

## Zum Kompetenz-Modell

### Gliederung

#### Vorbemerkungen

- I Das Kompetenz-Modell – bezogen auf Schüler
  - I.1 Verwendung des Kompetenzbegriffs in der Schule
  - I.2 Kompetenz-Arten
  - I.3 Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung
- II Das Kompetenz-Modell – bezogen auf Lehrer
  - II.1 Verwendung des Kompetenzbegriffs in der Erziehungswissenschaft
  - II.2 Vier Komponenten professioneller pädagogischer Kompetenz und ihr Zusammenhang
    - II.2.1 Gesellschaftsanalyse
    - II.2.2 Situationsdiagnose
    - II.2.3 Selbstreflexion
    - II.2.4 Professionelles Handeln
  - II.3 Verhältnis der vier Komponenten zueinander

### Vorbemerkungen

Mit dem Begriff *Bildung* tut man sich in Deutschland – wie auch in anderen Ländern – schwer. Vielleicht ist dies der Grund, warum diverse Umschreibungen benutzt werden, die zudem mitunter aus nicht-pädagogischen Bereichen übernommen werden. Ein Beispiel<sup>1</sup> sind die der Wirtschaft entlehnten "Schlüsselqualifikationen", die Anfang der 90er Jahre Hochkonjunktur hatten. Nachdem es bald mehr als 600 Schlüsselqualifikationen gab, verlor der Begriff seine Faszination – und verschwand weitgehend aus der pädagogischen Diskussion.

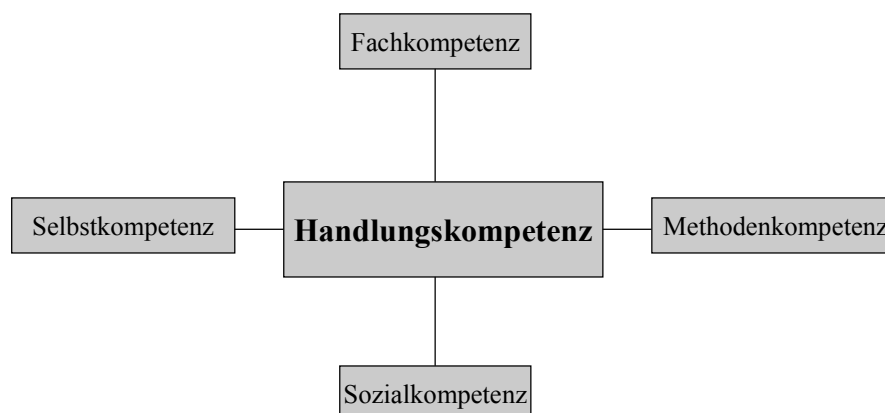
Nun also der Begriff *Kompetenz* – auch er spielt in der Wirtschaft eine Rolle, so etwa *Kernkompetenzen* in der Management-Theorie<sup>2</sup>; er hat jedoch auch eine wissenschaftshistorische Verankerung (s. S. 3).

Natürlich lassen sich diese Umschreibungen als "Modephänomene" abtun. Erkennt man aber an, dass sich – in einem veränderten Umfeld – die schulische Lernkultur verändern muß, so bedarf es dafür eines geeigneten Ansatzes. Den internationalen Diskussionsstand aufgreifend wurde im *Konzept zur Qualitätsentwicklung und -sicherung an allgemeinbildenden Schulen Mecklenburg-Vorpommerns* das Kompetenz-Modell gewählt. Die Landesregierung hat dieses *Konzept* bestätigt und der Landtag hat es zur Kenntnis genommen; es ist Basis für das zu erarbeitende *Landesprogramm*.

---

<sup>1</sup> Weitere Beispiele: Evaluation, Qualitätssicherung, Effizienz

<sup>2</sup> »*Kernkompetenzen* sind das Können (skills) und die Fähigkeiten, sowohl kodifizierte wie nicht kodifizierte, die einem Unternehmen ein eigenartiges Flair geben und von der Konkurrenz nicht so ohne weiteres imitiert werden können. ... Kompetenzentwicklung hat die Wettbewerbsfähigkeit des Unternehmens zu erhöhen, das sich als 'lernende Organisation' versteht... Doch auch die ... Bezeichnung der 'lernenden Organisation' ist schon wieder nicht mehr ganz aktuell. An ihre Stelle tritt nun das Konzept des Wissensmanagements ...«, zitiert nach O. NIGSCH; <http://www.soz.ganymed.org:81/kompetenz.html>



Mit dem Kompetenz-Modell wird

- Lernen als aktiver, konstruktiver, selbstgesteuerter und kommunikativer **Prozess** aufgefaßt,
- tritt eine prozessuale Betrachtungsweise an die Stelle von Ziel-"Definitionen",
- gewinnt die Selbstbefähigung und Eigenverantwortung des Menschen<sup>3</sup> an Bedeutung.

Zwei Vorzüge lassen das Kompetenz-Modell besonders geeignet scheinen:

- Schulentwicklung wird an die Entwicklung der **Einzel-schule** gekoppelt. Das Kompetenz-Modell läßt unterschiedliche Schwerpunktsetzungen zu – vorausgesetzt, es finden schulinterne Abstimmungsprozesse statt, die zu konkretem schulischen Handeln führen.
- Es kann auf alle Akteure des Unterrichtsprozesses bezogen zu werden, also sowohl auf Schüler als auch auf Lehrer.

Wenn einem *Landesprogramm zur Qualitätsentwicklung und -sicherung* der Begriff *Kompetenz* zugrundegelegt werden soll, scheint es notwendig, sich zunächst – jenseits von seinem modischen Gebrauch – über die sprachlichen Wurzeln des Begriffs<sup>4</sup> klar zu werden:

*Kompetenz* ist im Deutschen<sup>5</sup> mit Sachverstand, Zuständigkeit umschrieben. Es lassen sich drei Bedeutungen unterscheiden und alle drei scheinen für den Gebrauch im schulischen Zusammenhang relevant:

- (1) Formale, genau definierte Kompetenzen, die im juristischen Sinne gleichzusetzen sind mit der Befugnis, etwas tun zu dürfen; z. B.

