

ationen und Kompetenzen als Begrifflichkeiten der Ökonomisierung der Bildung

im Kontext Kita-Brückenjahr (KBJ) und Hamburger Bildungsempfehlungen (HABE)

Zwei aktuelle Anlässe haben in Hamburg zu einer Diskussion um den „Kompetenzbegriff“ geführt: Die Überarbeitung der *Hamburger Bildungsempfehlungen* (kurz **HABE** -) und die Hamburger Kampagne „*Das Kita Brückenjahr ... garantiert gut vorbereitet in die 1. Klasse!*“ (kurz **KBJ** -).

Ziel dieses Beitrages ist es einen Bogen zu spannen von der Verwendung des Kompetenzbegriffes als Ausdruck eines curricularen Bildungsverständnisses hin zu der Erkenntnis, dass sich vor dem Hintergrund der sich veränderten gesellschaftlichen und insbesondere wirtschaftlichen Anforderungen an das notwendige „Humankapital“ mit der Verwendung des – durchaus in inhaltlicher Veränderung befindlichen – Begriffs ein Aspekt der Ökonomisierung der Bildung manifestiert.


Deutlich wird dabei, dass der Kompetenzbegriff häufig wie eine Art *Trojanisches Pferd* benutzt wird und die Hintergründe und Absichten im Rahmen der nun langjährigen Bildungsdiskussion nicht immer deutlich werden. Damit ist nicht gemeint, dass die Verwender des Begriffs dies auch so wollen oder bewusst beabsichtigen. Die vielschichtige Verwendung des Kompetenzbegriffes macht es oft schwer Bedeutung und mögliche Konsequenzen für die Bildungsbiografie zu erkennen.

Es soll daher im Folgenden auch schlichtweg darum gehen, etwas Licht in die unbedarfte Nutzung eines vielfältig besetzten Begriffes zu bringen.

1.) Einladung zu einer inhaltlichen Diskussion über den Kompetenzbegriff

Die in der „Kita-Brückenjahr und den Hamburger Bildungsempfehlungen“ behauptete Notwendigkeit der Kompetenzbereiche für die „*Bewältigung des schulischen Lernens und Alltags*“ als Auftrag an Kita, möchten wir zwecks einer **inhaltlichen** Klärung zur Diskussion stellen. SOAL war aktiv an beiden Themenfeldern und der Herausgabe beteiligt, um Kitas als Bildungsorte zu verankern und die Abwerbung der Fünfjährigen durch Vorschulen an Schulen zu bremsen. Da die HABE eine wesentliche inhaltliche Grundlage für das KBJ sind („*unsere Kitas setzen die Hamburger Bildungsempfehlungen um ...*“ – *Elternbroschüre KBJ, S. 3*) baut dieses inhaltlich ebenfalls auf dem Kompetenzbegriff auf. In den „*Gemeinsamen Qualitätsstandards*“, der konzeptuellen Begründung des KBJ wird unter Punkt 1. „**Die Kompetenzorientierung „Garantiert gut vorbereitet in die 1. Klasse“**“ wie folgt begründet:

„*Die Entwicklung grundlegender, überfachlicher Kompetenzen (soziale, emotionale, motorische und selbstregulative Kompetenzen) ist eng mit der Entwicklung von Kompetenzen verbunden, die auf das fachliche Lernen (Sachkompetenzen, kognitive Kompetenzen) abzielen. Für die Bewältigung des schulischen Lernens und Alltags ist die Entwicklung beider Kompetenzbereiche notwendig. Die Entwicklung fachlicher und überfachlicher Kompetenzbereiche bilden ein in der Kita durchgängiges und miteinander verzahntes Orientierungssystem – sowohl in der Gestaltung von Lerngelegenheiten, als auch in der systematischen individuellen Beobachtung, Begleitung und Dokumentation der Entwicklung der Kinder. Das Brückenjahr knüpft an diese in der Kita bereits bewährten Konzepte und Methoden an, fokussiert im letzten Kita-Jahr aber deutlich auf den Übergang in die Schule. Die Bildungsangebote im Brückenjahr werden re-*



PDF Complete

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.

[Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features](#)

- Motorische Kompetenzen
- Emotionale Kompetenzen
- Soziale Kompetenzen
- Sprachkompetenzen“

Das den HABE und dem KBJ zugrunde gelegte Bildungsverständnis geht davon aus, dass Kinder grundlegende und überfachliche Kompetenzbereiche entwickeln müssen, um „*schulisches Lernen und Alltag*“ zu bewältigen. In diesem Kontext wird die Kita zu einem Ort der Vorbereitung auf Schule, denn es heißt: *„Die Entwicklung fachlicher und überfachlicher Kompetenzbereiche“ als „durchgängiges und miteinander verzahntes Orientierungssystem – sowohl in der Gestaltung von Lerngelegenheiten, als auch in der systematischen individuellen Beobachtung, Begleitung und Dokumentation der Entwicklung der Kinder“.*

Gemäß dem Konzept KBJ und der dazu gehörigen Elternbroschüre wird in der Schule fortgesetzt, was in der Kita begonnen wurde oder anders gesagt: die Schule muss auf die in der Kita betriebenen Kompetenzbereiche aufbauen, damit das schulische Lernen und der Alltag von den Kindern bewältigt werden können. In diesem Sinne wird das letzte Kita-Jahr zu einem Vorbereitungsjahr für die Schule erklärt – hier wird den Kindern also der letzte Schliff gegeben, um die kommenden (Schul-)Jahre zu „bewältigen“. **So sind es die Erwachsenen, die Kinder für die Schule fit machen.** Ein solches zielorientiertes Programm berücksichtigt nicht mehr die Bedürfnisse der KINDER – es sei denn, dass das Bild der Erwachsenen in diesem letzten Kita-Jahr auch Wunschdenken der Kinder wäre. Die eigentliche Tragik besteht darin, dass die Betroffenen – die Kinder - zu diesen, von Erwachsenen entworfenen Bildern der Kinder weder befragt noch einbezogen werden. Es wird ein designmäßig aufbereitetes Bild vom Kind formuliert, in dem es eigentlich darum geht, dass die Kinder von den Kitas fit ge-

macht werden sollen, um Ansprüchen, Wunschdenken, Perspektiv-Vorstellungen von Erwachsenen zu entsprechen. Natürlich sind die Kinder im letzten Kita-Jahr größer als im Jahr zuvor. Sie haben mehr Erfahrungen und Wissen. Ob der von ihnen selbst gewählte Schritt jener in das „schulische Lernen“ wäre, ist eine ganz andere Frage.

Die häufig formulierten Begrifflichkeiten „Schlüsselqualifikationen, Schlüsselkompetenzen“ und „Kompetenz“ werden in Gesprächen um Bildungsprozesse, Bildungsverständnis sehr unterschiedlich verstanden und kontrovers diskutiert und greifen auf die verschiedenen Bildungsdiskussionen zurück (beginnend im Jahr 2000 durch die OECD-Delphi und Pisa-Studien).

Ein Blick soll geworfen werden auf den Zusammenhang von gesellschaftlich bestimmten Schlüsselqualifikationen oder – Kompetenzen, die sich aus einem historischen Prozess entwickelten, und der Wendung hin zu einem Kompetenzbegriff, der im pädagogischen Feld für eine bestimmte Haltung oder pädagogische Richtung steht. Wenn am Beispiel des Hamburger „Kita-Brückenjahres“ oder der Hamburger Bildungsempfehlungen ein bestimmtes pädagogisches Verständnis deutlich gemacht wird, so nur um die mögliche Nähe dieses Bildungsverständnisses eine Instruktionspädagogik mit jenem im Bereich der Elitebildung aufzuzeigen. Angesichts der häufigen Verwendung gleicher Begriffe mit unterschiedlichen Inhalten scheint uns eine inhaltliche Auseinandersetzung sinnvoll.

