsfähigkeit und methodische Fähigkeiten. Unter Urteilen werden Aussagen über Menschen oder Sachverhalte verstan-

den. Drei Schritte werden unterschieden: das Vergegenwärtigen des Sachverhalts, die politische Analyse und das Urteil selbst. Diese drei Schritte werden als Modell für den Kompetenzaufbau verstanden, der sich von einem Weniger zu einem Mehr an differenzierendem Wissen bewegt. Dabei kommen zu einzelnen Wissensbeständen nicht einfach neue hinzu, sondern die neuen können die bisherigen qualitativ anders strukturieren. Das politische Urteil ist indes als spezifische Form des Urteilens zu gewichten, so dass hiermit entgegen die Intention vieler Politikdidaktiker/-innen eine allgemeine Kompetenz beschrieben wird. Zwar konfundiert das politische Urteil mit bereichsspezifischem Wissen, es ist aber eine Denkoperation des Schließens. Deshalb muss die Politikdidaktik ihren epistemologischen Ansatz erst noch auf das domänen- bzw. bereichsspezifische Wissen richten, das sich über Basiskonzepte konkreter beschreiben lässt.

Politischer Bildung geht es immer auch um die Entwicklung praktischer Fähigkeiten für die Teilnahme an der politischen Öffentlichkeit und an politischen Diskussionen in privaten und beruflichen Situationen. Die politische Handlungskompetenz ist notwendig, um in einem Gespräch über Politik für die eigene Position werben und in Konfliktsituationen Kompromisse schließen zu können.

Die methodischen Fähigkeiten sind allgemeiner Natur. Im GPJE-Entwurf wird die Methodenkompetenz mit den Arbeitstechniken des Lehrens und Lernens definiert, von der Sozialform bis zur Lesekompetenz. Dies entspricht dem pädagogischen Verständnis von Unterrichts- und Lernmethoden. Da die Schüler/-innen die Arbeitstechniken nur dann effizient lernen, wenn sie mit Inhalten verbunden werden, sind sie nicht lehrbar und als Kompetenz im psychologischen Sinne definierbar. Die pädagogische Psychologie benutzt deshalb das Konzept der Problemlösekompetenz. Sie ist zielorientiertes Denken und Handeln in Situationen, für deren Bewältigung keine routinierten Vorgehensweisen verfügbar sind. Dabei geht es darum, Lücken in einem Handlungsplan zu füllen, der nicht routinemäßig eingesetzt werden kann. Ein Anfangs- und ein Zielzustand müssen gedanklich überwunden werden (Klieme u.a. 2005). Eine Problemstellung sowie relevante Informationen und Bedingungen für eine angemessene Lösung sind zu erkennen, alternative Lösungswege sind zu suchen,

ein bestimmter Lösungsweg ist auszuwählen und anzuwenden, die Lösung ist zu reflektieren und zu überprüfen, und das Ergebnis ist dann anschließend mitzuteilen.

5. Die bildungstheoretisch argumentierende Politikdidaktik hat die Probleme des Politikunterrichts nicht sichtbar gemacht. Sie resultieren u.a. aus der nicht zufrieden stellenden Förderung der Kompetenzdimensionen. Bisher gibt es noch kein Kompetenzmodell für die politische Bildung, das die Entwicklung von domänenspezifischen Verstehensleistungen und die Bedeutung der systematischen Vernetzung von unterschiedlichen Wissensselementen beschreibt. Das Verstehen hochkomplexer Inhaltsbereiche, wie z.B. der Politik, erfordert, dass im Verlauf einer Lerngeschichte definitorische Merkmale für die Erschließung der Gegenstände immer wichtiger werden, während intuitive, alltägliche Merkmale, wie z.B. eigene Meinungen, in den Hintergrund treten. Der Aufbau elaborierter Konzepte ist ein aktiver und sehr zeitaufwendiger Prozess, der in der Grundschule beginnen muss. Prekonzepte werden abgelöst durch wissenschaftlich belastbarere Konzepte. Die fachdidaktische Unterrichtsforschung muss sich mehr mit der lernpsychologischen Erforschung der Denkopoperationen und der ihnen zuzuordnenden domänenspezifischen Wissensbasis beschäftigen (Manzel 2007).

Kompetenzmodelle können entwickelt werden, wenn auf der Basis von Forschungsergebnissen Aussagen darüber gemacht werden, wie Personen ihr politisches Denken organisieren, wie sie ihre Fachkonzepte subjektiv plausibel erzeugen, wie sie durch Veränderung ihrer Wissensstruktur domänenspezifisch lernen. Die Fachdidaktiken sind aufgefordert, ihre theoretischen Konzeptionen stärker lernpsychologisch zu fundieren. Notwendig ist der Diskurs über Basiskonzepte (Weißenho 2006).

LITERATUR

- Baumert, Jürgen u.a. 2001: PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung in der Schule, in: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000, Opladen, S. 15-68
- Detjen, J. 2005: Welche Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen soll die politische Bildung vermitteln? In: Weißenho, G. (Hrsg.): Politik besser verstehen. Neue Wege der politischen Bildung, Wiesbaden, S. 76-98

- Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) 2004: Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der politischen Bildung an Schulen, Schwalbach/Ts.
- Gnahn, D. 2006: Die Bedeutung der aktuellen Kompetenzdebatte für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung, in: Praxis Politische Bildung, Heft 3, S. 165-171
- Hartig, J./Klieme, E. 2006: Kompetenz und Kompetenzdiagnostik, in: Schweizer, K. (Hrsg.): Leistung und Leistungsdiagnostik, Heidelberg, S. 127-143
- Hufer, K.-P. 2004: Ein Paradigmenwechsel in der politischen Bildung? In: Praxis Politische Bildung, Heft 3, S. 191-196
- Klieme, E./Leutner, D./Wirth, J. (Hrsg.) 2005: Problemlösekompetenz von Schülerinnen und Schülern, Wiesbaden
- Manzel, S. 2007: Kompetenzzuwachs im Politikunterricht. Ergebnisse einer Interventionsstudie zum Kernkonzept Europa, Münster
- Mertens, D. 1988: Das Konzept der Schlüsselqualifikationen als Flexibilitätsinstrument, in: Siebert, H./Weinberg, J. (Hrsg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Bielefeld, S. 33-46
- Negt, O. 1997: Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche, Göttingen
- Rychen, D. S. /Salganik, L. H. 2001: Defining and selecting key competencies, Seattle
- Weinert, F. E. 2001: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: Ders. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim und Basel, S. 17-31
- Weißeno, G. 2006: Kernkonzepte der Politik und Ökonomie – Lernen als Veränderung mentaler Modelle, in: Ders. (Hrsg.): Politik und Wirtschaft unterrichten, Wiesbaden, S. 120-141

GEORG WEISSENO

→ Bildungsstandards; Handlungskompetenz; Qualitätsentwicklung; politische Urteilskompetenz; Wissen; Ziele