<sup>3</sup> vgl. H. V. HENTIG: Die Schule neu denken. Hanser Verlag München Wien. 1993

<sup>4</sup> in Anlehnung an O. NIGSCH; <http://www.soz.ganymed.org:81/kompetenz.html>

<sup>5</sup> Ähnlich im Englischen:

– *Competition* ist die Auseinandersetzung, ein Wettbewerb um den Vorrang;

– *competent* ist, wer über die für eine bestimmte Aufgabe erforderlichen Fähigkeiten verfügt oder wer vom Gesetz her befugt ist, etwas tun zu dürfen;

und im Französischen:

– *Compétiteur* ist jemand, der sich mit anderen um eine Aufgabe, Würde oder Beschäftigung bewirbt;

– *Compétitiv* ist, wer in der Lage ist, in der Konkurrenz mit anderen zu bestehen.

- bezogen auf Schüler: mit einem bestimmten Schulabschluß Zugang zu einer weiterführenden Bildungseinrichtung zu erwerben;
  - bezogen auf Lehrer: ein bestimmtes Lehramt ausüben zu können.
- (2) Kompetenzen im Sinne von erworbenen Fähigkeiten, die jemanden in einer bestimmten Sache als Experten erscheinen lassen; z. B.
- bezogen auf Schüler: in einem bestimmten Unterrichtsfach jenes Wissen und Können erworben zu haben, das der Rahmenplan als Qualifikationsniveau für die entsprechende Jahrgangsstufe beschreibt;
  - bezogen auf Lehrer: im Unterricht sowohl fachlich als auch pädagogisch angemessen agieren zu können.
- (3) Kompetenzen als jene Merkmale, die einen Aspiranten in einer Wettbewerbssituation als erfolgreich erscheinen lassen – diese Fähigkeiten sind relativ, weil vom Umfeld abhängig ist, was sich als konkurrenzfähig erweist bzw. was nicht. Das heißt
- bezogen auf Schüler: Betrachtet man als Ziel der allgemeinbildenden Schule, die Heranwachsenden »für eine berufliche Tätigkeit, die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und die Gestaltung eines sinnerfüllten Lebens«<sup>6</sup> zu befähigen, dann werden die in Schule auszubildenden Fähigkeiten vom Umfeld bestimmt – und so schließt sich der Kreis zur eingangs erwähnten Wirtschaft und ihrem Einfluß auf Schule: Von Schule werden eben nicht nur fachkompetente Absolventen gefordert, sondern auch Menschen, die mit anderen umzugehen, die Meinung anderer zu tolerieren und die eigenen Forderungen auch einmal zurückzustellen gelernt haben, die leistungsbereit und verantwortungsbewußt sind.
  - bezogen auf Lehrer: Wenn eine Schule, die besonderes Augenmerk auf den Computereinsatz im Fachunterricht legt, einen Biologielehrer benötigt, hat aus der Zahl der Bewerber jener die besseren Chancen, der computerkundig ist.

Auch in verschiedenen Teilbereichen der Erziehungswissenschaft wird der Begriff *Kompetenz* zunehmend verwendet, besonders im Bereich der Erwachsenen- und der Berufsbildung. Wie im *Konzept zur Qualitätsentwicklung und -sicherung* wird auch hier in vier Kompetenzbereiche ausdifferenziert:

- Sach- oder Fachkompetenz,
- Methodenkompetenz,
- Sozialkompetenz,
- Selbstkompetenz.

Würde man die Entstehungsgeschichte dieser Begrifflichkeit wissenschaftshistorisch zurückverfolgen, käme man vermutlich auf die Übernahme einer Begriffstria, die H. ROTH<sup>7</sup> eingeführt hat. Er unterscheidet:

- Sachkompetenz,
- Sozialkompetenz,
- Selbstkompetenz.

---

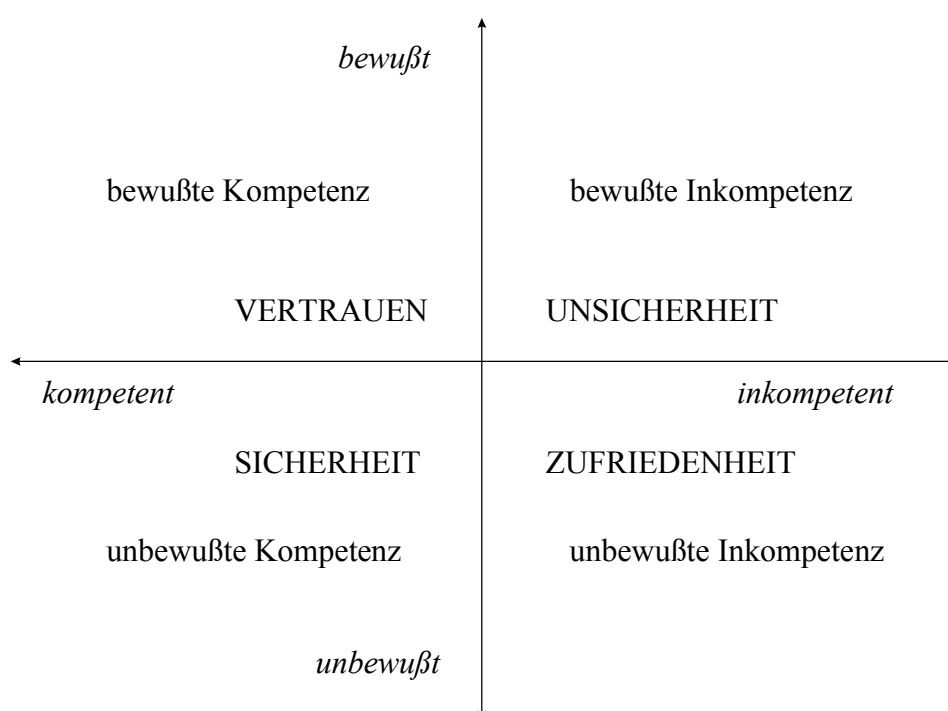
<sup>6</sup> *Konzept zur Qualitätsentwicklung und -sicherung an den allgemeinbildenden Schulen Mecklenburg-Vorpommerns*