2.) Der Kompetenzbegriff im „Kita-Brücken-jahr“ und Hamburger Bildungsempfehlungen

Diskussionen um das Kita-Brückenjahr können wir bei den SOAL-Mitgliedern unterschiedliche Positionen wahrnehmen: Zustimmung wird geäußert, auch Unentschiedenheit sowie klare Ablehnung und

ein
Nun
Nem
sich unterschiedlichen Ergebnis
kann, wo es doch zum einen darum geht,
den Kindern in dem für sie wichtigen Bil-
dungsort Kita das letzte Kita-Jahr zu er-
möglichen und zugleich dem Träger nicht
die ökonomische Basis durch einen frühen
Wechsel in die Vorschulen der Schule zu
entziehen. Es ist bekannter Weise nun die
dritte Kampagne der Verbände, die für
Kitas als Bildungsorte wirbt und für die
weitere Perspektive der Kindertagesbe-
treuung von zentraler Bedeutung ist. Dar-
über sind sich alle einig. Woher also
kommt dann die Ambivalenz zum KBJ, ob-
wohl es dem eigenen Interesse entspre-
chen müsste? Die geführten Diskussionen
und die hier geführte machen deutlich,
dass beispielsweise mit dem Kita-Brücken-
jahr Doppelbotschaften verbunden wer-
den. Es wird zwar die Bedeutung des letz-
ten Kita-Jahres für Kind und Träger gese-
hen, allerdings nicht das damit transpor-
tierte **Bildungsverständnis!** Nun gehört
der Austausch über pädagogische Ansätze
es leider nicht zu den alltäglichen Aufga-
ben, und Theorien denken wird in den Aus-
bildungen der sozialpädagogischen Fach-
schulen eher klein geschrieben. Auch sind
die Rahmenbedingungen nicht so gestal-
tet, dass Fachdiskussionen, Fortbildungen
usw. in diesem Sinne unterstützt werden.
Häufig stehen andere spezifische und all-
tagsorientierte Themen im Vordergrund.

Wenn man die Rückmeldungen und Ge-
spräche und die dort geäußerte Ambiva-
lenz zum KTJ etwas genauer betrachtet, so
wird im Zusammenhang mit dem Eckpunk-
te-Papier des KTJ, und im „Elternbrief“
kaum Zustimmung geäußert.

■ „Garantiert gut in die 1. Klasse ...“

(Titel des Elternbriefes Kita-Brückenjahr) Das Kon-
zept „Kita-Brückenjahr“ geht von „*Gemein-
samen Qualitätsstandards für das Vorschul-
jahr in der Kita*“ aus. Im Eckpunkte-Papier

wird folgendes Verständnis zu *Kompeten-
zen* formuliert:

*„Die Entwicklung grundlegender, überfachlicher
Kompetenzen (soziale, emotionale, motorische und
selbstregulative Kompetenzen) ist eng mit der Ent-
wicklung von Kompetenzen verbunden, die auf das
fachliche Lernen (Sachkompetenzen, kognitive
Kompetenzen) abzielen. Für die Bewältigung des
schulischen Lernens und Alltags ist die Entwicklung
beider Kompetenzbereiche notwendig.“*

All diejenigen, die am Kita-Brückenjahr
teilnehmen wollen, müssen einem „ver-
bindlichen Qualitätsrahmen zum Über-
gang in die Schule zustimmen“:

... „Damit alle wissen, worauf sie sich verlassen können“

*Jede Kita, die sich am Konzept des Hamburger Brü-
ckenjahres orientiert, verpflichtet sich, deren kon-
zeptionelle Eckpunkte einzuhalten und sie – in Ver-
bindung mit dem eigenen Kita-Konzept – individuell
mit Leben zu füllen. Die Eckpunkte finden sich in je-
der Kita wider... die Inhalte weichen ggf. je nach
Schwerpunktsetzung, Verortung im Stadtteil und
Kooperationsbedingungen mit der bzw. den Schu-
le/n voneinander ab“ (s. Eckpunktepapier S 4).*

Eine gewisse Unsicherheit entsteht dann,
wenn zum einen die pädagogischen As-
pekte des letzten Kita-Jahres und die Be-
deutung des Bildungsortes Kita für die
Kinder sowie der ökonomische Aspekt
verbunden werden mit einem per Unter-
schrift vereinbarten Qualitätsrahmen, der
auf Kompetenzbegriffen aufbaut und dann
jedoch in der Kita ein anderes Bildungs-
verständnis bewegt und gelebt wird. So-
fern man das differierende Bildungsver-
ständnis in die verbindlichen Kompetenz-
begriffe hinein“füllt“, hat mensch entwe-
der einen Widerspruch oder – sofern es
sowie so egal ist, da es keiner so genau
nimmt – hat es auf der anderen Seite mit
einer fragwürdigen Umsetzung des den El-
tern garantierten Qualitätsrahmens zu
tun. Nachvollziehbar wäre weder das eine
noch das andere, denn pädagogische
Grundsätze, das Menschenbild oder Bil-
dungsverständnis sollten authentisch sein.
Kompetenzbegriffe, die nicht vertreten
werden, sind schwer mit „individuellem
Leben zu füllen“. Unbehagen kommt also

Einrichtungen, deren Bildungsverständnis auf den Kompetenzbegriffen basiert, werden hier keine Schwierigkeit haben. Einrichtungen mit einem davon differierenden Bildungsverständnis jedoch schon.

■ Doppelbotschaften

„Ihr Kind garantiert gut auf den Wechsel in die Schule vorbereiten und worauf Sie sich dabei verlassen können ...“

Deutlicher wird der Elternbrief, dessen Titel lautet: **„Garantiert gut in die 1. Klasse ...“** Die darin enthaltene Doppelbotschaft bringt das Unbehagen auf den Punkt und ist mit dem im Eckpunkte-Papier formulierten Kompetenz-orientierten Qualitätsrahmen in Zusammenhang zu sehen. In dem Klappentext wird darauf hingewiesen, dass die Broschüre deutlich macht wie die Kitas *„Ihr Kind garantiert gut auf den Wechsel in die Schule vorbereiten und worauf Sie sich dabei verlassen können“*.

Der Satz als solches ist gut nachvollziehbar, jedoch stellen sich einige Fragen.

- Wer spricht diese Garantie wem gegenüber aus?
- Wie hängt diese Garantie mit dem im Eckpunktepapier und dem Elternbrief transportierten Bildungsverständnis der Kompetenz zusammen?
- Sind die Kitas, die dies den Eltern nicht so garantieren wollen, keine qualitativ guten Kitas oder kommen deren Kinder nicht gut in die 1. Klasse?
- Wie wird überprüft, ob jede Kita diesen Qualitätsrahmen so einlöst, dass die gegebene Garantie auch zutrifft?

Ist hinterfragt worden, was die Eltern unter dem Satz *„worauf Sie sich dabei verlassen können“* verstehen? Oder könnte es Differenzen geben, was die Bezugspersonen/Träger und Eltern unter der verlässli-

chen Garantie verstehen? Sofern davon ausgegangen wird, dass sich in den Publikationen „Eckpunkte-Papier“ und „Elternbrief“ alles selbst erklärt und jede/r schon weiß, was damit gemeint sei, ist dies ein Irrtum und kann weder unter dem Qualitätsaspekt noch unter seriöser Elternarbeit nachvollzogen werden. Sofern damit gemeint ist, dass Eltern hier zum ersten Mal aufgrund dieser Garantie ganz unbesorgt sein können über den Übergang ihres Kindes von der Kita zur Schule, dann sind Enttäuschungen vorprogrammiert und es wird den Bedürfnissen des Kindes auch nicht Rechnung getragen. **Denn: Was der Übergang für das Kind in Wirklichkeit bedeutet, weiß tatsächlich nur das KIND!** Die Eltern können es ahnen oder erleben. Und: Gibt es bei Misslingen des Garantie-Versprechens Rückgabe der Elternbeiträge? Gehaltsabzug bei den ErzieherInnen? Was, wenn die Vorbereitungen auf das andere System Schule doch entweder nicht ausreichend oder wegen der Andersartigkeit des Bildungssystems auch gar nicht vorbereitbar sind? Schließlich – und dies einem eigenen Kapitel vorbehalten: Wie kann eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Kind und Bezugsperson entstehen (auch im letzten Kita-Jahr), wenn dieses letzte „besondere Jahr“ durch ein abgegebenes Garantie-Versprechen überschattet wird? Sofern nun entgegnet wird: Ja, jeder weiß doch, wie und was gemeint ist, geht dies schnell über die möglichen Konsequenzen für ALLE Beteiligten hinweg.

Seitens der ErzieherInnen haben wir unterschiedliche Rückmeldungen: *„Ihr könnt das nicht garantieren!“*, *„das müssen wir doch garantieren können“*, *„Das machen wir doch sowieso“*, *„wir brauchen keine Garantie auszusprechen“*, *„wer garantiert denn ...“*, *„wo bleiben denn da die Kinder?“*, *„wieso nur im letzten Kita-Jahr?“* oder *„ das müssen wir doch nicht alles so wörtlich nehmen“*.