<sup>7</sup> Roth, H.: Pädagogische Anthropologie. Bd. II Entwicklung und Erziehung. Hannover: Schroedel 1971  
 ROTH erwähnt, daß er seine Vorstellung von den drei grundlegenden Kompetenzen, die jeder Mensch im Wege seiner Bildung und Erziehung auszubilden habe, von dem amerikanischen Psychologen WHYTE übernommen habe. WHYTE verwendet den Terminus *competence* zur Bezeichnung der Fähigkeit eines Individuums, die gegebenen Anforderungen zur Weltbewältigung durch entsprechende Herausbildung von Fähigkeiten des psychischen Apparates zu bewältigen. In dieser Bedeutung findet sich der Begriff in vielfältigen Bedeutungsnuancierungen in der englischsprachigen pädagogischen Psychologie und daran eng orientierten Erziehungswissenschaft, etwa in Konzepten von *competency based education and training*.

Mit Kompetenzen<sup>8</sup> ist es ähnlich wie mit dem Wissen: Betrachtet man Wissen als mentales Modell der Realität, das sich das Individuum durch aktive Prozesse der Wahrnehmung, Deutung und Speicherung von Informationen konstruiert, so läßt sich Wissen nicht vermitteln. Es lassen sich nur günstige Bedingungen für den Wissenserwerb oder eben für den Kompetenzerwerb schaffen.

Im Zentrum steht dabei das Individuum als Subjekt mit seinen inneren und äußeren Ressourcen. Zu letztgenannten gehören Beziehungsgeflechte und das objektivierte Wissen, auf das das Subjekt zugreifen kann.

*Zum Handeln fähig sein* heißt dann: Das Individuum erwirbt jene Kompetenzen, die zum Meistern einer komplexen Situation erforderlich sind. Dies bedingt auch Vertrauen in die eigene Person: Um als Mitbewerber in einem – sich auch verändernden – Umfeld erfolgreich zu sein, muß man sich seiner Kompetenzen *b e w u ß t* sein. M. SCHRATZ<sup>9</sup> hat die Beziehung zwischen *kompetent/inkompetent* einerseits und *bewußt/unbewußt* andererseits wie folgt dargestellt:



Bewußte Kompetenz (und damit Vertrauen in die eigene Person) ist nicht nur durch Tun und nicht nur durch Verstehen zu erreichen – es bedarf beider.

## I Das Kompetenz-Modell – bezogen auf Schüler

Die Kritik an Schule nimmt zu; Studien wie TIMSS scheinen die kritische Sicht auf Schule zu bestätigen. Von Schule wird gefordert, dass sie auf gesellschaftliche Anforderungen reagiert. So werden – um nur einen veränderten Anforderungsbereich zu nennen – in der Wirtschaft

- alte Hierarchien zugunsten flexibler, projektorientierter arbeitender Teams aufgelöst;
- Technologien nicht nur komplizierter, sondern altern schneller.

<sup>8</sup> vgl. O. NIGSCH; <http://www.soz.ganymed.org:81/kompetenz.html>

<sup>9</sup> in Anlehnung an M. SCHRATZ: Matrix der Meta-Kognition (Vortrag zum 9. Medienpädagogischen Gespräch der Bertelsmann Stiftung (1999))

Mitarbeiter müssen lernen, umlernen und neu lernen, um sich neue Techniken anzueignen, neuen Organisationsformen anzupassen, neue Ideen zu entwickeln. Auch darauf hat Schule vorzubereiten, will sie ihre Absolventen auf die Wettbewerbssituation des Arbeitsmarktes vorbereiten.

## I.1 Verwendung des Kompetenzbegriffs in der Schule

Die aus bildungstheoretischer Sicht an Absolventen der allgemeinbildenden Schule gestellten Anforderungen wie:

- Befähigung zum lebenslangen Lernen,
- eigenverantwortliches Handeln,
- Sinn für das Gemeinwesen,
- Selbständigkeit, Diskurs- und Kritikfähigkeit,
- staatsbürgerliche Mündigkeit,
- anwendungsbereites Wissen

verlieren mit der Verwendung des Begriffs *Kompetenz* nicht an Relevanz, aber es wird ein *erweiterter Lernbegriff* verwendet (vgl. KLIPPERT<sup>10</sup>):

<b>Erweiterter Lernbegriff</b>			
Inhaltlich-fachliches Lernen	methodisch-strategisches Lernen	Sozial-kommunikatives Lernen	Affektives Lernen
Wissen (Fakten, Regeln, Begriffe, Definitionen, ...) Verstehen (Phänomene, Argumente, Erklärungen, ...) Erkennen (Zusammenhänge erkennen, ...) Urteilen (Thesen, Themen, Maßnahmen beurteilen ...) etc.	Exzerpieren Nachschlagen Struktuiieren Organisieren Planen Entscheiden Gestalten Ordnung halten Visualisieren etc.	Zuhören Begründen Argumentieren Fragen Diskutieren Kooperieren Integrieren Gespräche führen Präsentieren etc.	Selbstvertrauen entwickeln Spaß an einem Thema/einer Methode haben Identifikation und Engagement entwickeln Werthaltungen aufbauen etc.
⇩	⇩	⇩	⇩
<b>Fachkompetenz</b>	<b>Methodenkompetenz</b>	<b>Sozialkompetenz</b>	<b>Selbstkompetenz</b>

<sup>10</sup> KLIPPERT: Methodentraining. Beltz Verlag Weinheim 1996

Damit ergeben sich folgende Aspekte für das *Lernen* – mit weitreichenden Auswirkungen auf den Unterricht:

- Es ist ein aktiver Vorgang, der auf der Motivation des Lernenden basiert.
- Lernprozesse sind konstruktive Prozesse des Individuums. Dies impliziert: Wissen kann nicht "weitergegeben" werden, sondern ist etwas subjektiv Angeeignetes, vom Lernenden Konstruiertes.
- Lernen erfordert Selbststeuerung und Selbstkontrolle.
- Lernen erfolgt im kommunikativen Geschehen.