■ Wie wird der Kompetenzbegriff gefüllt?

und natürlich finden sich zu allen Tätigkeiten auch passende Kompetenzbegriffe – doch wenn mensch die pädagogische Diskussion und vor allem die Beziehung zu den Kindern und Eltern ernst nimmt, dann wäre eine solche Herangehensweise Etikettenschwindel, würde weder dem Kompetenzbegriff selbst gerecht werden und auch nicht mit dem geforderten Qualitätsrahmen in Einklang stehen. Hier ergibt sich eine besondere Thematik: Qualität muss inhaltlich nachvollziehbar sein. **Die verwendeten Kompetenzbegriffe sind allerdings weder konkret noch inhaltlich ausgeführt, kaum wissenschaftlich erwiesen. Was ist denn selbstregulierende Kompetenz? Wo beginnt sie, wer stellt sie wie her? Wann kann davon gesprochen werden? Wodurch wird sie eingeschränkt oder unterstützt? Und wie kann – mit Blick auf den Elternbrief – etwas garantiert werden, was nicht transparent und nachprüfbar ist?** Sofern dies möglich wäre, ergäbe sich ein ganz anderes Problem. Denn dann wäre der verbindliche Qualitätsrahmen im „Kita-Brückenjahr“, generell ein von den Verbänden verabredetes „Qualitäts-Siegel“, dass, wenn es ernsthaft seriös sein wollte, notwendigerweise überprüfbar und vergleichbar sein müsste! Dies wiederum wäre dann eine ganz andere Diskussion, die in Hamburg z.B. an die Qualitätsversprechen der Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten erinnern und mit der Kampagne „Kita-Brückenjahr“ wohl weder beabsichtigt noch intendiert ist. Wohl bemerkt: Nachprüfbare Qualität ist in der Kindertagesbetreuung von zentraler Bedeutung im Interesse der Kinder und Eltern wie auch Träger und MitarbeiterInnen – auch wenn das Hamburger Kita-Gutschein-System hierfür KEIN Geld bereit hält – in diesen Ausführungen geht es jedoch um andere Aspekte: Kompetenz und Garantie.

In dem Slogan der „Elternbroschüre“ sind es die Erwachsenen, die **garantieren**, dass die Kinder gut in die erste Klasse kommen. Nebenbei bemerkt: ganz unabhängig davon, ob die Kinder das wollen oder nicht. Denn wenn jemand etwas garantiert, dann setzt das ein Konzept voraus, dieses Ziel zu erreichen. Diese Garantie können nur Erwachsene aussprechen und dieses Konzept muss letztlich Vorgaben haben, dass diese Garantie auch eingehalten werden kann, sonst macht sie ja keinen Sinn. Die ausgesprochene Garantie – wir nehmen dieses Wort bzw. diesen Satz ernst, weil sich das hier bewegte Thema gut deutlich machen lässt – wird über die Vermittlung von Kompetenzen realisiert, d.h. **gut in die erste Klasse zu kommen** wird an den Kompetenzbegriffen festgemacht. Zieht mensch die Argumentation aus dem Eckpunkte-Papier und dem Elternbrief zusammen, so ergibt sich folgende Aussage: *„Das Brückenjahr knüpft an diese in der Kita bereits bewährten Konzepte und Methoden an, fokussiert im letzten Kita-Jahr aber deutlich auf den Übergang in die Schule. Deshalb sind die Bildungsangebote im Kita-Brückenjahr so konzipiert, dass die Kinder in ihren Kognitiven -, Motorischen -, Emotionalen -, Sozialen - und Sprach-Kompetenzen gestärkt werden“* – (Eckpunkte-Papier S. 3)

Am Beispiel des „Kita-Brückenjahres“ wird in der Verknüpfung mit dem Kompetenzbegriff deutlich, dass offensichtlich die Garantie „gut in die erste Klasse“ darin besteht, dass die Kinder nun für den Übergang kompetent sind; oder die für den Übergang notwendigen Kompetenzen erfolgreich in den Kindern implementiert wurden. Wenn DAS unter „Qualität“ in der pädagogischen Arbeit verstanden wird, ist Qualität in der pädagogischen Arbeit dann erreicht, wenn die Kinder DAS integriert haben, was die ERWACHSENEN für das Weiterkommen in der Gesellschaft WICHTIG finden - sonst macht alles keinen Sinn.

Empfehlungen (HABE) bemühen den Kompetenzbegriff. Die jetzt aktuell umfangreich überarbeiteten HABE machen die Bedeutung frühkindlicher Bildung transparenter und enthalten viele sinnvolle und wichtige Gedanken und Anregungen, denen wir folgen können. Mit diesen Erläuterungen stellen wir die Hamburger Bildungsempfehlungen mit vielen wichtigen Ausführungen zur Kindertagesstätte als zuverlässige, bedarfsgerechte Orte für Kinder und Eltern, in denen Familien Unterstützung erfahren **nicht** in Frage. Das Verständnis von Bildung als lebenslangem Prozess, sich ein Bild von sich selbst und von anderen zu machen und „das Weltgeschehen zu erleben, zu erkunden und gemeinsam mit anderen verantwortlich zu gestalten“ sind orientierende Hinweise für die pädagogische Arbeit. Zahlreiche neue Kapitel wurden in die Überarbeitung einbezogen oder umfassender erläutert (z.B. Inklusion, demokratische Teilhabe). Schwierigkeiten haben wir mit dem den HABE zu Grunde liegendem Bildungsverständnis, das sich auf das Kompetenzdenken bezieht und den Menschen in verschiedenste Kompetenzen aufteilt.

Hier stellt sich Unbehagen ein, z.B. bei den „Aufgaben der ErzieherInnen“ oder „Ziele: Kompetenzen im Bildungsverlauf“: *„Die Aufgaben der Erzieherinnen und Erzieher für die **gezielte Anregung** der kindlichen Bildungsprozesse durchziehen den gesamten Ablauf des Zusammenlebens und Lernens in der Kita“* (S. 9 Entwurf) und *„Allen Kindern soll in der Kindertageseinrichtung die Möglichkeit gegeben werden, sich **Kompetenzen anzueignen**, die sie in die Lage versetzen, in verschiedenen **Situationen ihres Lebens Wirksamkeit** zu entfalten und selbstständig und verantwortungsbewusst ... zu handeln. Die **Kompetenzen bezeichnen die Zielrichtung für das pädagogische Handeln**, d.h. die Erziehe-*

*rInnen (d.A.) reflektieren bei ihrer Planung, wie sie die Kinder unter Berücksichtigung ihrer individuellen Interessen und Ausgangslagen **gezielt anregen können**“* (S. 18 Entwurf).

Ähnlich sieht es mit den Hamburger Bildungsempfehlungen aus. Die jetzige Überarbeitung stellt das Kind zwar wesentlich deutlicher in den Mittelpunkt. Jedoch wird Bildung im Kontext „nachhaltigen Entwicklung“ gesehen (UNESCO), die darauf abzielt „sich Werterhaltungen, Kompetenzen und Kenntnisse anzueignen, die für eine eigenverantwortliche Gestaltung einer lebenswerten und überlebensfähigen Welt erforderlich sind“ (Seite 2 Entwurf). Doch auch hier löst der Kompetenzbegriff (Ich-, der Sozial-, der Sach- und Lernmethodischen Kompetenzen“), wie sie durch die internationale OECD-Studie „Starting Strong“ (2004) bekannt wurde, Unbehagen aus. Bedeutung und Verständnis des vielfältig benutzten und unterschiedlich umgesetzten Kompetenzbegriffes ist keinesfalls einfach und die Vermischung einerseits sowie die Unklarheit andererseits der „vorherrschenden“ pädagogischen Grundrichtungen machen das nicht einfacher.

Der Situationsansatz als versteckte Botschaft

Fassen wir einige Aussagen in den Ausführungen zum KBJ und den HABE im Hinblick auf den Kompetenzbegriff zusammen:

- **„Garantiert gut ... „**
- **„... die Möglichkeit gegeben werden, sich Kompetenzen anzueignen ...“**
- **„ ... sie in die Lage versetzen ...“**
- **„ ... Kompetenzen bezeichnen die Zielrichtung für das pädagogische Handeln ...“**
- **„ ... gezielt anregen ...“**

Diese kurze Zuspitzung macht deutlich, **dass mit den Kindern etwas gemacht wird**, was nicht originär von den Kindern

lög-
set-
Zu-
sammenhang wird deutlich. Die HABE wurden entwickelt vom Institut INA in Berlin (Internationale Akademie ... für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie an der FU Berlin), das den von Jürgen Zimmer 1984 entwickelten Situationsansatz weiterentwickelt und aktualisiert hat. INA hat federführend Bildungsempfehlungen für die Bundesländer Berlin, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland und Hamburg entwickelt. Der heute vorzufindende Situationsansatz hat sich sehr modifiziert und mit verschiedenen anderen pädagogischen Grundrichtungen z.B. Aspekte der Reggio-Pädagogik „vermischt“. Das macht die Sache gelegentlich schwierig, vor allem, weil zwar die gleichen Worte benutzt werden und mensch meint, man spreche vom Selben, doch bei genauerer Betrachtung werden Differenzen deutlich. Mensch mag nun über den Wert solcher Differenzierungen streiten – sofern der Kompetenz-Begriff allerdings Grundlage des Bildungsansatzes ist, wäre Aufmerksamkeit angebracht. Wesentliche Ausführungen der HABE findet man in dem von Christa Preissing herausgegebenen Buch „*Qualität im Situationsansatz*“ wieder – lesenswert, gut aufgebaut, mit vielen Anregungen. Das positive Leitbild von Erwachsenen, die für die Prozesse der Kinder verantwortlich sind, diese in ihrer Entwicklung zu unterstützen, formuliert auch:

„Die pädagogischen Ziele – Autonomie, Solidarität, Kompetenz – orientieren sich an den demokratischen Grundwerten und gesellschaftlichen Entwicklungen. Sie umfassen wesentliche Bereiche der Persönlichkeitsentwicklung, der Ich-, Sozial- und Sachkompetenz ... Autonomie, Solidarität und Kompetenz bestimmten auch das professionelle Handeln der ErzieherInnen“ (S.13). In dem Kapitel Lebensweltorientierung (S. 39) dann folgend *„Wie werden die Ziele begründet?“* (S. 42) heißt es: *„Bildung ist auch immer bewusste Anregung durch*

die Erwachsenen. Bildung ist eine öffentlich verantwortete Aufgabe, die in den Bildungsinstitutionen von Pädagoginnen und Pädagogen wahrgenommen wird. Jedes Kind hat ein Recht auf diese Anregungen., Jede bewusste Anregung braucht Ziele ... die Ziele begründen sich auf ethisch-normative Überzeugungen innerhalb der Gesellschaft und auf eine Analyse dessen, welche Kompetenzen ein Kind benötigt, um in der Welt, in der es aufwächst, bestehen zu können und handlungsfähig zu bleiben, bzw. zu werden“ (Wortgleich Hamburger Bildungsempfehlungen 1996, S. 12)

Die HABE und damit auch das Konzept „Kita-Brückenjahr“ bezieht sich vom Leitbild her also auf den Situationsansatz, wie dieser von INA/Berlin vertreten wird.

3.) Der Kompetenzbegriff

Im Folgenden soll nun der Begriff selbst weiter untersucht werden, denn um die Bedeutung der Kritik am Kompetenzbegriff, dessen mögliche Auswirkungen im pädagogischen Handeln, im Leit- und Menschenbild sowie in Abgrenzung zum frühkindlichen Bildungsverständnis - wie es z.B. von zahlreichen Einrichtungen in SOAL vertreten wird - fassen zu können, ist ein Blick auf die historische Entwicklung sinnvoll.

Zur Geschichte des Kompetenzbegriffes

Hintergrund der begrifflichen Diskussion sind die konträren Anforderungen zwischen „Allgemeinbildung“ und „Ausbildung“ im Zeitalter der Globalisierung. Diese finden ihren konkreteren Ausdruck in „berufsbezogener Qualifikation“ und „Menschenbildung“, in „zweckhafter“ und „zweckfreier Bildung“ oder auch in „Bildung als Investitions-„ oder „Konsumgut“.

Zu unterschiedlichen Zeiten kam die Bildungsdiskussion, je nach gesellschaftlicher Entwicklung, zu unterschiedlichen Begrifflichkeiten: In den 60er und 70er Jahren war es der *Lernbegriff*, in den 70er und

und zbe-
ver-
stehen als dass die neueren Begrifflichkeiten die älteren vollständig ablösen. Jedoch wurden sie jeweils nach Bedarf mehr oder weniger in die aktuelle Diskussion einbezogen. Es ging darum, mit Hilfe von „Anpassungsqualifizierungen“ vor dem Hintergrund des Technologisierungsschubes „das Bildungssystem und den Produktionssektor flexibel aufeinander abzustimmen“. (Pongratz, Sackgasse der Bildung, S. 103)

„Schlüsselqualifikation“ als Vorläufer des Kompetenzbegriffs

Der Vorläufer der „Kompetenz“ ist der Begriff „Schlüsselqualifikation“ (Mertens 1970). Das Konzept der Schlüsselqualifikationen hat mit Mertens (1974) seinen Ausgangspunkt in der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung genommen. Es ist erst viel später von der Berufspädagogik aufgenommen und weiterentwickelt worden. Zwei Gründe, die für das Konzept der Schlüsselqualifikationen sprechen, haben sich im Verlauf der Zeit immer drängender heraus kristallisiert. Der eine Grund (Vorbereitung auf die Arbeitswelt von morgen) besteht in den unsicheren zukünftigen Anforderungen im Zuge eines raschen technisch-produktiven und ökonomischen Wandels. D.h. in der mangelnden Voraussagbarkeit zukünftiger berufsinhaltlicher Anforderungen der Industriegesellschaft. Und als zweites kristallisierte sich immer deutlicher heraus, dass die Vorstellung, der einmal erlernte Beruf könne ein Leben lang ausgeübt werden, immer seltener in der Realität zutreffend war. **Ziel der Veränderungen im Bildungsbereich war dabei weniger die Herstellung von Chancengleichheit, sondern vielmehr der Versuch die unsichere Zukunft vor dem Hintergrund der sich immer stärker globalisierenden Wirtschaft bildungspolitisch in den Griff zu bekommen. Schlüsselqualifikationen sollen in die Lage versetzen zukünftige, schnell aufkommende neue In-**

halte selbsttätig aufschließen zu können und damit lebensbegleitend lernen zu können. Es gibt eine Vielzahl von Schlüsselqualifikationen. Sehr häufig werden (in alphabetischer Reihenfolge) genannt: Denken in Zusammenhängen, Flexibilität, Kommunikationsfähigkeit, Kreativität, Problemlösefähigkeit, Selbstständigkeit, Teamfähigkeit, Transferfähigkeit und Zuverlässigkeit“. *(Erschienen in: Wirtschaft und Berufserziehung, Zeitschrift für Berufsbildung, Franz Steiner Verlag Stuttgart, 56(2004)).

Problematische Aspekte des Konzepts von Schlüsselqualifikationen

Das Konzept der Schlüsselqualifikationen hat problematische Seiten, denn sie können bspw. nicht *abstrakt* vermittelt werden. Ohne Bezug auf fachspezifische Inhalte können Schlüsselqualifikationen ihre Transferwirkung nicht einlösen, bleiben Schlüsselqualifikationen oder auch nur bereichsspezifisch. Des Weiteren stellt sich die Frage, welche künftigen Inhalte Schlüsselqualifikationen befördern können oder sollen und müssen? „Für die Bildungspraxis gilt, dass die im Konzept der Schlüsselqualifikationen angesprochenen Befähigungen Qualifikationsanforderungen der modernen Arbeitswelt darstellen. Es werden Befähigungen eingefordert, welche die Pädagogik und besonders die Reformpädagogik im ersten Drittel des letzten Jahrhunderts schon immer als einen *eigentlichen Auftrag einer allseitigen Bildung angesehen hat. Wesentlich ist heute aber, dass die frühere pädagogische Vision nun als nüchterne Qualifikationsanforderung im Beschäftigungssystem auftritt und zu einem Ziel der Bildung wird. Im Konzept der Schlüsselqualifikationen sind humane Befähigungen enthalten, die auf der einen Seite zwar dem Menschen selbst dienen, die auf der anderen Seite aber auch vom Beschäftigungssystem heute verstärkt eingefordert werden. Mit anderen Worten: Schlüsselqualifikationen sind zweigesichtig (janusköpfig). Im Konzept der Schlüsselqualifikationen sind humane Befähigungen wie z. B. Selbstständigkeit,*

Be-
lem
igo-
gische Ziele dar. Auf der anderen Seite
aber werden die humanen Befähigungen
auch als Rationalisierungspotential von
Arbeit eingesetzt. Anders gewendet, Rati-
onalisierung erfolgt durch Humanisierung.
Bei v. Hentig (vgl. 2002, S. 29) heißt es in
diesem Zusammenhang, mit dem Konzept
der Schlüsselqualifikationen sei das Indivi-
duum hoffnungslos dem Prinzip und Sys-
tem der Innovation ausgeliefert“. *(in: Wirt-
schaft und Berufserziehung, Zeitschrift für Berufsbildung,
Franz Steiner Verlag Stuttgart)

Die Suche nach einer Begrifflichkeit für die
unterschiedlichen Felder bzw. Ziele – Ar-
beitsprozess als Optimierung von Waren
oder Dienstleistungen auf der einen und
Bildungsprozess als Anregung und Entfal-
tung von Subjektivität auf der anderen Sei-
te – führte zum Kompetenzbegriff. Der
Kompetenzbegriff soll die gesamte Person
umgreifen: „Um die wachsenden Risiken
von Komplexität und Chaos zu überstehen,
soll jeder Einzelne gleichsam zu seinem ei-
genen „Kompetenzzentrum“ werden.“
(Pongratz, Sackgasse der Bildung - dto. S. 104)

Die OECD und der Begriff der "Schlüsselkompetenzen"

Die OECD (Organisation für wirtschaftliche
Zusammenarbeit und Entwicklung), hinter
der Wirtschaftsunternehmen stehen (heute
PISA 2006-Konsortium IPN-Leibniz Insti-
tut für Pädagogik, Universität Kiel) wendet
den Begriff der Schlüsselqualifikationen in
„Schlüsselkompetenzen“ und bringt im
Jahr 2001 mit der Delphi-Studie den Be-
griff **Wissensgesellschaft** vor dem Hinter-
grund des permanenten sozialen Wandels
in die öffentliche Bildungsdiskussion ein.