## I.2 Kompetenz-Arten

Im folgenden werden die einzelnen Kompetenzen näher beschrieben, soweit das fachunabhängig möglich ist. Dabei gilt: Die angegebene Reihenfolge stellt *k e i n e* Rangfolge dar.

- **Fachkompetenz**
  - Wissen (Regeln, Begriffe, Definitionen)
  - Zusammenhänge erkennen können,
  - in einer Disziplin erworbenes Wissen und Können sowie gewonnene Einsichten in Handlungszusammenhängen anwenden können,
  - Wissen verknüpfen und zu sachbezogenen Urteilen heranziehen können.
- **Methodenkompetenz** umfaßt jene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Gewohnheiten, die erforderlich sind, um
  - Arbeitsschritte zielgerichtet zu planen und anzuwenden,
  - rationell zu arbeiten,
  - Lernstrategien zu entwickeln
  - unterschiedliche Arbeitstechniken und Verfahren sachbezogen und situationsgerecht anzuwenden (Hypothesen bilden, Arbeiten mit Modellen etc.),
  - Informationen zu beschaffen (auch mittels Neuer Medien), zu speichern, in ihrem spezifischen Kontext zu bewerten und sachgerecht aufzubereiten,
  - Probleme und Problemsituationen zu erkennen, zu analysieren und flexibel verschiedene Lösungswege zu erproben und situationsgerecht Problemlöse-Strategien anzuwenden,
  - Ergebnisse zu strukturieren und zu präsentieren (Präsentationstechniken, Visualisierung, Medienwahl und -einsatz).
- Zur **Selbstkompetenz** gehören
  - Leistungsbereitschaft,
  - das Erkennen und Einschätzen eigener Stärken und Schwächen,
  - die Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen und entsprechend zu handeln,
  - sich selbst Arbeits- und Verhaltensziele zu setzen,
  - zielstrebig und ausdauernd zu arbeiten,
  - Sorgfalt,
  - Selbstvertrauen und Selbständigkeit,
  - mit Mißerfolgen umgehen zu können,
  - die Bereitschaft, Hinweise anderer aufzugreifen,
  - Hilfe zu leisten und anzunehmen,
  - Selbstkontrolle und -reflexion und Anstrengungsbereitschaft.

- **Sozialkompetenz** umfaßt die Bereitschaft und die Fähigkeit,
  - mit anderen gemeinsam zu lernen und arbeiten,
    - Verantwortung wahrzunehmen,
    - solidarisch und tolerant zu handeln,
    - anderen einfühlsam zu begegnen,
    - sich an vereinbarte Regeln zu halten, sich einordnen, aber auch leiten zu können,
    - offen auf andere zuzugehen, eine positive Grundhaltung anderen gegenüber zu haben
    - partner- und situationsgerecht zu handeln,
    - mit Konflikten angemessen umgehen zu können.

Mittlerweile gewonnene Erkenntnisse – auch im Zusammenhang mit internationalen Untersuchungen wie PISA – führten gegenüber der Darstellung des Kompetenz-Modells im *Konzept zur Qualitätsentwicklung und –sicherung* zu einigen Veränderungen:

1. Es wird der Begriff *Fachkompetenz* verwendet.
2. Da es sowohl möglich als auch erwünscht ist, *Methodenkompetenz* über Fächergrenzen hinweg auszubilden, (Textanalyse, Arbeiten mit Karten, Quellen, Diagrammen etc.) wird von der im *Konzept zur Qualitätsentwicklung und -sicherung* vorgenommenen Zusammenfassung *Sach- und Methodenkompetenz* unter einen Oberbegriff Abstand genommen.
3. Es wird **H a n d l u n g s k o m p e t e n z** und nicht *Lernkompetenz* in das Zentrum gestellt. Dies begründet sich mit den sprachlichen Wurzeln des Begriffs *Kompetenz*: Kompetent sein heißt, in einer bestimmten Handlungssituation bestehen können – nicht nur in Lernsituationen. Handlungskompetenz ist umfassender und schließt Lernkompetenz als Handeln in Lernsituationen ein. Das heißt:
  - Schule muß zum einen die Lernkompetenz des Schülers fördern, indem sie **L e r n - s i t u a t i o n e n** schafft, in denen er selbständig (allein oder mit anderen) Lernprozesse vorbereiten, interaktiv gestalten, reflektieren, regulieren und bewerten kann<sup>11</sup>;
  - Darüber hinaus muß Schule stärker als bislang dazu beitragen, dass Schüler auch in **a u ß e r s c h u l i s c h e n** Situationen handlungsfähig, kompetent sind. Dazu gehören neben Fachkompetenz (u. a. anwendungsbereites Wissen und Können, die Fähigkeit zum Transfer) auch Methodenkompetenz (etwa die selbständige Planung von Arbeitsschritten), Sozial- und Selbstkompetenz (z. B. Kommunikations- und Kooperationsbereitschaft sowie das Zuhörenkönnen)<sup>12</sup>.

### I.3 Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung

Ziel der Verwendung des Kompetenz-Modells ist es,

- nicht den Stellenwert des Wissens an sich zu reduzieren, sondern nur seinen kleinschrittigen Erwerb, das "Lernen auf Vorrat" und die Überbetonung von Faktenwissen (in der Sprache der *Einheitlichen Prüfungsanforderung für das Abitur: Anforderungsbereich I*),

<sup>11</sup> vgl. ThILLM (Hrsg.): Was ist neu an den Thüringer Lehrplänen?