Die OECD, als exklusive internationale,
Wirtschaftsorganisation verantwortlich für
den Pisa-Test, sieht in ihrem Verfahren
vergleichender Kontrolle (Peer-Review)
den "effizientesten Weg, Einfluss auf das
Verhalten souveräner Staaten zu neh-

men". Dazu diene die "naming and sha-
ming technique": Wer nicht dem Pisa-
Kodex entspricht, wird am medialen Pran-
ger bloßgestellt (Jochen Krautz: Die safte Steuerung
der Bildung).

Wer nicht unmittelbar demokratisch legi-
timiert ist, nutzt Mittel indirekter Einfluss-
nahme. Diese Strategie "sanfter Steue-
rung" (soft governance) im Bildungswesen
wurde mittlerweile von Wissenschaftlern
des Sonderforschungsbereiches 597 der
Universität Bremen empirisch verifiziert.
Obwohl die OECD keine unmittelbare de-
mokratische Legitimation hat, setzt sie die
eigenen normativen Ansprüche politisch
durch. Pisa 2000 formulierte bereits, dass
der Test keine Rücksicht auf nationale
Lehrpläne nehme – also auf das, was un-
sere Schüler tatsächlich gelernt haben.
Vielmehr verfolge man ein eigenes "didak-
tisches und bildungstheoretisches Kon-
zept", das "normativ" wirke. Im Mittel-
punkt steht darin das **Kompetenz**-Konzept
der OECD, womit die rein funktionale Fä-
higkeit gemeint ist, sich an die ökonomi-
schen Erfordernisse flexibel "anzupassen".
(Krautz dto.)

**„Eine Kompetenz ist die Fähigkeit,
komplexe Anforderungen erfolgreich zu
erfüllen...“**

In diesem Kontext hinterfragt die OECD,
ob Zertifikate, prüfbare Qualifikationen
und angehäuften Fachwissen zukunftsfähig
sind. Dieses Nachdenken über Lern- und
Bildungsprozesse führt zum **Kompetenz-**
modell, das sich zunächst in der berufli-
chen und Erwachsenenbildung entwickel-
te. Wie schon in der frühen Reformdebat-
te der 60er Jahre differenzieren man dabei
häufig nach Sachkompetenz, Sozial und
Selbstkompetenz. Aber auch kommunika-
tive Kompetenz, Handlungs- und Verhal-
tenskompetenz und in unserem ästheti-
schen Bereich die Bildkompetenz werden
als Schlüsselkompetenzen im Sinne einer
allgemeinen Grundfähigkeit unterschieden,
die sich gegenüber neuen und unter-
schiedlichen Herausforderungen erweisen

Strukt über eine Hypothese verstanden werden. Ob es diese „Kompetenzen“ in Wirklichkeit gibt, was sie definiert und ausmacht, woran sie gemessen und festgestellt werden – ist eine andere Frage.

Der Begriff der **Schlüsselkompetenzen** (Key Competencies) stammt aus der internationalen Bildungsforschung und Bildungsplanung, die seit den 90er Jahren zunehmend die Reformentwicklung auch im deutschsprachigen Raum bestimmt. Ursprünglich bedeutet Kompetenz „Zuständigkeit“ (kompetent: lat. zuständig, sachkundig, maßgebend). Im Bildungsbereich werden jedoch mit dem Kompetenzbegriff stärker die subjektiven Stärken des einzelnen Menschen in den Vordergrund gestellt: *„Eine Kompetenz ist die Fähigkeit, komplexe Anforderungen erfolgreich zu erfüllen und zwar durch die Mobilisierung von psychosozialen Komponenten wie kognitive Fähigkeiten, Wissen, Werteorientierung, Einstellungen, Emotionen und Motivationen“* (BKJ 2004, S.18).

Kompetenzen werden in der aktuellen bildungspolitischen Diskussion jedoch als allgemeine Dispositionen von Menschen zur Bewältigung bestimmter lebensweltlicher Anforderungen und als Basisausstattung für eine Teilnahme am gesellschaftlichen und kulturellen Leben verstanden. Die OECD, verantwortlich für die PISA-Untersuchungen, hat bei der Übernahme dieses Grundkonzepts den lebensweltlichen Bezug konsequenterweise vorrangig unter dem Blickwinkel des wirtschaftlichen und beruflichen Erfolgs definiert. Auf diese Weise wurde der allgemeine Begriff, wie er etwa im Zusammenhang der Pädagogik als „Allgemeinbildung“ verwendet wird, eng geführt und auf wenige Bereiche, die vor allem kognitive Fähigkeiten fördern, reduziert. (Prof. Dr. Adelheid Sievert, Goethe Universität Frankfurt Ästhetisches Lernen als Schlüsselkompetenz und Wagner 2010, S.10.)

„... Ziele begründen sich auf ethisch-normative Überzeugungen innerhalb der Gesellschaft und auf eine Analyse dessen, welche Kompetenzen ein Kind benötigt ...“

Das Wort „Kompetenz“ wird häufig verbunden mit einem „Vermögen“, das uns dazu befähigt, bestimmte Aufgabenstellungen zu bewältigen. Die Kompetenz-Vertreter sprechen allgemein von „Dispositionen“ oder auch „Basisfähigkeiten“. Es wird davon ausgegangen, dass das Subjekt die gewünschten Verhaltensweisen und Fähigkeiten – eben Kompetenzen - hervorbringt. Pongratz hat dies auf den Punkt gebracht: *„der Realitätsgehalt ist ihre Funktion“* oder *„Kompetenz ist, was Kompetenztests messen“*. (Pongratz dt., S. 113) Erinnert sei in diesem Zusammenhang auch an die viereinhalbjährigen Prüfungen, auf die wir hier allerdings nicht näher eingehen wollen.

Es wird deutlich, dass der Kompetenzbegriff jeweils so zurecht gerückt wird, wie er gebraucht wird. Z.B. von der OECD, die noch von *Schlüsselkompetenzen* als *Weiterbildungsfähigkeit* spricht und sich – da nicht spezifiziert – beliebig viele Kompetenzen finden lassen, denn KOMPETENZEN gibt es nicht einfach so, sondern sie sind Ergebnisse einer sprachlichen Zuordnung vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Prozesse. Beispielsweise werden in dem INA- Qualitätsentwicklungsverfahren nach Situationsansatz (INA Berlin ist auch für die Entwicklung der Hamburger Bildungsempfehlungen zuständig) die Kompetenzen an ethisch-normative Überzeugungen innerhalb der Gesellschaft gekoppelt – doch welche und wie viele sind das? *„Die Ziele begründen sich auf ethisch-normative Überzeugungen innerhalb der Gesellschaft und auf eine Analyse dessen, welche Kompetenzen ein Kind benötigt, um in der Welt, in der es aufwächst, bestehen zu können und handlungsfähig zu bleiben, bzw. zu werden“* (s.o.)

Studie gemachten Aussagen zum Bildungsbereich führten zur Gründung der Bund-Länder-Initiative **Forum Bildung** (FB): „Ausgangspunkt für die Einrichtung des **FB** ist die Erkenntnis, dass Bildung die Schlüsselrolle in der Gesellschaft von morgen haben wird. Bildung steht vor der doppelten Herausforderung, **Wissen und Kompetenzen** (Herv.d.A.) zu vermitteln, die in Zukunft über Lebenschancen des Einzelnen und über gesellschaftliche und wirtschaftliche Fortschritte entscheiden, und gleichzeitig soziale Ausgrenzung angesichts ständig steigender und neuer Qualifikationsanforderungen zu verhindern und bestehende Ausgrenzungen zurückzudrängen (M 5, S. 94). Und weiter: „Der Berufswechsel z.B. ist ebenso alltäglich wie die Notwendigkeit, bereit zur Weiterbildung zu sein oder angesichts politischer Konflikte und des raschen kulturellen oder sozialen Wandels durch Anpassung an das Neue handlungsfähig zu bleiben“ (Expertise, S. 50).

Die von der OECD ins Spiel gebrachte Begrifflichkeit „Schlüsselkompetenzen“ wird vom **FB** aufgegriffen und als **Kompetenzkonzept** in die bildungspolitische Diskussion eingebracht. In direkter Reaktion auf das „Forum Bildung“ – als bedeutende und einflussreiche Stimme in der bundesweiten Bildungsdiskussion – merkt **Gerd Schäfer** zu dem dort verwendeten Kompetenzbegriff folgendes an:

„Förderung von Kompetenzen, ihr systematischer Aufbau machen einen frühen Beginn, sprich in der Zeit des Kindergartens, erforderlich ... Die fachlichen Erläuterungen zum Kompetenzkonzept lassen jedoch nirgendwo erkennen, wie diese Kompetenzen anders als auf einem Wege der formellen Instruktion umgesetzt werden könnten. Die Betonung kindlicher Spieltätigkeit, forschender Neugier oder kindlicher Selbstregulation im Bildungsprozess

wird in diesem Konzept nicht wirklich umgesetzt und bleibt allenfalls gut gemeinte Absicht ohne Verwirklichungschancen. Dies lässt sich bereits daraus erschließen, dass in den Veröffentlichungen der beiden Gremien (OECD und FB, d.A.) von Kindern als Teil dieses Bildungsgeschehens nur als Adressaten die Rede war, denen Bildung „vermittelt“ werden sollte, um sie derart für eine weltweit operierende Wissensgesellschaft vorzubereiten, deren oberster Wert die ungehinderte Flexibilität zu sein scheint, weil insbesondere diese das lebenswichtige wirtschaftliche Wachstum sichern soll (Gerd Schäfer, Forum Bildung – Die Bildungsdiskussion in Deutschland, 2008).“

4.) Kritik am Kompetenzbegriff als pädagogischer Grundhaltung

Wie wir an den Beispielen des „Kita-Brückenjahres“ und der HABE gesehen haben, werden frühkindliche Bildungsprozesse mit dem Kompetenzmodell beschrieben oder gar als Grundlage und Voraussetzung kindlicher Bildungsprozesse dargestellt. Die Vermischung mit nachvollziehbaren Aspekten (s.o.) und das nahtlose Verknüpfungen mit Kompetenzmodellen macht die Diskussion so schwierig, weil das eine sinnvoll erscheint und – da es keinen nachvollziehbaren Übergang gibt – das andere mangels Fachwissens schlicht subsumiert wird, auch wenn sich das oben benannten „Unbehagen“ oder „irgendetwas stimmt doch nicht“ deutlich wird. Allerdings ist auch klarzustellen, dass viele uns nahestehenden gesellschaftspolitischen Akteure (sowohl bildungs- und gesellschaftspolitische Funktionäre als auch Eltern und Institutionen) die Kompetenzmodelle tatsächlich auch als IHR Bildungsverständnis so vertreten. Bei Infragestellung oder Hinterfragen stößt man häufig auf Unverständnis oder Ablehnung. Es scheint also eine „heilige Kuh“ zu sein, und der Wunsch, sich ausgiebig mit dem Kompetenzbegriff auseinander zu setzen, wird als Angriff verstanden.

nter
llen
dnis
hat zentrale strukturierte Auswirkungen auf die Bildungsprozesse, an deren Fäden von der „herrschenden Bildung“ gezogen wird (s. o. OECD, auch das Forum Bildung und ähnliche bildungspolitische Zusammenschlüsse gehören dazu, ebenso die Kultusministerkonferenz usw.). Wer nach nachvollziehbaren Grundlagen für den Kompetenzbegriff sucht, wird kaum etwas finden, denn „Kompetenzdefinitionen setzen Analysen der Anforderungen voraus, die bewältigt werden sollen. Die Aufgabenanalyse macht die Details der Bewältigung sichtbar ... Der entscheidende Schritt ist nun der zur Beschreibung von Kompetenzen. Die einfachste Lösung ist die, der Anforderung sprachlich eine „Kompetenz“ zuzuordnen.... Es liegt auf der Hand, dass damit die Aufgaben erst anfangen. Einer so allgemeinen Anforderung liegt nämlich keine in sich undifferenzierte Kompetenz zu Grunde, sondern eine komplexe Struktur von mentalen und motivationalen Prozessen, die in ihrem optimalen Zusammenwirken... analysiert werden muss ... wenn die in sich hochgradig differenzierten Kompetenzen der zukunfts-festen Beschäftigungsfähigkeit konkretisiert werden soll“ (s. Fend 2008, S. 62 f).

■ „Der Kompetenzbegriff ist ungenau ...“

Der Kompetenzbegriff ist „ungenau“, so Gerd Schäfer in seinem Artikel „Über Beziehung und Bildung von Anfang an“ (in: Bildung braucht Beziehung“ Herder-Verlag). Und wie in dem obigen Zitat von Fend wird deutlich, dass es ein klares Bild davon, was Kompetenzen in der frühen Kindheit sind, nicht gibt. Und auch nicht, ob es jene sind, die u.a. in den HABE, dem Eckpunkteapier des Kita-Brückenjahrs genannt werden oder jene, die in „Qualität im Situationsansatz“ oder in den verschiedenen Bildungsplänen- und Empfehlungen der Bundesländer vorkommen. Die Nennung der Kompetenzfelder und deren Zahl – variierend

zwischen 4 bis 12 - ist vollkommen willkürlich. Auch stellt sich eigentlich die Frage, ab wann und welche Kompetenzen bei Kindern denn vorhanden sind. Oder bilden sie zusammengenommen eine „Superkompetenz?“ Ein Erklärungsmodell, woher die Kompetenzen kommen, worauf im Bildungsprozess aufgebaut wird, fehlt und das Konzept wird „*unhinterfragt aus der Perspektive des Erwachsenenlebens und den (scheinbaren) Notwendigkeiten der Gesellschaft (INA) als normative Ziele formuliert*“ (G. Schäfer, dto.)

Wie wir bereits bei dem Versprechen (zu beachten, dass die Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten den Eltern „Qualitätsversprechen“ abgibt) „Garantiert gut in die 1. Klasse ...“ ausgeführt haben und was als Instruktionpädagogik benannt wurde, lenken die Kompetenzmodelle den Blick weg vom Kind auf das, was die Erwachsenen wollen oder sich von den Kindern wünschen oder was die gesellschaftliche Norm scheinbar fordert, ohne dies auch nur annähernd nachvollziehbar zu formulieren. Diese dem Kompetenzmodell zu Grunde liegende „Norm“ braucht allerdings eine „intensiven Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten, die Kinder haben und von denen sie ausgehen, wenn sie Erfahrungen über die Welt, in der sie leben, sammeln“ (G. Schäfer, dto.) Kompetenzmodelle nähmen Erwartungen der Erwachsenen auf, was sie sich unter Lernen vorstellen oder erwarten. Ob das mit dem Bildungsprozess der Kinder dann tatsächlich übereinstimmt, ist noch eine ganz andere Frage, für deren Bejahung keinerlei nachvollziehbare wissenschaftliche Kriterien mitgeliefert werden.

■ Das Kompetenzmodell birgt auch noch ein anderes, nicht sofort deutlich werdendes Problem in sich:

Es teilt den Menschen in verschiedene curriculare Bereiche auf. Dabei stellt sich die Frage, auf welcher Erkenntnisgrundlage die verschiedenen Kompetenzfelder

Be-
Kind
als
Sammelbegriff verschiedener Kompeten-
zen zu betrachten, die „gezielt angeregt“
werden können, sondern als Ganzheit zu
sehen. Kinder entdecken die Welt aus
ganzheitlicher Sicht und welcher Prozess
gerade welchen beeinflusst, wie Bildungs-
prozesse weiterverarbeitet werden und
wie diese von den Erwachsenen wahrge-
nommen werden, bleibt innerhalb des
kompetenzorientierten Denkens offen.
Der Kompetenzbegriff – bzw. seine Um-
setzung - erinnert mehr an ein Koch- oder
Rezeptbuch, dass dieses und jenes geför-
dert werden sollte, statt dem stattfindenden
Prozess des Kindes wahrzunehmen
und zu folgen. Das Kompetenzmodell ist
selbst ein Modell des individuellen Ler-
nens: *Es ist das Individuum, das Kompe-
tenzen erwirbt. Die pädagogischen Bemü-
hungen zielen auf die individuelle Leistung,
auch wenn diese durch soziale Bedingun-
gen unterstützt werden kann. Das wird
deutlich, wenn es um das Endziel geht:
Wenn ein Kind eine Kompetenz nicht er-
worben hat, dann wird das stets als sein
individuelles Problem verstanden und nicht
als ein soziales. Es ist das einzelne Kind,
das ein Können oder Wissen nicht erwerben
konnte, und es wird nicht die Frage ge-
stellt, inwiefern die soziale Gemeinschaft
daran gescheitert ist, die entsprechenden
Mittel und Wege zu finden, dem Kind ei-
nen bestimmten Lernprozess zu ermögli-
chen“* (G. Schäfer dto.) S. 132)

Das Kompetenzmodell als Bestandteil der Instruktionspädagogik

Wie in den obigen Ausführungen darge-
stellt, gründen Kompetenzmodelle auf ei-
nem ökonomischen Lernverständnis, denn
diesem folgend werden Können und Wis-
sen erworben. „Der Erwerb vorgegebener
Kompetenzvorstellungen“ der Erwachse-
nen als Vertreter der Gesellschaft „erfor-
dert andere aktive Strategien als die Lö-
sung eines Alltagsproblems, vor das man

sich unversehens gestellt sieht“ (G. Schäfer, dto.
S. 133).