<sup>12</sup> Hier besteht ein enger Bezug des Kompetenz-Modells zu dem Ansatz von F. E. WEINERT:

– *Intelligentes Wissen* als »wohlorganisiertes, disziplinär, interdisziplinär und lebenspraktisch vernetztes System von flexibel nutzbaren Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnissen und metakognitiven Kompetenzen

– *Erwerb situierter Strategien der Wissensnutzung*: Es ist sowohl systematisch-symbolisches Wissen als auch situiert-anwendungsbezogenes Wissen zu erwerben. Für letzteres eignen sich »lebensnahe Lernarrangements besser als der herkömmliche Unterricht, denn die Anwendung des Gelernten findet häufig in sozial eingebetteten Situationen mit transdisziplinären Aufgabenstellungen und variablen Erfolgskriterien statt.« In: Dokumentation des Bildungskongresses *Wissen und Werte für die Welt von morgen*. Hrsg: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst. 1998

- durch die Entwicklung von Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz den Wissenserwerb zu unterstützen,
- zum Überwinden der Stoff-Lastigkeit des Unterrichts beizutragen.

Um Unterricht auf der Basis des Kompetenz-Modell zu konzipieren, ist es erforderlich,

- in den Rahmenplänen sowie in den schul-internen Lehrplänen die vom Schüler zu entwickelnden Kompetenzen sowohl aus fachlicher als auch aus überfachlicher Sicht zu konkretisieren, und dabei
- konkrete Themen auf ihren Beitrag zum Gesamtgefüge der Kompetenzen zu hinterfragen,
- im Unterricht jene Lernsituationen zu schaffen, die für die Kompetenzentwicklung günstig scheinen.

Die Fächer haben zur Entwicklung von *Fachkompetenz* und zum Teil auch von *Methodenkompetenz* unterschiedliche Anknüpfungspunkte, wobei es bei letzterer bereits Überschneidungen gibt (s. oben). Aber bezogen auf die *Selbstkompetenz* und *Sozialkompetenz* gibt es keine Fachspezifik – die Fächer rücken unter Wahrung ihrer Selbständigkeit enger zusammen. Damit wird eine intensive Kooperation der Lehrer einer Klasse notwendig. Zugleich kann fachübergreifendes und fächerverbindendes Lernen nicht mehr nur über Inhalte (Themen), sondern auch über Kompetenzen definiert werden, so beispielsweise zur Ausbildung überfachlicher Methodenkompetenz.

## II Das Kompetenz-Modell – bezogen auf Lehrer

Der Begriff der Kompetenz eignet sich nicht nur zur Grundlegung für Überlegungen und Entscheidungen über Bildungsziele und -inhalte für die Schüler, sondern – in einer etwas anderen Akzentuierung – auch für Begründungen zur Qualifizierung und Weiterbildung von Lehrern.

Im folgenden soll gezeigt werden, daß es eine allgemeine Basis für die pädagogischen Professionen gibt – eine basale Struktur *pädagogischer Kompetenz*<sup>13</sup>, die allen institutionen- und handlungsfeldspezifischen Fachkompetenzen unterliegt.

### II.1 Akzentuierung des Kompetenzbegriffs zur Beschreibung der Qualifikation von Lehrern

Dazu muss zunächst erläutert werden, dass der Begriff der *Kompetenz* in diesem Zusammenhang drei Bedeutungskomponenten hat, die zwar Verschiedenes beschreiben, aber in einem engen Zusammenhang stehen:

*Kompetenz* ist

1. **Fähigkeit**, gegebene Aufgaben sachgerecht zu bewältigen;
2. Bewußtsein von der **Verantwortung**, die gegebenen Aufgaben nach geltenden Maßstäben korrekt und bestmöglich zu erfüllen;
3. die auf der Grundlage der beiden ersten Komponenten zu beanspruchende **Zuständigkeit** für die Erfüllung bestimmter Aufgaben, die sich aus der spezifischen Fähigkeit und Berufsethik definieren lassen.

---

<sup>13</sup> Diese Argumentationslinie hat sich über die Rahmenordnung der Kultusministerkonferenz für die Diplommstudiengänge in Erziehungswissenschaft an Universitäten in die Ausgestaltung der örtlichen Prüfungs- und Studienordnungen hinein manifestiert. Dort ist fast überall von der Ausbildung in basalen und speziellen professionellen Handlungskompetenzen die Rede.



Bezogen auf pädagogische Kompetenz bedeutet dies, daß eine Person dann für kompetent erachtet werden kann, wenn sie

1. fähig ist, die gegebene Aufgabe auf der Basis des hierfür grundsätzlich zur Verfügung stehenden Weltwissens, bezogen auf professionelle Kompetenz des **Fachwissens**, das in der Erziehungswissenschaft und deren Bezugsdisziplinen aufbereitet ist, zu bewältigen;
2. auf der Basis einer speziellen **Berufsethik** begründet weiß und entscheiden kann, was im jeweiligen Fall im wohlverstandenen Interesse der anvertrauten Klientel zu tun und zu unterlassen ist.
3. Wenn diese beiden Bedingungen erfüllt sind, kann und muß der jeweiligen Person die **Zuständigkeit** für das erforderliche pädagogische Handeln zugesprochen werden.

Das bisher Ausgeführte gilt grundsätzlich für alles pädagogische Handeln, also auch für das alltägliche, nicht berufsmäßig organisierte. Das heißt, auch Eltern bedürfen einer pädagogischen Kompetenz, die bisher weitgehend unhinterfragt als gegeben unterstellt wird. Ob diese Annahme empirisch zutreffend ist, muß hier offen bleiben. Das Folgende beschränkt sich auf Überlegungen zur professionellen pädagogischen Kompetenz.

## **II.2 Vier Komponenten professioneller pädagogischer Kompetenz und ihr Zusammenhang**

Professionelle pädagogische Kompetenz kann sich nur realisieren, wenn folgende vier Komponenten zusammenwirken:

1. Gesellschaftsanalyse,
2. Situationsdiagnose,
3. Selbstreflexion,
4. professionelles Handeln.

### **II.2.1 Gesellschaftsanalyse**

Pädagogische Aufgaben entstehen im gesellschaftlichen Kontext. Sie werden durch gesellschaftliche Institutionen definiert (z. B. der staatliche Bildungsauftrag für die Schule) oder durch gesellschaftliche Entwicklungen erzeugt (z. B. das Erfordernis nach spezifischer Medienerziehung durch die Liberalisierung und Kommerzialisierung von Fernsehen und Radio).

Pädagogische Aufgaben sind nicht isoliert in Bildungs- und Hilfeeinrichtungen zu bewältigen, sondern nur im jeweiligen gesellschaftlichen, und das heißt auch meist politischen Kontext (Beispiele: Die Gewaltneigung von männlichen Jugendlichen erfordert nicht nur Gewaltprävention in der Schule und durch aufsuchende Sozialarbeit, sondern auch kriminalpräventive Räte auf kommunalpolitischer Ebene; die Aufgabenstellungen für Interkulturelle Pädagogik hängen von den Migrationsbewegungen und der Einwanderungs- und Ausländerpolitik ab).

### **II.2.2 Situationsdiagnose**

Eine Situationsdiagnose ist erforderlich, um in einer konkreten Situation direkt mit Personen oder indirekt im Blick auf sie professionell pädagogisch handeln zu können.

Eine Situationsdiagnose im pädagogischen Kontext geschieht oft unsystematisch und intuitiv, so daß die Qualität des darauf einsetzenden Handelns dann von den spontan aktualisierten Wissensbeständen und dem Einfühlungsvermögen in die Interaktionssituation abhängt. Solches Handeln ist deshalb nicht falsch oder schlecht; oft gelingt es solcherart intuitiv Handelnden sogar besser, situationsadäquat zu wirken, als wissenschaftlich Ausgebildeten und ent-

sprechend Reflektierenden. Die Rede von den „geborenen Erziehern“ (SPRANGER) hat hier ihren Ort. In vielen Fällen jedoch erweist sich ein wissensbasiertes und reflektiertes Handeln einem solchen intuitiven Handeln als angemessener und wirkungsvoller, und eben darin liegt die Begründung der Forderung nach pädagogischer Kompetenz angesichts der Verantwortung, daß in solchen Situation stets das Beste gerade gut genug sei.

Für das Verfahren einer angemessenen Diagnose der pädagogischen Handlungssituation werden naturgemäß viele verschiedene Vorschläge gemacht. Über den Bereich der Schulpädagogik hinaus bekannt geworden sind die Analysekategorien der "Berliner Schule" einer lerntheoretischen Didaktik, in denen für Unterrichtsplanung jeweils nach den „soziogenen“ und „anthropogenen“ Voraussetzungen zu fragen ist (HEIMANN/OTTO/SCHULZ)<sup>14</sup>:

- Mit den soziogenen Voraussetzungen sind solche Bedingungen angesprochen, die aus der umgebenden Gesellschaft in die Handlungssituation hineinwirken; das ist ein Teilaspekt dessen, was zuvor unter Gesellschaftsanalyse erörtert wurde, da diese ja eine umfassendere Aufgabe zur Fundierung pädagogischer Kompetenz erhalten hat.
- Die anthropogenen Voraussetzungen haben seinerzeit vor allem die entwicklungspsychologisch festgestellten Bedingungen thematisieren sollen, unter denen Kinder und Jugendliche zu unterrichten waren. Die neuere Theoriekonstruktion in der Entwicklungspsychologie sowie die Theoriediskurse in Schulpädagogik und Allgemeiner Didaktik haben gezeigt, daß solche einfachen Quasi-Gesetzmäßigkeiten weder existieren noch für das Unterrichtshandeln leitend sein können. Wie dieses Beispiel zeigen soll, wird sich ein kategoriales Muster für eine Situationsdiagnose, das für alle pädagogischen Handlungssituationen anwendbar sein soll, auf sehr fundamentale Bedingungen pädagogischen Handelns beziehen müssen, während die bisher gemachten Vorschläge meist von einer bestimmten Handlungsklasse ausgingen: etwa dem Unterricht, dem Kursgeschehen in der Weiterbildung, der Beratungssituation in der Sozialpädagogik etc.

Diese fundamentalen Bedingungen pädagogischen Handelns lassen sich – nach dem gegenwärtigen Stand der darauf bezogenen Überlegungen, die zumeist noch nicht den Status der Theoriebildung erreicht haben – zweckmäßigerweise in folgenden vier Dimensionen analysieren:

### **(1) Körper**

Die Leiblichkeit der in pädagogisches Handeln Einbezogenen – die der sogenannten Educanden ebenso wie die der professionell Handelnden – bleibt in den üblichen Theoriebildungen zumeist unberücksichtigt und bei praktischem pädagogischem Handeln unberücksichtigt. Sie wirkt aber stets und ständig mit und in die Handlungssituationen hinein, nicht nur in so dramatischen Formen wie der unglücklichen Verliebtheit einer Schülerin in ihren Lehrer. Wenn etwa eine Sonderschule für Verhaltensschwierige für Schulsozialarbeit einen männlichen Pädagogen von kräftiger Statur anfordert, dann hat dies nichts mit seiner Ausbildung und Professionalität zu tun, wohl aber mit der Akzeptanz im alltäglichen Umgang mit aggressiven und schwierigen Schülern.

### **(2) Psychischer Apparat**

Den altbekannten genuinen Begriffen der Allgemeinen Pädagogik zur Beschreibung dieser Dimension – Subjekt, Person, Individuum – korrespondieren Konzepte von Identität und Selbstkonzept. Diese haben den Vorteil, theoretisch so konstruiert zu sein, daß sie einer empirischen Auffüllung zugänglich sind, während die zuvor genannten Begriffe dazu tauglich sind, grundlegende philosophische Überlegungen, etwa zu den Bedingungen der Möglichkeit von Erziehung und Bildung, zu konkretisieren.

---

<sup>14</sup> HEIMANN, P./OTTO, G./SCHULZ, W.: Unterricht – Analyse und Planung. Hannover 1965

### (3) Raum

Die Einwirkung der räumlichen Umgebung auf pädagogisches Handeln sind bisher noch kaum untersucht und nur selten thematisiert worden. Für die Sozialisationsforschung gibt es die Dimension des Sozialraums. Hier werden sozialisationstheoretisch relevante soziale Merkmale in ihrer räumlichen Verteilung und Positionierung ermittelt und die Aneignung der sozial durchgestalteten Räume – Nachbarschaft, Stadtteil etc. – untersucht.

Räumliche Umgebung hat aber noch eine weitere Dimension, die bisher noch wenig Aufmerksamkeit gefunden hat: Wie etwa Klassenräume gestaltet sind, in welchen Farben sie gestrichen sind, hat aber merklichen Einfluß auf die Stimmung, wie jeder Praktiker weiß. Der Erfolg oder Mißerfolg von Angeboten der offenen Jugendarbeit hängt entscheidend von der Lage und Gestaltungsmöglichkeit der dafür bereitgestellten Räumlichkeiten ab.

### (4) Interaktion

Das damit Angesprochene, die ständige Abfolge von Handlungen und Gegenhandlungen mit symbolischer Bedeutung, ist seit jeher in pädagogischer Theoriebildung genau beachtet worden. Lange stand die dyadische Interaktion zwischen einem einzigen Educanden und einem Erzieher nach dem Paradigma der Hauslehrererziehung im Vordergrund der Überlegungen. Gegenwärtig hat sich die Analyse der Interaktionen insbesondere auf die sozialen Netzwerke der Educanden erweitert. Der dort ständig thematisierte Gehalt von relevanten Symbolen wird im Begriff der Lebenswelt gefaßt, in manchen theoretischen Annäherungen auch mit dem Konstrukt des sozialen Milieus.

## II.2.3 Selbstreflexion

Die dritte Komponente pädagogischer Kompetenz wird als Selbstreflexion bezeichnet. Sie besteht aus zwei Dimensionen:

- (1) dem beruflichen Selbstkonzept,
- (2) und der Selbstbetroffenheit.

(1) Ein **berufliches Selbstkonzept** einschließlich einer Berufsethik ist konstitutiv für jede professionelle Kompetenz; es integriert Antworten auf Fragen wie:

- Wer bin ich als PädagogIn?
- Was möchte ich in meinem Beruf erreichen?
- Warum habe ich gerade diesen Beruf gewählt?
- Wie schätzen andere die Bedeutung meines Berufs ein, und warum tun sie das?
- An welchen Maximen orientiere ich mich, wenn ich professionell handele?
- Wie kann ich die Wirkung meines Tun ermessen?
- Welche Relevanz hat mein Handeln für die Betroffenen und für die gesamte Gesellschaft und Menschheit?

Dieser Teil der Selbstreflexion ist für Lehrer relativ umfänglich untersucht, meist bezogen auf die Fragen von Berufszufriedenheit, Engagement im Beruf und von Differenzen in der Wirkung und Wirksamkeit sowie Akzeptanz bei Schüler.

(2) Für pädagogische Berufe kommt hier ein Spezifikum hinzu, das für viele Berufe nicht gilt: In direkter Interaktion als professionellem pädagogischen Handeln ist unvermeidlich die Person des Pädagogen unmittelbar in das professionelle Handeln einbezogen. Die Persönlichkeit kann geradezu das Werkzeug dieses Handelns sein, wenn etwa auf die Vorbildwirkung gesetzt oder die Autorität als Grundbedingung für Akzeptanz beschworen wird. Dies kann als **Selbstbetroffenheit** bezeichnet werden.

## II.2.4 Professionelles Handeln

Sie macht das eigentliche Zentrum der pädagogischen Kompetenz aus, das quasi von den drei zuvor beschriebenen eingerahmt wird. Bemerkenswerterweise wird sie im erziehungswissenschaftlichen Schrifttum vergleichsweise selten und wenig ausführlich thematisiert. Im Vordergrund stehen die Rahmenkomponenten, und Vertreter dieses analytisch-theoretischen Schrifttums gehen zuweilen so weit, daß sie es sich versagen möchten, überhaupt zum pädagogischen Handeln Aussagen zu machen. In der Konsequenz dieser handlungstheoretischen Enthaltungsattitüde sind in das Zentrum, das ja in der Praxis gleichwohl täglich gefüllt werden muß, unversehens Handlungskonzepte psychologischer Provenienz eingesickert, nicht selten aus den Randbereichen der Psychotherapie. Das wird besonders deutlich an der älteren Methodik für die Sozialarbeit und Sozialpädagogik mit ihren der Psychoanalyse entlehnten Handlungskonzepten von *case work* und *group work*.<sup>15</sup> Solche Konzepte entsprechen jedoch dem pädagogischen Charakter der Handlungssituation in der Regel nicht. Die Zielbestimmung, oft auch der methodische Grundansatz für solche pädagogischen Handlungssituation unterscheiden sich kategorial von Situationen psychologisch fundierter Verhaltensmodifikation und Psychotherapie.

### (1) Fünf Phasen professionellen pädagogischen Handelns

Professionelles Handeln aktualisiert das mögliche und situativ erforderliche Weltwissen und die Handlungsmuster, die zur Realisation von systematisch erarbeiteten Handlungsplänen erforderlich sind. Professionelles Handeln unterscheidet sich von Alltagshandeln durch seine wissenschaftliche, d. h. intersubjektiv überprüfbare Fundierung und methodische Kontrolle. Die meisten Handlungstheorien enthalten folgende fünf Phasen<sup>16</sup>:

1. Bestimmung des Ziels;
2. Diagnose der Handlungssituation;
3. Festlegung eines Handlungsplans, durch virtuelles Durchspielen mehrere Alternativen und begründete Entscheidung für eine von ihnen;
4. Aktion, Tun, Durchführung der Handlung durch Aktualisierung eingeübter Handlungsmuster;
5. Evaluation, Überprüfung des Handlungserfolgs:

Diese Phasen sind formal in jedem professionellen Handeln zu realisieren. Die inhaltliche Ausfüllung ist jeweils bereichsspezifisch. Das könnte für professionelles pädagogisches Handeln grundsätzlich für jede Phase im Detail gezeigt werden, an dieser Stelle erfolgt eine Beschränkung auf die vierte Phase, die Durchführungsphase.

### (2) Drei Modalitäten professionellen pädagogischen Handelns

Die Differenzierung in drei grundlegende Handlungsmodalitäten ist geleitet von der Einsicht, daß einige fundamentale Handlungselemente in allen konkreten Tätigkeiten von professionellen Pädagogen herausgearbeitet werden können. Diese Handlungselemente lassen sich nach Merkmalen struktureller Ähnlichkeit in folgenden drei Komplexen zusammenfassen:

<sup>15</sup> Diese Situation kann jedoch inzwischen als überwunden gelten; vgl. GALUSKE, M.: Methoden der Sozialen Arbeit. Weinheim: Juventa 1998

<sup>16</sup> GIESECKE, H.: Pädagogik als Beruf. Weinheim: Juventa, 1996

Bemerkenswerterweise enthält das vielgelesene Werk die zentrale Phase der Handlungsdurchführung nicht. Das läßt sich nur so verstehen, daß GIESECKE diese Phase in seiner Darstellung quasi auskoppelt – wenngleich er das nirgendwo explizit sagt –, um sie einer gesonderten Betrachtung zu unterziehen, indem anschließend fünf Handlungsformen – Unterrichten, Informieren, Beraten, Arrangieren, Animieren – erörtert werden. Diese fünf Handlungsformen werden als plausibel abgegrenzt vorgestellt, ohne daß dies weiter begründet würde. Die hier vorgestellte Abgrenzung von drei Handlungsmodalitäten gruppiert diese Handlungsformen in einer Trias, deren Begründung in den jeweils differenten Wissensformen liegt.

### 1. **Direkte Interaktion**

Professionelles pädagogisches Handeln in direkter Interaktion meint die Fähigkeit, jemanden Hilfe, Stütze, Orientierung und Ähnliches geben zu können sowie in besonderen Situationen auch lenken und intervenieren zu können. Diese Fähigkeit differenziert sich aus für den Umgang mit einzelnen, etwa in institutionellen und informellen Formen einer pädagogischen Beratung, und für den Umgang mit Gruppen, etwa in methodischen Handlungsformen der Gruppenpädagogik.

### 2. **Vermittlung von Inhalten**

Die Kompetenz zur Vermittlung von Inhalten besteht aus einer allgemeinen didaktischen sowie gegebenenfalls einer zusätzlichen fachdidaktischen Komponente und einer speziellen Sachkompetenz für die Inhalte des Lehrens und Unterrichtens.

### 3. **Handeln in Organisationen**

richtet sich auf den Umgang mit den organisatorisch-institutionellen und den politischen Rahmenbedingungen für das professionelle pädagogische Handeln. Diese Kompetenz umfaßt sowohl die Fähigkeit, Spielräume innerhalb gegebener institutioneller Handlungsfelder nutzen zu können, als auch eine solche, Wege zur Änderung der gegebenen Handlungsregulative von innen oder von außen, d. h. etwa auf politischem Wege, ausfindig zu machen und realisieren zu können.

Der berufliche Arbeitsalltag von professionellen Pädagogen wird zumeist die Realisation aller drei Handlungsformen erfordern. Wer etwa in einer Erziehungsberatungsstelle arbeitet, muß sich in den institutionellen Gegebenheiten des Trägers einrichten, im Kontakt mit den Ratsuchenden sowohl direkt interagieren als auch Informationen geben, Wege zur Lösung von Problemen aufweisen.

## (3) **Richtungsspezifische Ausdifferenzierung**

Diese drei Handlungsmodalitäten bedürfen einer jeweils richtungs- oder handlungsfeldspezifischen Ausdifferenzierung. Mit Richtungen sollen hier übergreifende institutionsbasierte Handlungsfelder (etwa Schule, Sozialpädagogik, Sonderpädagogik) sowie spezielle Handlungsfelder (z. B. Medienpädagogik, Interkulturelle Pädagogik) gemeint sein.

Das Handeln in direkter Interaktion mit Gruppen realisiert sich etwa im Handlungsfeld von Schule als Gruppenunterricht, in der offenen Jugendarbeit etwa als Angebot und Durchführung einer Freizeitgestaltung in einer zu organisierenden und zu moderierenden frei und vorübergehend zusammengestellten Reisegruppe.

## II.3 **Verhältnis der vier Komponenten zueinander**

Das nachstehende Strukturbild soll etwas von dem Verhältnis der vier Komponenten pädagogischer Kompetenz andeuten.

Im Zentrum steht das **professionelle Handeln**. Es wird umschlossen von Gesellschaftsanalyse, Situationsdiagnose und Selbstreflexion. Diese drei Komponenten liefern die gedankliche und reflektierte Basis für die Handlungsplanung und -durchführung.

Die **Gesellschaftsanalyse** liefert den Hintergrund für die Zielbestimmung. Sie reicht dafür jedoch nicht aus. Hinzutreten muß eine explizite Reflexion über das Gesollte und Gewollte, und dies wird einstweilen nicht einer sich analytisch verstehenden Sozialwissenschaft zugesprochen, sondern der Philosophie, sei es als Sozialphilosophie oder als Ethik. Hier muß nun als notwendiges Verbindungsstück zwischen der Philosophie und der Zielbestimmung für professionelles pädagogisches Handeln die **Bildungsphilosophie** hinzutreten, die im Englischen als *philosophy of education* bezeichnet wird.

Die **Selbstreflexion** integriert die so vorgenommene allgemeine Zielbestimmung für das Handeln in die eigene Person, in die persönliche Verantwortung und in die Abschätzung der eigenen Möglichkeiten, das Ziel durch das persönlich verantwortete und realisierte Handeln zu befördern.

Die **Situationsdiagnose** hat drei Bezüge zum professionellen Handeln: zunächst naheliegenderweise für die Diagnose der Handlungssituation, sodann aber auch als Monitoring für die Handlungsdurchführung und als Basis für die Evaluation.

### Pädagogische Kompetenz