Die bildungsbegrifflichen Vorstellungen
des **Forum Bildung** mit dem Kompetenz-
konzept setzen voraus, dass es jemanden
gibt, der zum einen weiß, welche Kompe-
tenzentwicklung bei dem Kind angesagt ist
und zum anderen den „Vollzug“, d.h. die
notwendige Vermittlung der Kompetenz
tätigt. Da das Kind nicht von selbst darauf
kommen wird, welche Kompetenz gerade
fehlt, müssen es die Erwachsenen sein, die
das Kind entsprechend **instruieren**, d.h.
ihm zum einen deutlich machen, was fehlt
und zum anderen dafür sorgen, dass das
Fehlende vom Kind antizipiert wird. In die-
sem Sinne erfolgt die Vermittlung von
Kompetenzen über die Instruktionspäda-
gogik, d.h. das Kind wird schlimmstenfalls
manipuliert. Denn es wird nicht deutlich,
ob das, was geschieht, Wille des Kindes ist
oder gutgemeinte Unterstützung des Er-
wachsenen, der ein bestimmtes Ziel vor
Augen hat. Kompetenzen brauchen Ziele
und diese Ziele kennen eben nur die Er-
wachsenen. Kinder haben in diesem Sinne
keine „Ziele“, sondern befinden sich eher
in Prozessen, in Erlebnissen und Erfahrun-
gen, in denen sie neugierig und motiviert
Vorstellungen umsetzen. Instruieren hat
etwas mit Steuerung und Fremdbestim-
mung zu tun und somit auch mit der mög-
licherweise unbewussten, jedoch zielge-
richteten Manipulation von Verhaltens-
weisen. Das **Kompetenzmodell** kann also
nur durch **Instruktionspädagogik** umge-
setzt werden, das heißt, der **Erwachsene
instruiert das Kind** oder pointiert ausge-
drückt: **Der Erwachsene weiß, was für das
Kind gut ist.**

Es sind die Erwachsenen, die den Plan
bzw. das Ziel im Kopf haben und die Kin-
der letztlich instruieren, ihnen Möglichkei-
ten geben, Ziele vorgeben und gezielt an-
regen. Die Kinder sind nicht gebildet durch
sich selbst, sondern sie benötigen den Er-
wachsenen, der ihnen letztlich vorgibt,
wohin die Reise geht. Absicht von bei-

um
an-
ann
durchaus mit dem berechtigten Glauben
verbunden werden, Kinder tatsächlich zu
unterstützen. Dennoch scheint deren Er-
kenntnis zu sein, dass „Wenn viele Men-
schen möglichst reibungslos in einer Gesell-
schaft zusammenleben sollen, sind Steue-
rungsprozesse dieser Art unumgänglich“
(Edward Bernays in seinem berühmten Buch „Propagan-
da“ von 1928).

Und hier trifft sich die Ambivalenz mit
dem Konzept „Kita-Brückenjahr“ und dem
grundlegenden Bildungsverständnis, wie
es in den Hamburger Bildungsempfehlun-
gen vertreten wird. Wenn Erwachsene **ga-
rantieren**, dass Kinder gut in die 1. Klassen
kommen, so müssen sie zur Einlösung die-
ser Garantie dafür sorgen, dass dies – ggf.
auch gegen den Willen der Kinder - ge-
schieht. Eine solche Garantie – ganz unab-
hängig vom Nutzen des Verbleibs der Kin-
der im letzten Jahr in der Kita und dem
ökonomischen Nutzen für die Kita – stellt
eben auch die Frage, ob mensch mit der
sich dahinter verbergenden pädagogi-
schen Implikation (Garantie) einverstan-
den ist oder **dies** gar den eigenen Bil-
dungsvorstellungen widerspricht.

5.) Ökonomisierung der Bildung

Bildung wird zunehmend „als Quelle indi-
viduellen und gesellschaftlichen Wohl-
stands“ gesehen und angesichts des Um-
standes, dass „*Wohlstand und Sozialer Zu-
sammenhalt von Bildung abhängen*“, zu-
nehmend zugespitzt. Bildung wird in die-
ser Wendung eine existentielle Vorausset-
zung, um im globalen Wettbewerb beste-
hen zu können und in einer „*wissensba-
sierten Ökonomie konkurrenzfähig zu sein*.
*Postulate wie diese befördern eine Gram-
matik der Sorge mit der Reformen inner-
halb des Bildungssystems gefordert und
initiiert werden.*“ (Bröckling 2003, S. 20 in Jörg
Nicht – Kompetenz als Humankapital- Zeitschrift für sozi-
alpolitische Diskussionen).

Die internationalen Schulleistungsver-
gleichsstudien wie PISA (*Programme for
International Student Assessment*) wurden
zum Ausgangspunkt für bildungspolitische
Neustrukturierungen pädagogischer Ar-
beitsfelder. Diese wurden dann im Weite-
ren durch die OECD vorangetrieben. Be-
griffe wie „Wissensgesellschaft“, „Neolib-
eralismus“ und „Ökonomisierung der Bil-
dung“ erfassen diese globale Restrukturie-
rung und ihre vielgestaltigen empirischen
und theoretischen Voraussetzungen indes
nur teilweise (vgl. Bellmann 2007a).

Immer wieder taucht in diesem Zusam-
menhang der Begriff „Humankapital“ auf.
Bis 2002 wird er von der OECD beispiele-
weise im Bildungsbericht „Education at a
Glance“ wie folgt formuliert: „*Das Human-
kapital ist der Bestand an Fähigkeiten und
Kenntnissen, die der Einzelne besitzt oder -
normalerweise durch Bildung und Ausbil-
dung - (weiter-)entwickelt und sodann als
Gegenleistung für ein Einkommen auf dem
Arbeitsmarkt anbietet*“ (ebd., S. 139).

Doch dann wird eine weitere Definition
von „Humankapital“ mit der Aufforderung
die bisherige Begriffsdefinition zu über-
denken verwendet (CERI 2001, OECD 2002b). Die
OECD-Studie „*The Well-being of Nations*“
definiert den Begriff „Humankapital“ dann
als „in Individuen verkörperte Kenntnisse,
Fähigkeiten, Kompetenzen und Eigen-
schaften, die die Erzeugung (*creation*) **per-
sönlichen, gesellschaftlichen und ökono-
mischen Wohlergehens ermöglichen**“
(Herv. d.A. - CERI 2001, S. 18).

Die Veränderung, die jetzt die ökonomi-
sche Seite der Bildung deutlicher hervor-
hebt, besteht darin, dass sich nun das
Humankapitalkonzept nicht nur mehr auf
die Voraussetzungen (Bildung in formalen,
informellen Lernumgebungen) und Ergeb-
nisse bezieht, sondern auf das „Human-
kapital“ an sich. Während das grundle-
gende Humankapital produktive Fähigkei-
ten (*skills*) und Eigenschaften (*characteris-
tics*) umfasst, schließt das erweiterte Hu-
mankapital Fähigkeiten und Eigenschaften

das , zu t es vor allem um Metakompetenzen, die auf selbstgesteuertes Lernen zielen, sowie um generelle Einstellungen und Bereitschaften. (in: Jörg Nicht – Kompetenz als Humankapital - Zeitschrift für sozialpolitische Diskussionen).

Nähe der Begrifflichkeiten von „Humankapital“ und „Kompetenzen“

Die Verwendung der Begriffe „Humankapital“ und „Kompetenzen“, die nach Jörg Nicht eine „Wahlverwandschaft“ eingehen und Aspekte der „Ökonomisierung der Bildung“ sind, erklären sich nach Meinung des Autors aus folgenden Überlegungen:

- **Erstens** richten sich Humankapitaltheorie und Kompetenzkonzepte auf denselben Gegenstand, nämlich die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Bevölkerung. Beide Ansätze verwenden hierfür auch andere Globalbegriffe wie Bildung, (lebenslanges) Lernen, Wissen und Können oder Qualifikation. Dabei definieren sie ihren Gegenstand stets als ein Produkt - entweder als Ertrag von Investitionen in Humankapital oder als Ergebnis von Lernprozessen - und stellen dieses Produkt in einen funktionalen Zusammenhang.
- **Zweitens** stimmen Humankapitaltheorie und Kompetenzkonzepte darin überein, dass ihr Gegenstand mess- und quantifizierbar ist und somit quantitativer empirischer Forschung zugänglich gemacht werden kann. Hierin folgen sie den Prämissen eines methodologischen Individualismus, der beansprucht, soziale Phänomene unterschiedlicher Komplexität durch die Analyse individuellen Verhaltens zu erklären.
- **Drittens** sind beide Denkansätze offen für einen Umschwung von der empirisch-deskriptiven auf die normative Ebene. Sie nehmen für Individuum und Gesellschaft gleichermaßen eine positive Korrelation zwischen Bildungsstand

und Wohlstand an und plädieren dafür, diesen Zusammenhang durch Fördern und Fordern der Individuen zu stärken.

Kompetenzen und „Humankapital“

Welche Kompetenzen im Sinne der Theorie vom „Humankapital“ gebraucht werden, wird letztlich durch den permanenten *gesellschaftlichen Wandel* und damit maßgeblich durch ökonomische Interessen bestimmt. Denn im Zeitalter der Globalisierung bleibt die Zukunft ungewiss.

Es ist interessant z.B. die scheinbar „fortschrittlich“ daher kommende Bildungsdiskussionen verschiedenster Unternehmen zu verfolgen (siehe Bertelsmann Verlag oder www.kompetenznachweiskultur.de). Diese moderne „Offenheit“ (was in der Bildungsdiskussion gelegentlich auch „Moderne“ genannt wird) ist für den industriellen Verwertungsprozess von Bedeutung, denn es werden flexible und mobile Fachkräfte benötigt, die den weltweit wandernden Fabriken in Billiglohnländer folgen können oder auch für andere Herstellungsprozesse schnell einsatzbereit sind. Der Einzelne soll von Anfang an nicht für einen bestimmten Beruf vorbestimmt sein. Natürlich ist diese Flexibilität auch für den Erwerb des eigenen Lebensunterhaltes von zentraler Bedeutung, jedoch ist dies eine Reaktion auf die Erfordernisse des ökonomischen Prozesses.

Eine Seite dieser Medaille ist somit, dass individuelle Fähigkeiten und Interessen Freiheit vermitteln, d.h. Flexibilität und Mobilität. Welches Wissen und welche Fähigkeiten jedoch der Mensch zukünftig brauchen wird, ist unter der Globalisierung ungewiss und kann sich schnell ändern. Entscheidend ist (andere Seite der Medaille) strukturell nämlich nicht mehr der Mensch, sondern die Konzernzentrale, oder besser gesagt, ob das Unternehmen an diesem Standort noch genug Profit macht oder ob woanders günstigere Lohnkosten herrschen (Opel, H&M, alle *Global Player*).

bestimmen. Klaus Holzkamp spricht in seinem Buch „Lernen“ von einer „Enteignung des Lernens“, weil der Mensch wie eine „Ware“ für den industriellen Verwertungsprozess „gebildet“ wird (Klaus Holzkamp: Lernen - Subjektwissenschaftliche Grundlegung/Campus, S. 12) Insofern findet eigentlich z.B. mit den Beschlüssen von Bologna (Bachelor-Studium) eine „Enteignung der Bildung“ statt.

6.) Perspektiven

Wichtig ist und bleibt es angesichts der vorstehend geschilderten Zusammenhänge und Entwicklungen, die Bildungsprozesse aus der „**Perspektive des Kindes zu beschreiben**“:

Im Zentrum steht nicht ein „Curriculum“ mit allem, was ein Kind heute lernen sollte, kein „Bildungskanon für die frühen Jahre“ oder ein Blumenstrauß von verschiedenen Kompetenzen, sondern die Beziehung zwischen Kind und Welt. Kindliche Entwicklung ist ein Prozess und vor allem ein Vorgang der Selbstbildung, der in folgende Thesen gefasst sind:

“(1) Bildung hat etwas mit Selbsttätigkeit zu tun. Man kann nicht gebildet werden, bilden muss man sich selbst.

(2) Bildung erfolgt aufgrund von individuellen Sinnfindungen oder -verlusten. Sinn kann man nur selbst finden und niemand anderem vermitteln.

(3) Sinn ergibt sich nicht nur aus dem, was man erfährt oder tut, sondern - mehr noch - daraus, wie man das, was man erfährt oder tut, in das einordnet, was man bisher erfahren und getan hat. Insofern verbinden sich im Bildungsprozess die individuellen Vorerfahrungen mit den neuen Erfahrungsaspekten der gegenwärtigen Situation. Er impliziert also ein - positives oder negatives - Verhältnis zur eigenen Geschichte.

(4) Bildung beschränkt sich nicht auf einen rational-logischen Prozess, sondern schließt die ganze Palette der sinnlich-emotionalen Erfah-

rungs- und Verarbeitungsmöglichkeiten ein sowie deren subjektive Gewichtung. (Bildungsprozesse im Kindesalter, Gerd Schäfer 1995, S. 9).

Bildung ist ein Ganzes an Erfahrungen und Wissen und kann nicht auf verschiedene Teilfähigkeiten separiert und nach Belieben der gesellschaftlichen Anforderungen oder denen an das „Humankapital“ längs der ökonomischen Verwertbarkeit wieder zusammengefügt und beliebig ergänzt werden. Loris Mallaguzzi hat in dem Buch „Die hundert Sprachen des Kindes“ den Bildungsprozessen als Ganzes deutlich gemacht:

„Ein zweiter Punkt besteht darin, dass jede Ausdrucksform den Anspruch hat, sich in vollendeter Weise zu verwirklichen, und je mehr dies gelingt, umso mehr fließt sie ein in andere, in einem Prozess der gegenseitigen Bereicherung“

Abschließend

Sofern bei Manchen der Eindruck entstanden sein sollte, es würde Schwarzmalerei betrieben und die Kinder würden unter der Vermittlung von Kompetenzen schwerwiegende Folgen erleiden, kann hier in gewisser Weise beruhigt werden. Denn mit dem Beitrag geht es um eine ernsthafte Auseinandersetzung entgegen dem Trend, gerade in pädagogischen Diskussionen alles zu vermischen: Situationsansatz mit Reggio, Emmi Pickler mit Montessori usw. und den „Brei“ dann frühkindliche Bildung zu nennen.

Es geht auch um Ernsthaftigkeit in der pädagogischen Diskussion. Der Artikel will für eine konstruktive Beschäftigung mit unterschiedlichen Bildungsansätzen werben, um voneinander zu lernen und um Unterschiede und Gemeinsamkeiten deutlich zu machen. Angesichts der „Bildungsprozesse“ und Erfahrungen nach den Beschlüssen von Bologna 1999* (die eigentlich den Zugang zu den Universitäten im Sinne der Abschaffung von Wettbewerbsvorteilen und Gleichberechtigung erleichtern wollten, nun aber zu mehr Konkur-

Denkens, des Booms der Elite-Schulen und -Universitäten ist die Frage, welche Bildungsansätze förderliche oder manipulierende Strukturen mitvermitteln wichtiger denn je für die soziale und gesellschaftspolitische Entwicklung vor allem in diesem interkulturellen Land.

Die ganze Problematik des Kompetenzmodells bringt auch Gerd Schäfer in seinem einleitenden Beitrag des Readers zum 3. SOAL-Bildungskongress in großer Klarheit auf den Punkt:

„Die derzeitige Bildungsdiskussion in der frühen Kindheit wird überwiegend aus der Perspektive eines Modells der Vermittlung von Kompetenzen geführt. Dieses Modell berücksichtigt sicherlich einige institutionelle, soziale oder motivationale Rahmenbedingungen für ein günstiges kindliches Lernen. Trotzdem bürdet es die Verantwortung für den Lernerfolg letztlich dem Kind selbst auf. Es hat gelernt oder hat nur unzureichende Kompetenzen erworben. Dafür wird es getestet (z.B. vier- einhalbjährigen Test in Hamburg, d.A.), **beurteilt oder speziell gefördert** (z.B. vielen Sprachförderprogramme, die wissenschaftlich nachgewiesen wenig erfolgreich sind, d.A.). **Die Frage, ob die soziale, gesellschaftliche und institutionelle Umwelt ausreichende Bedingungen dafür zur Verfügung gestellt hat, dass Kinder - unabhängig von ihrer sozialen oder kulturellen Herkunft – tatsächlich und alltäglich die Kompetenzen erwerben können, die sie erwerben sollen, bleibt dabei im Hintergrund“.** (dort Seite 2)

Claus Reichelt

LITERATURVERZEICHNIS: