

# UNIVERSITÄT PASSAU

## Dissertation

**DER ERWERB VON KOMPETENZEN ALS  
KONKRETISIERUNG DER  
SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN -  
EINE HERAUSFORDERUNG AN  
SCHULE UND UNTERRICHT**

eingereicht bei:

Univ. Professor Dr. Norbert Seibert  
am Lehrstuhl für Schulpädagogik  
Innstraße 25  
94032 Passau

von Mag. Ing. Peter Jäger  
A-5571 Mariapfarr 102

**Die folgende  
Arbeit  
wurde  
nach den Regeln  
der "neuen" Rechtschreibung  
abgefasst.**

**"Personenbezogene Bezeichnungen"  
gelten jeweils auch  
in ihrer  
weiblichen Form.**

## Inhaltsverzeichnis

1.0	Einleitung -----	6
2.0	Krisensymptome in Schule und Unterricht -----	8
2.1	Verlust der Wirklichkeit .....	9
2.2	Geistige Fixierung .....	10
2.3	Eigeninitiative und Selbstständigkeit werden unterdrückt .....	12
2.4	Fremdbestimmung von Schule und Unterricht .....	12
2.5	Geringe emotionelle Betroffenheit .....	13
2.6	Defizitäres Lernen .....	14
2.7	Überforderte Lehrer .....	15
3.0	Zeitdiagnose über Schule und Gesellschaft -----	18
3.1	Gesellschaftlicher Wandel durch Individualisierung .....	20
3.1.1	Verhaltensbeeinträchtigte Schüler .....	22
3.1.2	Lernbeeinträchtigte Schüler .....	23
3.1.3	Lücken im Wissenserwerb .....	25
3.1.4	Frontaler wissensorientierter Unterricht .....	27
3.1.5	Neue Familienformen .....	28
3.1.6	Gesellschaftliche Veränderungen .....	30
3.2	Gesellschaftlicher Wandel durch die Globalisierung .....	32
3.2.1	Veränderung der Arbeitsstrukturen .....	32
3.2.2	Veränderung in der betrieblichen Aufgabenstruktur .....	33
3.3	Gesellschaftliche Wandel durch die Wissensgesellschaft .....	36
3.4	Neue Bildungsansprüche berücksichtigen .....	39
3.4.1	Schule und Unterricht anders denken .....	40
3.4.2	Schule muss sich nicht aller Probleme annehmen .....	41
3.4.3	Die Schule braucht eine kritische Auseinandersetzung .....	42
4.0	Von den Schlüsselqualifikationen zur Kompetenz -----	46
4.1	Begriffsgeschichtlicher Überblick .....	47
4.1.1	Das Konzept der SQ nach Mertens .....	48
4.1.1.1	Kritik am Konzept der SQ nach Mertens .....	52

4.1.1.2 Würdigung des Konzeptes der SQ nach Mertens .....	54
4.1.2 Die personale Komponente der SQ nach Bunk .....	55
4.1.3 SQ nach Reetz .....	57
4.1.4 SQ als berufsübergreifende Qualifikationen nach Laur-Ernst .....	58
4.1.5 SQ mit elaborierter Wissensbasis nach Döring .....	59
4.1.6 Das Konzept der SQ im Wandel .....	60
4.1.7 SQ aus heutiger Sicht .....	64
4.2 SQ oder Kompetenz .....	67
4.3 Kompetenz ein umfassenderer Bildungsbegriff? .....	69
4.3.1 Bildung, Qualifikation und Kompetenz .....	70
4.3.2 Was ist Bildung .....	70
4.3.3 Was ist Qualifikation .....	71
4.3.4 Was ist Kompetenz .....	72
4.3.4.1 Kompetenz aus linguistisch-kommunikativer Sicht .....	72
4.3.4.2 Kompetenz als personale Selbstverwirklichung .....	74
4.3.4.3 Kompetenz als Zuständigkeit für bestimmte Sachgebiete .....	75
4.3.4.4 Kompetenz als personale Komponente nach Roth .....	75
4.3.4.5 Kompetenz als Siegel für Güte und Qualität .....	76
4.3.4.6 Kompetenz als erlernter Prozentsatz eines Lernstoffes .....	77
5.0 Systematisierung der Kompetenzen -----	78
5.1 Die Sozialkompetenz .....	79
5.1.1 Die Bedeutung der Sozialkompetenz .....	80
5.1.2 Definitionskriterien der Sozialkompetenz .....	83
5.1.3 Teilfähigkeiten und Dimensionen der Sozialkompetenz .....	84
5.1.3.1 Kontaktfähigkeit .....	85
5.1.3.2 Kommunikationsfähigkeit .....	86
5.1.3.3 Kritik- und Konfliktfähigkeit .....	91
5.1.3.4 Teamfähigkeit und Führungsverhalten .....	92
5.1.4 Relevanz der Sozialkompetenz auf dem Arbeitsmarkt .....	95
5.1.5 Demokratie- und Friedenserziehung .....	97
5.1.6 Demokratie lernen - ein Auftrag für die Schule .....	99
5.2 Die Persönlichkeitskompetenz .....	101
5.2.1 Dimensionen der Persönlichkeitskompetenz .....	104

5.2.2	Persönlichkeitsbildung - ein Auftrag für die Schule .....	110
5.2.3	Fit für den Job - als persönliche Stärke .....	118
5.3	Die Methodenkompetenz .....	121
5.3.1	Das analytische Denken .....	121
5.3.2	Das strukturierte Denken für das Wissensmanagement .....	124
5.3.3	Das ganzheitliche Denken .....	127
5.3.4	Das systemische Denken .....	128
5.4	Die Fachkompetenz .....	131
6.0	Handlungskompetenz setzt Wissen in Handlung um -----	135
6.1	Das Vernetzungsmodell .....	137
6.2	Das Säulenmodell .....	138
6.3	Das Kristallisationsmodell .....	140
6.4	Handlungskompetenz als neuer Bildungsbegriff .....	141
7.0	Qualifikation oder Kompetenz -----	142
7.1	Kompetenzorientierung - Vom Wissen zur Kompetenz .....	142
7.2	Kompetenz versus Qualifikation .....	146
7.2.1	Kompetenzen sind wertbeständig .....	146
7.2.2	Kompetenzen haben eine lange Behaltezeit .....	151
7.2.3	Kompetenzen sind breit anwendbar - transferorientiert .....	153
7.2.4	Kompetenz vernetzt Kenntnisse und Fertigkeiten .....	157
7.2.5	Kompetenzen haben Synergie-Effekte - Mehrfachnutzen .....	162
7.2.6	Kompetenzorientierung fördert die soziale Einbindung .....	164
7.2.7	Kompetenzen können nicht benotet werden .....	168
7.2.8	Unterrichtsstrategien im Wandel .....	175
8.0	Handlungskompetenz erwerben -----	178
8.1	Der Rahmen für eine kompetenzorientierte Schule .....	181
8.1.1	Weitreichende Autonomie .....	182
8.1.2	Gutes Schul- und Klassenklima .....	185
8.1.3	Vielfältige Außenbeziehungen .....	188
8.1.4	Innovatives Schulprogramm .....	190
8.1.5	Evaluation für die kompetenzorientierte Schule .....	190
8.2	Wirkfaktoren einer kompetenzorientierten Schule .....	191

8.2.1	Effiziente Schulleitung .....	192
8.2.2	Wirksame Lehrerfortbildung .....	195
8.2.3	Hohe Leistungserwartungen .....	201
8.2.4	Klare Zielsetzung .....	201
8.2.5	Laufende Kontrolle des Leistungsfortschritts .....	202
8.3	Pädagogische Grundsätze für den kompetenzorientierten Unterricht .....	207
8.3.1	Interessensorientiertes und zielgerichtetes Lernen .....	207
8.3.2	Selbst- und mitbestimmendes Lernen .....	211
8.3.3	Ganzheitlich fächerübergreifendes Lernen .....	218
8.3.4	Handlungsorientiertes anschauliches Lernen .....	222
8.3.5	Problemorientiertes und forschendes Lernen .....	228
8.3.6	Kreatives und innovatives Lernen .....	232
8.3.7	Kooperatives soziales Lernen .....	235
8.3.8	Schülergemäßes umfeldbezogenes Lernen .....	239
8.4	Bildungs- und Erziehungsansprüche der Berufswelt .....	243
8.4.1	Inhalte für die berufliche Ausbildung .....	244
8.4.2	Prognostizierbare Kenntnisse und Fertigkeiten .....	246
8.5	Kompetenzorientierte Unterrichtsstrategien .....	246
8.5.1	Herstellung der pädagogischen Atmosphäre .....	247
8.5.2	Methoden für die Kompetenzentwicklung .....	248
8.5.3	Sozialformen für die Kompetenzentwicklung .....	249
8.5.4	Strukturen für den kompetenzorientierten Unterricht .....	250
9.0	Schlussbemerkung -----	253
10.0	Literaturverzeichnis -----	255

## 1.0 EINLEITUNG

Ausgehend von den gegenwärtigen raschen gesellschaftlichen Veränderungen in beruflicher, zivilisatorischer, ökonomischer, technischer und kultureller Hinsicht, ergeben sich fortlaufend immer wieder neue, bisher nie da gewesene Anforderungen an jeden Einzelnen. Die Folge davon sind notgedrungen bildungsrelevante Anpassungsprozesse in den Schulen, damit die vermittelte Bildung den Anforderungen am aktuellen Arbeitsmarkt und den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen gerecht wird. Dies erfordert nicht nur unterrichtliche, sondern auch strukturelle Veränderungen, unter anderem verlangt die Wirtschaft eine Umstrukturierung der staatlichen Bildungseinrichtungen in "Bildungsunternehmen". Schule und Unterricht sollen sich dieser dynamischen Entwicklung in der Wirtschaft und Gesellschaft anpassen.

Entscheidende wirtschaftliche und gesellschaftliche Faktoren für diese Veränderungen sind unter anderem die Wissensexplosion, die rasche Wissensalterung und der nicht prognostizierbare Wissensbedarf. Niemand kann vorhersehen, welche individuellen und gesellschaftlichen Aufgaben in Zukunft zu bewältigen sind. Qualifizieren alleine entspricht nicht mehr den heutigen Bildungsansprüchen, wer nur qualifiziert ist, ist der Gefahr des Versagens ausgesetzt. Die Unternehmen fordern von Schule und Unterricht, dass sie sich von statischen Bildungsinhalten verabschieden und prozesshaften Vermittlungsmethoden Raum geben. Vernetztes Denken und Problemlösungsstrategien, um nur zwei Schlagworte zu nennen, sind gefragt.

Wie können also Menschen dazu befähigt werden, mit diesen laufenden Veränderungen umzugehen und komplexe Problemstellungen zu erkennen und zu lösen? Wie es scheint, braucht unsere Jugend jedenfalls eine andere Bildung für den Eintritt in das Berufsleben, als die des hinter uns liegenden Industriezeitalters.

Das Unbehagen darüber, nicht zu wissen, "was" den jungen Menschen in der Schule "wie" beigebracht werden soll, hat seit den siebziger Jahren viele Pädagogen dazu bewegt, neue Bildungskonzepte zu entwickeln.

In den aktuellen wissenschaftlichen und politischen Bildungsdebatten wird das Konzept der Schlüsselqualifikationen von Mertens oft genannt, propagiert, diskutiert und auch kritisiert. Gemeint sind damit Qualifikationsformen, die formale, berufsübergreifende Kenntnisse und Fertigkeiten für eine höhere berufliche Handlungsfähigkeit konstituieren.

In dieser Arbeit wird erforscht, ob den Schülern mit dem Erwerb von Schlüsselqualifikationen die geforderten Voraussetzungen für das Berufs- und Privatleben mitgegeben werden? Es wird auch untersucht, ob das Konzept der "Schlüsselqualifikationen" die Rahmenbedingungen (z.B. Schulklima, Außenbeziehungen) für Schule und Unterricht verbessern kann?

Weiters wird der Frage nachgegangen, ob das Qualifizieren alleine in der heutigen Zeit noch geeignet ist, unsere Schüler zu lebensfähigen Bürgern zu erziehen und ob mit den traditionellen Qualifizierungsmethoden das gesamte Aufgabenfeld von Bildung und Erziehung abgedeckt wird? Im Gegensatz dazu stellt sich ja auch die Frage, inwieweit Kompetenzen den Bildungsanspruch der heutigen Berufs- und Arbeitswelt erfüllen können?

Als letzte, aber entscheidende Frage bleibt noch zu beantworten, wie Schule und Unterricht den Kompetenzerwerb ermöglichen und fördern können und welche Rahmenbedingungen für die Bildung und Erziehung lebensfähiger Menschen notwendig sind.

Einleitend werden die Ursachen für den Veränderungsdruck auf Schule und Unterricht beleuchtet, um anschließend unter Zuhilfenahme adäquater Literatur zu wissenschaftlich fundierten und verständlichen Antworten auf die vorher gestellten Fragen zu gelangen.





## 2.0 KRISENSYMPTOME IN SCHULE UND UNTERRICHT

Rundum verunsichern Kritik und Veränderungsvorschläge die Arbeit der einst hoch geschätzten Lehrerschaft. Immer mehr Lehrkräfte, die eine scheinbar fundierte Ausbildung genossen haben, sehen sich dem Vorwurf ausgesetzt, nicht mehr zeitgemäß zu unterrichten. Häufig wird ihnen vorgehalten, sie würden ihren Unterricht *falsch* gestalten und die *modernen Einflüsse* in ihrer Bildungs- und Erziehungsarbeit nicht berücksichtigen. Es gehört zum Zeitgeist, Schule oft und gern zu kritisieren. In fast allen neueren Erhebungen über Wertschätzung der Schule, Respektierung von Lehrkräften oder Anerkennung der Lehr- und Lernarbeit wird das Auseinanderbrechen von gemeinsamen Sinn- und Wertehorizonten bestätigt. Die "Schule wird als eine fremd bestimmte, bürokratisch durchorganisierte und ritualisierte staatliche Anstalt" erlebt. Durch das "Elend der Zensurgebung" wird "die Schule als Lernknast, als Sortiermaschine oder auch als totale Institution" hingestellt. "Die Radikalisten" unter den Kritikern stellen sogar "öffentlich die Frage, ob die Schule überhaupt noch zu retten sei"<sup>1</sup>.

Schon in der Zeit der Reformpädagogik, die vor der Wende vom 19. zum 20. Jh. einsetzte und bis 1933 dauerte, wurde eine grundlegende Erneuerung von Schule und Unterricht durch Abschaffung der *alten Schule*, auch bezeichnet als Stoff- und Paukerschule, gefordert.<sup>2</sup> ÖLKERS, einer der Reformpädagogen, verlangte schon damals neue Lehr- und Lernformen zur Abschaffung der von ihm und seinen Kollegen attestierten Mängel in Schule und Unterricht. Er sprach von "*Seelenmördern* in den Schulen (...), von schablonenhafter, öder Uniformierung im Unterricht (...) oder von der Kommandogewalt des Lehrplans (...). Schulen sind sadistische Labyrinth, der Weg durch die Schule ist eine *Via dolorosa*, eine *Passion*, die das Kind schlägt für sein Leben."<sup>3</sup> Die Bewegung der Reformpädagogik forderte schon zu jenem Zeitpunkt Erziehung durch lebendiges Lernen, die Integration verschiedenaltiger Kinder im gemeinsamen Handeln und eine wirksame Persönlichkeitsbildung, wo auch die Umsetzung der Schülerwünsche verwirklicht werden kann.<sup>4</sup> Die Unzufriedenheit mit unseren Bildungseinrichtungen hat sich bis heute scheinbar nicht aufgelöst. Bei näherer Betrachtung ist dies nicht weiter verwunderlich, da *jede Zeit ihre* spezifische Schule verlangt. Es ist weiter nichts Neues, dass die Behebung der auftretenden gesellschaftlichen Probleme, hervorgerufen durch den raschen Strukturwandel in Wirtschaft und Politik, der Schule zur Lösung überantwortet werden. Aus

---

<sup>1</sup> Klemm 1985, 11

<sup>2</sup> vgl. Böhm 2000, 443

<sup>3</sup> Ölkens 1989, 76

<sup>4</sup> vgl. Frey 1998, 41

heutiger Sicht stehen folgende Kritikpunkte im Raum, deren Abhandlungen sich auch schwerpunktmäßig in wissenschaftlichen Arbeiten wiederfinden.

Die auffälligsten Problempunkte, die sich im Zusammenhang mit Schule und Unterricht herauskristallisieren, werden in dieser Arbeit in sieben thematischen Bereichen dargestellt:

### Hauptkritikpunkte an der traditionellen Schule

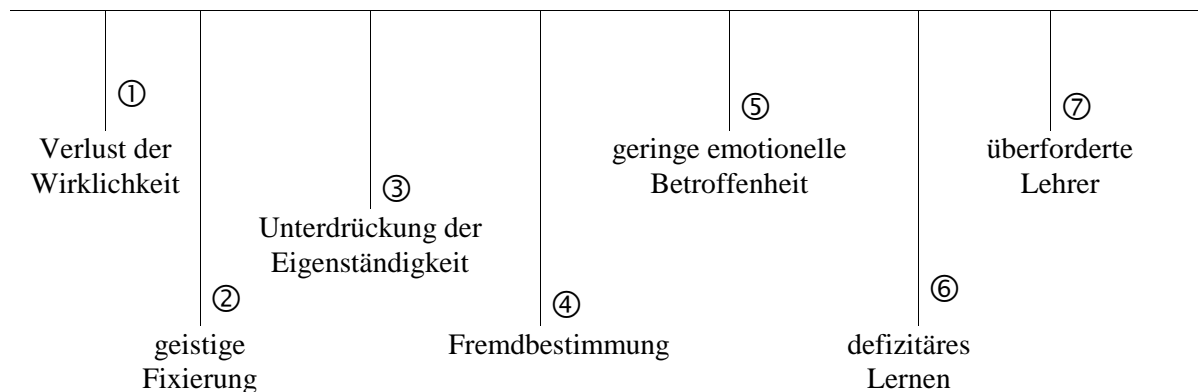


Abb. 2 - 1: Kritikpunkte an der traditionellen Schule

Da eine schlagwortartige Verkürzung immer die Gefahr von Fehlinterpretationen in sich birgt, wird in Folge durch wissenschaftliche Zitatbelegung eine Konkretisierung der einzelnen Problempunkte versucht.

## 2.1 VERLUST DER WIRKLICHKEIT

Als schwer wiegenden Mangel beklagen *Eltern, Schüler* und *Arbeitgeber*, dass in vielen Schulen der *Lebensbezug* fehlt. Die Unterrichtsziele und die "gefächerten Lernergebnisse" sind "zu weit von ihrer zukünftigen Verwertung"<sup>5</sup> entfernt. "Gerade deswegen", schreibt DEWEY, "ist *Fach* das *Synonym* für *Ermüdendes* geworden."<sup>6</sup> PETRI schreibt: "Die traditionelle Schule ist ein Ort, an dem wenig brauchbarer *Stoff* eingetrichtert wird und subjektfremde Zielsetzungen sowie stresshafte Anforderungen die volle Persönlichkeitsentfaltung der Lernenden behindern."<sup>7</sup> Selbst Schultheoretiker und -praktiker beschreiben schulisches Lernen "als *lebensfern, handlungsarm, entsinnlicht, einseitig rationalistisch, öd und abstrakt*"<sup>8</sup>.

<sup>5</sup> Semmerling 1986, 21

<sup>6</sup> Dewey 1935, 146

<sup>7</sup> Petri 1993, 12

<sup>8</sup> Klemm 1985, 11

Unlängst bemängelte Italiens Unterrichtsminister DE MAURO das Schulsystem. Es ist aus seiner Sicht "meilenweit vom wirklichen Leben entfernt. Die Schüler sollen doch besser lernen wie man einen Stuhl baut, als dass sie Formeln pauken, die sie sofort nach der Matura vergessen."<sup>9</sup> HEINZEN und KOCH schreiben in ihrem Buch "Von der Nutzlosigkeit, erwachsen zu werden", dass sich die *Schule* um die *Verwendbarkeit* der *Bildung* wenig kümmert. Die Hauptperson GREWE wird in diesem Roman zum Opfer der Bildungs- und Arbeitsmarktkrise: Sie beklagt: "Ich bin noch vor der Digitalisierung groß geworden, über und über gebildet mit jenen geistigen Dingen, für die es immer weniger Verwendung gibt. Ich musste ohnmächtig und kopflastig zusehen, wie sich die billigsten Ideen durchsetzen und die Verantwortungslosten Verantwortung tragen. Mit dem Gefühl, für vieles geeignet zu sein, muss ich feststellen, dass ich für nichts gebraucht werde"<sup>10</sup>.

In der *Schule von heute* wird nach KILPATRICK (im Bereich der Bildung und Erziehung) das unbekannte zukünftige Leben eines Erwachsenen gänzlich außer Acht gelassen.<sup>11</sup> In diesem Zusammenhang ortet DEWEY in *Schule und Unterricht* durch das *Lehrplandiktat und durch starre Strukturen* eine geistige Fixierung, wenn er schreibt: "Die Quelle dessen, was immer tot, mechanisch und formal in Schulen ist, wird gerade in der Unterordnung des Lebens und der Erfahrung des Kindes unter dem Lehrplan gefunden."<sup>12</sup>

## 2.2. GEISTIGE FIXIERUNG

Im Zusammenhang mit den starren und resistenten Strukturen beobachtet CHRISTEN, dass die Schule Angst, Stress und Chancenungleichheit erzeugt. Für ihn ist schulisches Lernen freudlos und dient dem Erwerb von nutzlosem, abfragbarem Faktenwissen, das nur bis zur Prüfung standhält. Die Schule besteht aus Strukturen des letzten Jahrhunderts.<sup>13</sup> ELLEN KEY ermahnt: "Das eigene Wesen des Kindes zu unterdrücken und es mit dem anderen zu überfüllen ist noch immer das pädagogische Verbrechen, das auch die auszeichnet, die laut verkünden, dass die Erziehung nur die eigene individuelle Natur des Kindes ausbilden solle!"<sup>14</sup>

Die Kommandogewalt der Lehrpläne lässt Selbstständigkeit, Kreativität und Neugier im Keim ersticken. Test- und Schularbeitstermine geben den Rhythmus für die Wissensauffüllung und Wissensabrufung vor. Exploratives eigenständiges Handeln und Denken ist unerwünscht und

---

<sup>9</sup> Standard, Wien, 28. April 2000

<sup>10</sup> Heinzen/Koch 1996, 8 ff.

<sup>11</sup> vgl. Kilpatrick 1935, 39

<sup>12</sup> Dewey 1935, 158

<sup>13</sup> Werner Christen: Vizechef der Lehramtsschule Aargau in der Schweiz

<sup>14</sup> Key 1992

wird negativ zensuriert. Wissen verkommt auf diese Weise zu abrufbaren Informationsdaten. Die Förderung des Denkens und Handelns bleibt auf der Strecke. Subsummiert stellt sich die peinliche Frage: "Wozu lernst du etwas, was du jederzeit nachschlagen kannst? Das Telefonbuch oder den Stadtplan lernst du ja schließlich auch nicht auswendig."<sup>15</sup> Eine unüberschaubare Stoffflut und wirkungslose Lernkonzepte führen unter anderem auch dazu, dass die Lehr- und Lernarbeit in Schule und Unterricht fortlaufend einen Reparaturbedarf aufweist.

Über vierzigtausend junge Menschen (Schüler) in Österreich bekommen im *Jahres- und Abschlusszeugnis* mindestens ein *Nicht genügend*. In den *Berufsbildenden Höheren Schulen* erwischt es jeden vierten Schüler mit einem *Fleck*. Die betroffenen Eltern sind ratlos. Jedes Jahr - spätestens im Juni - wiederholt sich alljährlich diese Krise: Verzweifelte Schüler - besorgte und ratlose Eltern - gut verdienende Nachhilfelehrer - das ist das Dreigestirn eines Unternehmens wider Willen mit großen Umsätzen. Der Nachhilfeunterricht als Reparaturmaßnahme war noch nie so gefragt und teuer wie heute. Schätzungen gehen davon aus, dass die Eltern in Österreich im vergangenen Schuljahr für den Nachhilfeunterricht 1,6 Mrd. Schilling<sup>16</sup> ausgegeben haben. Entsprechend unwirsch kritisieren Leute aus der Wirtschaft den Zustand von Schule und Unterricht. Bei aller gerechtfertigter Kritik an Schule und Unterricht muss jedoch berücksichtigt werden, dass man es sich mit dieser alleinigen Schuldzuweisung zu einfach macht, die große Zahl der Nicht genügend zu rechtfertigen.

Allerdings muss auch klar gesagt werden, dass sich eine Reihe von kritisch denkenden Menschen mit dieser Thematik auseinandergesetzt haben und ihre eigenen Schlüsse daraus ziehen. So sieht zum Beispiel Ex-Migros-Manager PESTALOZZI die Schule als eine Dressuranstalt.<sup>17</sup> MATTMÜLLER<sup>18</sup> geht noch einen Schritt weiter, indem er Lehrer als Scharfrichter bezeichnet und Einkaufszentren als bessere Kulturvermittler der Schule vorzieht. GOODMAN bezeichnet die Schulen als Reproduktionsfabriken für den Kapitalismus; "in der Schule herrschen Sadismus und Gewalt von Lehrer auf Schüler"<sup>19</sup>. Für WEBER<sup>20</sup> stratifiziert Schule die Gesellschaft, d. h., sie erzeugt eine Klassengesellschaft im marxistischen Sinne.

---

<sup>15</sup> Standard, Wien, 19. Juni 1999

<sup>16</sup> vgl. Kompetenz, Wien, 1. Quartal 1999, 21

<sup>17</sup> Hans A. Pestalozzi, Ex-Migros-Manager und mittlerweile Aussteiger, Schweiz

<sup>18</sup> Felix Mattmüller, Gründer der Grauen Panther, Schweiz

<sup>19</sup> Goodman 1964

<sup>20</sup> Agnes Weber, bis 1995 Größrätin der SP und Präsidentin der Kommission Kantonale Schulen, Schweiz

### 2.3 EIGENINITIATIVE UND SELBSTSTÄNDIGKEIT WERDEN UNTERDRÜCKT

In der schulischen Praxis bestehen Methoden, schreibt DEWEY, "bei denen der Schüler ein aufzeichnender Phonograph ist oder jemand, der am Ende einer Röhrenleitung steht und Stoff empfängt, der ihm aus einem entfernten Wissensreservoir zugeführt wird."<sup>21</sup> Für BASTIAN liegt eines der Grundübel im verkopften Unterricht, "die Dominanz ständiger Belehrung und des Beredens von Wirklichkeit geschieht an Stelle der Erfahrung und des aktivierenden und lernmotivierenden Umgangs mit der Wirklichkeit"<sup>22</sup>. DEWEY stellt in diesem Zusammenhang die Frage, ob die Darbietung eines in Dosen zurechtgemachten Stoffes nicht zur Passivität führt.<sup>23</sup> In diesem Zusammenhang beklagt WAGNER, dass es die Schule fertig bringt, aus Kindern, die neugierig und wissensdurstig in das erste Schuljahr kommen, innerhalb weniger Jahre apathische und desinteressierte Schüler zu machen. "Die Schüler kommen, weil sie kommen wollen, dann nur mehr, weil sie kommen müssen."<sup>24</sup>

### 2.4 FREMDBESTIMMUNG VON SCHULE UND UNTERRICHT

Von vielen Menschen wird Schule und Unterricht als negativ belegtes Lebensfeld empfunden: Die österreichische Dichterin INGRISCH antwortet auf die Frage, ob sie in der Schule Probleme gehabt habe mit: " Ja, mir hat die Schule geschadet! Darüber besteht kein Zweifel! Wäre ich ein Kind, ich ginge gewiss nicht mehr hin!"<sup>25</sup> Der Dichter Jakob WASSERMANN schreibt: "Die Schuljahre haben in der Erinnerung etwas vom bösen Traum (...) Tyrannei, Gleichgültigkeit, Missachtung. Verachtung, böswillig oder unwissend in den Weg gestellte Hindernisse, Missklang reiner Motive, Erziehung und Buchstabenglauben, zur Streberei, Geringschätzung körperlicher und geistiger Freiheit, aller Jugend- und Jungenlust, unabänderliches und ewig sich wiederholendes Schauspiel der Engherzigkeit, der Nörgelei, der Berufs-unfreude - was will man noch mehr? Das war die Schule."<sup>26</sup> In der traditionellen Schule, schreibt KILPATRIK, gehen "unwillige Schüler täglich durch eine Mühle, in der sie von Erwachsenen gemachte Formeln nur zum *Aufsagen* lernen, welche für vergangene soziale Probleme endgültige Lösungen brachten. Eine solche Schulung ist heute (...) häufig schädlich (...). Immer mehr müssen wir lernen, wie unethisch und sozial schädlich es ist, den Geist der wehr-

---

<sup>21</sup> Dewey 1935, 98

<sup>22</sup> Bastian 1986, 23

<sup>23</sup> vgl. Dewey 1935, 98

<sup>24</sup> Wagner 1976, 5

<sup>25</sup> Lotte Ingrisich, österreichische Schriftstellerin, anlässlich einer Dichterlesung

<sup>26</sup> Röhrs 1986, 46

losen Jugend festzulegen."<sup>27</sup> Untersuchungen über die Gestaltung des Unterrichts ergeben das erstaunlich einheitliche Bild, dass dieser ein *hoch ritualisiertes Muster* besitzt und in seiner Grundstruktur wenig variiert.<sup>28</sup>

Im Durchschnittsunterricht gibt es nur 20 % Schüleräußerungen, 68 % Lehreräußerungen und 12 % Schweigen und Durcheinander.<sup>29</sup> Nach BELLACK setzt der Lehrer im Unterricht seinen Plan durch.<sup>30</sup> Daraus folgt, für die Schüler gibt es wenig Möglichkeiten selbst initiativ zu werden. Ihre Haupttätigkeiten sind Zusehen und Zuhören, konstatiert DUNKIN.<sup>31</sup> Es ist kaum zu glauben, dass Schüler - wie GOOD und BROPHY behaupten - im Durchschnitt nur alle drei Wochen einen Beitrag für das Unterrichtsgeschehen leisten.<sup>32</sup>

Ein altes Sprichwort heißt: "Brave Schüler fragen wenig". Untersuchungen von BARNES<sup>33</sup>, ADAMS<sup>34</sup> und TAUSCH/TAUSCH<sup>35</sup> bestätigen, dass Schüler wenig fragen und sich von den wenigen Fragen nur etwa 20 % auf den Unterrichtsgegenstand beziehen<sup>36</sup>, was in weiterer Folge bedeutet, dass die Schüler nicht so richtig bei der Sache sind. Die Schüler müssen aber "einen großen Teil der Zeit ihrer Kindheit und Jugend in einer durch Zwang, Sinnleere und angsterregende Bedrohung beeinträchtigten Atmosphäre verbringen"<sup>37</sup>, konstatiert PETRI.

## 2.5 GERINGE EMOTIONELLE BETROFFENHEIT

Über den Köpfen der Schüler regiert der Lehrplan und das Lehrbuch. Daher wird jedes Jahr der tradierte Stoff angeboten, er wird aber nicht in Lebensausdrücke übersetzt, sondern dient direkt als Ersatz für das gegenwärtige Leben des Kindes.

Durch das Schwinden der Handlungsmöglichkeiten kommt es zum Verlust der sinnlichen Erfahrung.<sup>38</sup> Weiters zielt der Leistungsbegriff in der Schule vornehmlich auf die kontrollierbare Tüchtigkeit ab. Damit bleibt er neutral gegenüber der Lebensgeschichte und den Affekten der Schüler.

---

<sup>27</sup> Kilpatrick 1935, 66 ff.

<sup>28</sup> vgl. Flanders 1971, 137

<sup>29</sup> vgl. Flanders 1970, 101

<sup>30</sup> vgl. Bellack 1972, 110 f.

<sup>31</sup> Dunkin, 1972, 570

<sup>32</sup> vgl. Good/Brophy 1973, 27

<sup>33</sup> Barnes 1969, 44

<sup>34</sup> Adams 1972, 444

<sup>35</sup> Tausch/Tausch 1970, 210

<sup>36</sup> Flanders 1970, 13 f.

<sup>37</sup> Petri 1993, 11

<sup>38</sup> vgl. Gudjons 1997a, 19

## 2.6 DEFIZITÄRES LERNEN<sup>39</sup>

Die Wirtschaft beklagt und beschwert sich, dass Schulabgänger unzureichendes Rüstzeug in die Berufswelt mitbringen. Sie wünscht sich Schüler, die wieder lesen, rechnen und schreiben können.<sup>40</sup> BORN berichtet in der Süddeutschen Zeitung: "Für neun von zehn Unternehmen sind die Leistungen des Absolventenjahrgangs 1996 im Vergleich zu den Vorjahren deutlich schlechter geworden. Deutliche Schwächen zeigten die Schulabgänger auch beim selbstständigen Lernen und planvollen Arbeiten"<sup>41</sup>. HAEFNER schreibt dazu: Die traditionelle Bildung zerbröckelt, weil viele herkömmlichen Qualifikationen wertlos werden und die geforderten neuen Qualifikationen viel zu komplex sind, um rasch auf breiter Basis erreicht zu werden.<sup>42</sup> Wenn wir heute davon ausgehen, dass die einzige Gewissheit, die wir über die Zukunft haben, jene ist, dass sie ganz anders aussehen wird als die Gegenwart - wenn wir auch nicht genau wissen wie - dann werden solche Bildungsgüter fragwürdig. HENSEL vertritt die Meinung, dass es der Schule einfach nicht gelingt auf die veränderten Verhaltensweisen und Bedürfnisse der Schüler einzugehen.<sup>43</sup> "Der Stoff wird immer mehr. Wir bekommen einen Zettel nach dem anderen, aber wie man lernt, das sagt uns kein Mensch,"<sup>44</sup> klagt eine Schülerin in der Zeitschrift

*Kompetenz.* HAEFNER hat eine einsichtige Begründung zur Ohnmacht der Schule parat, wenn er behauptet: "Bildung und Ausbildung beruhen in den Industrienationen auf Prinzipien, die zu einer Zeit entstanden, als die jetzt verfügbare und für die Zukunft erkennbare Informationstechnik - auch ansatzweise - nicht vorhanden war. Fernsehen, Telefon, Rechner, Rechnernetze, Datenbanken, Informationssysteme, Mikrocomputer und Mikroprozessoren in ihrer breiten Nutzung haben sich in den Industrienationen erst in den letzten Jahrzehnten durchgesetzt. Sie haben die informelle Welt des Menschen deutlich verändert."<sup>45</sup> Bedauerlich scheint vielen Bildungsexperten, dass auf die besonderen Kompetenzen der Schüler nicht Rücksicht genommen wird und diese daher unerkannt bleiben. Die kreativen und divergierenden Einfälle, die praktischen und musischen Fähigkeiten werden in der Regel als Störung verurteilt.<sup>46</sup> Wertvolle Ideen werden dadurch verschüttet, die Andersartigkeit wird als Verhaltensauffälligkeit stigmatisiert.

---

<sup>39</sup> vgl. Petri 1993, 11

<sup>40</sup> Standard, Wien, 6/1996

<sup>41</sup> Born in: Süddeutsche Zeitung, 1999

<sup>42</sup> vgl. Haefner 1982, 213

<sup>43</sup> Hensel 1993, 41 ff.

<sup>44</sup> Kompetenz, Wien, 1. Quartal 1999, 21

<sup>45</sup> Haefner 1982, 14

<sup>46</sup> vgl. Dunker/Götz 1984, 24

## 2.7 ÜBERFORDERTE LEHRER

Durch allgemeine Rat- und Orientierungslosigkeit sind die Lehrer oft einem Leidensdruck ausgesetzt, der keine Berufszufriedenheit aufkommen lässt. Es zeigen sich (auch bei den Lehrern) Tendenzen einer negativen Einstellung zu ihrer Tätigkeit. Untersuchungen von FEND bringen zum Ausdruck, dass früher *bewältigungsorientierte* Einstellungen bei den Lehrern vorherrschten, hingegen heute *belastungsorientierte* Einstellungen im Vordergrund stehen.<sup>47</sup> POSCH und ALTRICHTER meinen dazu: "Beides kann als Folge einer mangelhaften bzw. langsamen Anpassungsleistung des Bildungswesens verstanden werden. Für viele Lehrer führen diese Widersprüche offenbar zu Lähmungserscheinungen, beruflichen Frustrationen und zu einer Art *innerer Immigration*."<sup>48</sup> Nach ENGHOLM empfinden Lehrer "nichts als Enttäuschungen und gliedern sich resigniert dem Routinebetrieb ein oder ziehen sich ganz aus der pädagogischen Arbeit zurück. Häufig sind es gerade die besten Lehrer, die das Handtuch werfen und lieber eine Kneipe oder ein Café aufmachen oder sich aufs Land zurückziehen, als den Schein pädagogischer Arbeit aufrecht zu erhalten"<sup>49</sup>. So suchen Lehrer Nebenschauplätze zur eigenen Selbstverwirklichung und Anerkennung, die sie im Lehrberuf nicht mehr finden.

Eltern und Schüler "klagen über mangelnde Durchsetzungsfähigkeit der Lehrer, uninteressanten Unterricht und fehlendes Einfühlungsvermögen bzgl. der altersdifferenzierten emotionalen Bedürfnislage der Schüler"<sup>50</sup>. Es stimmt "einfach die Chemie zwischen dem Schüler und dem Lehrer nicht, und es gibt Animositäten", schreibt DULAT in der Zeitschrift *Kompetenz* und zieht daraus den Schluss: "Gerade in der Pubertät kann das Verhältnis zum Lehrer ausschlaggebend sein und mehr beeinflussen, als eine Begabung oder das Interesse für ein Fach. Das Lehrer-Schüler-Verhältnis beeinflusst Erfolg oder Misserfolg"<sup>51</sup>. Beklagt werden vor allem pädagogische Mängel. Durch rein facheinschlägige Studien sind die Lehrer inhaltlich hoch qualifiziert. Didaktisches und methodisches Wissen wird ihnen zwar in einem Schnellsiederkurs vermittelt, die Aneignung einer umfassenden Methodenkompetenz wird ihnen jedoch nicht ermöglicht. Die eigentliche Profession des Bildens und Erziehens bleibt so auf der Strecke.<sup>52</sup> Leider rächt sich allzu oft die vernachlässigte schulpädagogische Ausbildung durch den inkompetenten Umgang mit Erziehungsproblemen in Schule und Unterricht. Aggressive und verhaltensauffällige Kinder werden dann sehr schnell zum Problem. Die Lehrer leiden

---

<sup>47</sup> Fend 1987

<sup>48</sup> vgl. Posch/Altrichter 1992, 72

<sup>49</sup> Engholm 1985, 19

<sup>50</sup> Mickley in: Spreiter 1993, 252

<sup>51</sup> Kompetenz, Wien 1999, 21

<sup>52</sup> vgl. Kompetenz, Wien 1999, 21



vermehrt unter dem *Burn-out-Syndrom*. Schüler werden zum Lehreralbtraum. Nach SEIBERT kann sich jeder Laie ausmalen, was passiert, "wenn vom Burn-out gezeichnete Lehrer auf schwierige Schüler treffen."<sup>53</sup> Daraus folgt, dass "Lehrkräfte ein besseres Verständnis und mehr Kompetenz im Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen"<sup>54</sup> brauchen. Ist die Schule mit den Erwartungen der Gesellschaft überfordert? Herrschen bei uns auch schon amerikanische Verhältnisse nach dem Muster des folgenden offenen Elternbriefes von Daniel SMITH-ROWSEY an die *Eltern Amerikas*: "Ihr habt noch Bücher gelesen, wir nicht mehr. Popkultur ist für uns attraktiver als Bildung. Ihr habt uns nicht beigebracht, klug zu sein; ihr habt uns nur gelehrt, jung zu sein. Wir sind die dümmste Generation in der amerikanischen Geschichte. Wir haben nur noch Stroh im Kopf. Falls irgendein Teil von euch uns noch genug liebt, rafft euch auf, uns zu helfen; das könnten wir wirklich gebrauchen. Es ist nicht nur eure letzte Chance, es ist unsere einzige."<sup>55</sup> So massiv werden europäische Schulsysteme Gott sei Dank nicht angegriffen. Dennoch werden auch bei uns schulische Probleme in letzter Zeit immer häufiger in der Öffentlichkeit aufgezeigt und diskutiert, oft genug auch breitgetreten, wobei sich die Lehrerschaft mit dieser *Schulkritik* schwer tut, obwohl darin auch die Chance sinnvoller Veränderungen liegt. Die Schule ist zwischen Idealfaktoren und Realfaktoren zerrissen. Bleiben die Ersteren ohne die Letzteren erhalten, bleibt eine pädagogische Illusion. Bleiben die Letzteren ohne die Ersteren, bleibt die pädagogische Technokratie.<sup>56</sup> BOFIGER schreibt: "Ein Problem ist das immer noch verbreitete Informations- und Handlungsdefizit der Schule gegenüber den aufgezeigten gesellschaftlichen Entwicklungen und das Festhalten an überkommenen schulischen Standards, die die Distanz und Spannung zwischen Gesellschaft und Schule eher erhöhen als sie abzubauen"<sup>57</sup>. KÖHNLEIN stellt zum Auftrag der Schule die Frage, was wichtig ist, damit die Kinder hier und heute Kompetenz in unserer Lebenswelt bekommen und dadurch die Welt, in der sie leben und handeln, besser verstehen und wie der Unterricht geführt werden muss, damit sich die Persönlichkeit bildet.<sup>58</sup> Nach WAGNER soll die Schule ein Ort sein, wo Lernen einfach Spaß macht, wo man lernt, was für einen selbst wichtig ist, wo niemand erst *motiviert* werden muss, weil jeder ohnehin das tut, was er gern tun möchte und was ihm sinnvoll erscheint."<sup>59</sup>

---

<sup>53</sup> Seibert in: Seibert 1998, 27

<sup>54</sup> Salzburger Nachrichten, Salzburg, 7. März 2000

<sup>55</sup> Daniel Smith-Rowsey in einem offenen Brief an die "Eltern Amerikas", in: Newsweek 1991

<sup>56</sup> Mitschrift im Hauptseminar für Schulpädagogik bei Prof. Dr. Seibert im SS 97

<sup>57</sup> Bofinger in: Huber 1998, 80


<sup>58</sup> vgl. Köhnlein 1998, 12

<sup>59</sup> Wagner 1976, 6

Im Zuge meiner Literatursynthese bin ich zur Erkenntnis gelangt, dass mit den negativen Äußerungen von Pädagogen, Psychologen, Soziologen, Dichtern, Politikern und Wirtschaftstreibenden über *Schule* und *Unterricht* ganze Bibliotheken gefüllt werden könnten. Analysiert man die Schwächen in Schule und Unterricht, so drängen sich die Fragen auf: Wo liegen die Ursachen? Wer ist für die jeweiligen Probleme zuständig und wer soll und kann sie lösen?

Sind also die *Schlüsselqualifikationen*, als neuer Bildungsbegriff, eine Antwort auf die vielen offenen Fragen und Probleme?

Jedenfalls bedarf es einer Analyse der Symptome, weil sich scheinbar Kurs und Ziel für Bildung und Unterricht nicht von selbst aus der Praxis ergeben. Angesichts des Trends - *Informations-technologie, Globalisierung, gesellschaftlicher Wandel* - bedarf es kreativer Denkversuche, die bei der Neubestimmung des Bildungs- und Erziehungsauftrages von Schule und Unterricht auf das Grundsätzliche abzielen.



### 3.0 ZEITDIAGNOSE ÜBER SCHULE UND GESELLSCHAFT

Die Unsicherheit im Bildungswesen ist - wie vorher erwähnt - gewachsen. Seitens der Schulen bemüht man sich redlich, den Anforderungen der Arbeits- und Berufswelt gerecht zu werden. Aber für viele Lehrer wird es immer unklarer, was über die Kulturtechniken (basic skills) des *Lesens*, *Schreibens* und *Rechnens* hinaus noch vermittelt werden soll. Diese Frage stellt sich nicht nur in Schulen mit niedrigen Abschlüssen, auch in Gymnasien ist man angesichts der Explosion der Wissensbestände unsicher, was zum Grundbestand der Allgemeinbildung überhaupt gehört.

HINTZ u.a. bringen das Problem auf den Punkt, wenn sie schreiben, "Verbände üben Kritik daran, dass die von ihnen vertretenen Interessen in der Schule zu wenig Berücksichtigung finden. Eltern kritisieren, dass ihre Kinder nicht genug gefördert werden; Lehrer kritisieren das Ausmaß ihrer Belastung und Gängelung und das Verhalten von Schülern und Kollegen; Schüler kritisieren vor allem verbale Entgleisungen und autoritäres Verhalten ihrer Lehrer und eine ungerechte Leistungsbeurteilung."<sup>60</sup> Nimmt man die Aussage von POSCH her, so stellt man fest, dass auch in diesem schulischen Bereich das Pendel voll in die andere Richtung ausgeschlagen hat. Nämlich insofern als "in der Vergangenheit die statische Ordnung der Schule in hohem Maße einer eher statischen Gesellschaftsstruktur entsprach: die berufliche Struktur war stabil, die Anforderungen waren relativ umrissen und geringen Veränderungen unterworfen. Es bestand eine Nachfrage nach Disziplin, Fleiß und Pflichtbewusstsein und relativ geringe Nachfrage nach Initiative, Selbstständigkeit und Eigenverantwortung. Koooperative Arbeitsformen und arbeitsbezogene Kommunikation waren nicht erforderlich und konnten sogar als bedrohlich angesehen werden."<sup>61</sup> Haben HINTZ u.a. die Merkmale der Gegenwart aufgezeigt und POSCH sich die Vergangenheit in Erinnerung gerufen, so wagt GUDJONS einen Blick in die Zukunft und äußert sich zu dieser Problematik: "Die Schule lebt bekanntlich zu einem großen Teil davon, dass sie auf die Zukunft vorbereitet. Aber was passiert, wenn die Zukunft in einem so hohen Maß unsicher geworden ist, wie das heute der Fall ist?" Bedenkt man die Prognoseunsicherheit, stellt sich die kritische Frage: "Wozu dann noch Lernen?" Die viel diskutierte "Sinnkrise der Schule hängt u.a. damit zusammen, dass sie das traditionelle. Es fehlen zukunftsrelevante Handlungsperspektiven."<sup>62</sup>

<sup>60</sup> vgl. Hintz/Pöppel/Rekus 1995, 294 f.

<sup>61</sup> Posch/Altrichter 1993, 70

<sup>62</sup> Gudjons 1997b, 114

Die Schule bekommt scheinbar immer mehr Probleme damit, auf die dauernden Änderungsprozesse in Gesellschaft und Wirtschaft zu reagieren. Die Entwicklung der Sozial-, Methoden- und Persönlichkeitskompetenz wird rundum eingefordert und als Allheilmittel in den Mittelpunkt schulischer Erneuerung gestellt. Vor allem die Wirtschaft fordert, dass sich die Schule nicht nur auf die Vermittlung von Inhalten rein abprüfbares Wissens beschränkt, sondern mehr Augenmerk auf das gesellschaftlich relevante Wissen mit den diesbezüglichen Kompetenzen richten soll.

An der Schwelle zum dritten Jahrtausend sind es im Wesentlichen drei neue Trends, die Schule und Unterricht einem starken Veränderungsdruck aussetzen:

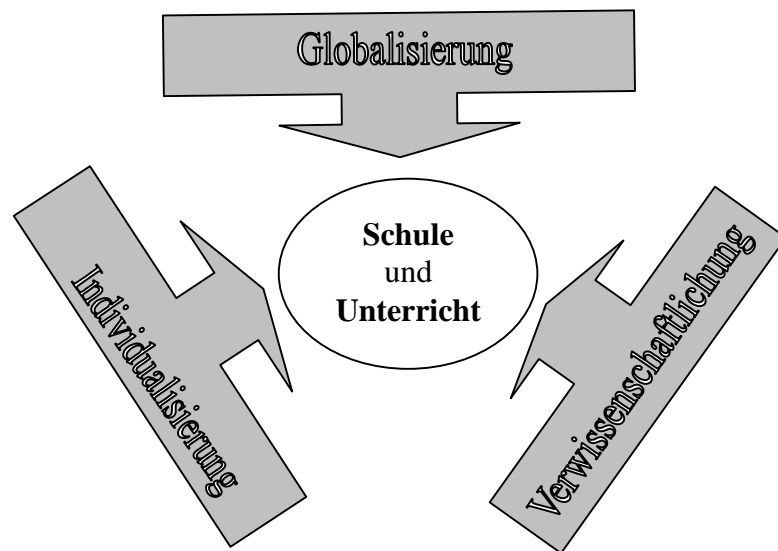


Abb. 3 - 1: Veränderungsdruck auf Schule und Unterricht

Diese Trends - *Globalisierung*, *Individualisierung* und *Verwissenschaftlichung* - bewirken nie dagewesene Veränderungen in *Wirtschaft*, *Gesellschaft* und *Politik*, und in der Folge wirken diese Veränderungen auch auf Schule und Unterricht.

Der gesellschaftliche Wandel durch die Individualisierung stellt die Forderung, junge Menschen zur Selbstständigkeit und Verantwortung für sich selbst und andere zu erziehen. Der gesellschaftliche Wandel, bedingt durch die Globalisierung, tangiert alle gesellschaftlichen Bereiche: Bildung, Kultur, Wirtschaft und Politik. Auch in diesem Punkt ist eine Reaktion seitens der Schule und des Unterrichts gefragt. Der gesellschaftliche Wandel durch die Informations- bzw. Wissensgesellschaft fordert Bildung und Erziehung auf, klug und kreativ mit

dieser Informationsflut umzugehen, so dass wir uns mit diesem *Wissen* gegenseitig bereichern können.<sup>63</sup>

Auch TEUNE, ein amerikanischer Sozialwissenschaftler, konstatiert: "Die drei tragenden Säulen für die Weiterentwicklung der Menschheit seien gegenwärtig Wissenschaft, Globalisierung und Demokratie."<sup>64</sup> Nach ihm verkörpert dieses Dreigestirn die Dynamik der Veränderungen. Rückblickend mussten die Menschen sich in ihrer Entwicklungsgeschichte schon immer veränderten Lebenssituationen anpassen. Waren es Umstellungen auf Grund der Erfindung des Pfluges in der Jungsteinzeit oder die Erfindung der Dampfmaschine, die das Industriezeitalter einleitete, so sind diese epochalen Veränderungen in ihrer Tragweite doch nicht mit den heutigen zu vergleichen. Folgte früher auf die Feudalgesellschaft die Industriegesellschaft, so werden heute für die gerade bestehende Gesellschaftsform verschiedenste gleichzeitig zutreffende Bezeichnungen verwendet. Man spricht von der post-industriellen Gesellschaft, der Informationsgesellschaft, der Wissensgesellschaft, der Zweidrittelgesellschaft, der Risikogesellschaft, der alternden Gesellschaft usw. Unsere multikulturelle Gesellschaft befindet sich in einer noch nie dagewesenen rasanten umwälzenden Veränderung, die hauptsächlich durch die Mikroelektronik und Gentechnologie verursacht wird. Jedes Schulsystem muss diese Veränderungen wahrnehmen, analysieren und Maßnahmen für das Erreichen der veränderten Erziehungs- und Bildungsziele setzen.

### 3.1 GESELLSCHAFTLICHER WANDEL DURCH INDIVIDUALISIERUNG

BECK bezeichnet die ständig zunehmende soziale und geographische Mobilität der Gesellschaft als eine Dimension der Individualisierung.<sup>65</sup> Dadurch hat sich die soziale Rolle der Jugendlichen stark gewandelt. Sie durchlaufen einen langen Ausbildungsweg, der ihnen nur wenig Kontakt zur Erwachsenenwelt ermöglicht. HUS'EN beschreibt dieses Phänomen mit einer groß angelegten *Alterstrennung* oder *Apartheid der Altersgruppen*. Es kommt dadurch zur Absonderung der Jugend von den Erwachsenen und der Realität des Lebens. Bei den Schülern wird die Unselbstständigkeit gefördert, wodurch die Persönlichkeitsstrukturen nicht recht gedeihen wollen und die Schülerrolle erweitert und verfestigt wird.<sup>66</sup> BREZINKA sieht in der *Verschulung* die Gefahr, dass der natürliche Drang zur Selbstständigkeit durch den Zustand der Abhängigkeit und der Armut an Möglichkeiten zur praktischen Bewährung hintan gehalten

---

<sup>63</sup> Standard, Wien, 3. Februar 1999

<sup>64</sup> Standard, Wien, 6. Oktober 1999, 44

<sup>65</sup> vgl. Beck 1986, 125 ff.

<sup>66</sup> vgl. Hus'en 1980, 79

wird.<sup>67</sup> Nach POSCH und ALTRICHTER erfährt die Einzelperson durch die Individualisierung eine Überbetonung.<sup>68</sup> Das Individuum nimmt sich Freiheitsrechte und Interessen auf Kosten der Gemeinschaft und des Gemeinwesens heraus. Die Jugend befreit sich von traditionellen Abhängigkeiten wie Kirche, Vereine und Familie, wodurch auch Geborgenheit und Orientierung verloren gehen. Die Bereitschaft zum Einordnen in Gemeinschaften wird geschwächt. Lust, Vergnügen und Genuss, verbunden mit weit verbreiteter *Intoleranz*, machen die Erziehung zu sozialer Verantwortung gegenüber dem Gemeinwohl immer schwieriger.<sup>69</sup>

Verschärft wird dieser Zustand zum Teil durch das Verhalten der Pädagogen, die auf die vorhandenen Kenntnisse und Problemsituationen der Schüler zuwenig Rücksicht nehmen. SCHÖNWEISS nimmt Stellung zu diesem weit verbreiteten pädagogischen Manko, indem er schreibt: "Man vernachlässigt die Erfahrung des Kindes und nimmt die subjektiven Theorien, die es sich über die Wirklichkeit gemacht hat, in keiner Weise ernst."<sup>70</sup> Dadurch wird viel verschenkt, manches Kind verliert aus diesem Grund den letzten Rest an Sicherheit im Rückgriff auf die eigenen Fähigkeiten. Er kritisiert weiters, dass die Schule nicht als überzeugendes Angebot zum Ausbau der heute so wichtigen Kompetenzen angesehen werden kann.<sup>71</sup> Ableitend von diesen Befunden ist es unübersehbar, dass durch das *gesellschaftliche Phänomen* der *Individualisierung* vermehrt *schulische Risikopotentiale* entstehen. Durch die Entbindung von sozialen und traditionellen Zusammenhängen kann der Einzelne in seiner sozialen Existenz scheitern. Isolation, psychische Einsamkeit und Orientierungslosigkeit bewirken falsche, nutzlose oder pathologische Formen der Individualisierung.<sup>72</sup> Nach KECK erzeugt der Individualisierungsschub Bedingungslosigkeit, Unfähigkeit zur Solidarität, Verinselung; es droht als Modernisierungsfalle eine Überforderung des einzelnen.<sup>73</sup> Zusätzlich kommt es durch die "Individualisierung (...) zur Ausblendung der mittel- und langfristigen Orientierung an der Zukunft. Bei einem Drittel der deutschen Jugendlichen reichen die Vorstellungen, die ihre Erwartungen betreffen, nicht über ein Jahr hinaus!"<sup>74</sup>

---

<sup>67</sup> vgl. Brezinka 1986, 152 f.

<sup>68</sup> vgl. Posch/Altrichter 1993, 62

<sup>69</sup> vgl. Seibert 1996, 801 ff.

<sup>70</sup> Schönweiss 1994, 200

<sup>71</sup> vgl. Schönweiss 1994, 200 f.

<sup>72</sup> vgl. Beck 1986, 116

<sup>73</sup> vgl. Keck 1996, 995

<sup>74</sup> Helle 1996, 76

Die vernetzte Gesellschaft erhöht zwar einerseits den Kommunikationsfluss, denn durch diese neue Mobilität entstehen virtuelle Nachbarschaften, andererseits kommt es zum Schwinden der herkömmlichen Sozialkontakte. *Partnerschaften* über das Internet – so genannte unverbindliche Beziehungen - liegen stark im Trend, wodurch neue Gruppen wie *Screenager*, *Digital Homeless People* und *dglm.* entstehen. Die Wirtschaft hat bereits längst ihre Angebotspalette auf die neuen Familienformen wie *Singlehaushalte* ausgedehnt, und auch die Zunahme des Frauenanteils in der Erwerbsgesellschaft wurzelt zum Teil sicherlich darin, dass sich die Frau als selbstständiges Individuum aktiv und gleichberechtigt mit allen Rechten und Chancen positioniert, die unsere Gesellschaft bietet.

### 3.1.1 VERHALTENSBEETRÄCHTIGTE SCHÜLER

Übereinstimmend mit weiteren namhaften Pädagogen sieht GUDJONS die aktuellen Probleme von Schule und Unterricht in *verhaltens- und lernbeeinträchtigten Schülern, Lücken im Wissenserwerb, überwiegend wissensorientiertem Unterricht, neuen Familienformen und Belastungen durch gesellschaftliche Veränderungen.*<sup>75</sup> Tatsächlich klagen immer mehr Pädagogen über massive Unterrichtsstörungen. Auch die Medien schreiben von "sprunghafter Zunahme kindlicher Störungen" - in diesem Beispiel mit gezielter Schuldzuweisung im Untertitel "Seelisch krank durch Familie und Schule"<sup>76</sup>. In diesem Zusammenhang wird auch kritisiert, dass viele Jugendliche von den Erziehungsberechtigten übertrieben verwöhnt und zuwenig gefordert, andere wiederum arg vernachlässigt werden. Hilflosigkeit, Haltlosigkeit und Hoffnungslosigkeit machen sich bei der heutigen Schülergeneration breit. So verzahnt sich ein Puzzleteil mit dem anderen zum Bild eines besorgniserregenden Schulszenarios, welches von den Lehrkräften viel abverlangt. "Schüler mit milieubedingten Einschränkungen, Asylantenkinder und Heranwachsende mit kumulierendem Misserfolg fordern den Lehrer nicht nur in seinem Rollenverständnis, sondern auch in der Gesamtpersönlichkeit heraus,"<sup>77</sup> konstatiert SEIBERT. Dazu kommt die mangelnde Orientierung der Schüler und Jugend in der sozialen, moralischen und kulturellen Wertewelt. Die Ursache liegt wohl auch darin, dass Werte bei den Erwachsenen keine unbedingte Gültigkeit mehr haben und dadurch unglaubwürdig geworden sind. Der Ersatz dafür, nämlich rein materielle Ziele, kann die Gesellschaft auf Dauer nicht aufrecht erhalten. Ein weiteres Problem ist die ungenügende soziale Kontrolle. Vor allem in der Pubertät wird das Eigenleben der Jugendlichen von den *Erziehern* mangelhaft beobachtet und be-

<sup>75</sup> vgl. Gudjons 1997b, 24

<sup>76</sup> Beispiel eines Medienberichtes, in: Salzburger Nachrichten, Salzburg, Juni 1996

<sup>77</sup> Seibert in: Seibert 1998, 31

gleitet. Wegen der Flut von Reizeinflüssen können diese nicht mehr verarbeitet werden, wodurch die Hemmschwelle sinkt. Das soziale *Auffangnetz* ist löchrig geworden und in vielen Fällen sogar durch die Beseitigung der kulturellen, religiösen und sozialen Beziehungen verschwunden.

Dadurch ist die Zahl der verhaltensgestörten Kinder enorm gestiegen; Schulangst ist eher schon die Regel,<sup>78</sup> schreibt WAGNER.

In diesem Zusammenhang warnt SEIBERT hingegen vor einer einseitigen Sichtweise, wenn er schreibt: "Erziehungsschwierigkeiten, deren Problembereich fast immer in einem gestörten *Interaktionsverhältnis* von *Lehrer - Schüler* oder *Schüler - Schüler* zu finden ist, müssen ständig neu hinterfragt werden, um Etikettierungen vorzubeugen, und um Schüler nicht voreilig als *schlampig, frech* und *faul* abzustempeln."<sup>79</sup> MEHRINGER spitzt die Aussage über den Umgang mit *Verhaltensbeeinträchtigten* auf den Punkt zu, dass an sich alle Schüler schwierig sind, weil sie oft nicht so sind, wie sie sein sollen."<sup>80</sup> Aussagen wie "Wandel der Kindheit"<sup>81</sup> und "Verschwinden der Kindheit"<sup>82</sup> untermauern den Umstand, dass sich auch die Kinder, wie die Gesellschaft, verändern. Insofern ortet GUDJONS Handlungsbedarf für eine verstärkte *Entwicklung der Beziehungsebene* durch eine kompetenzfördernde Unterrichtsorganisation und einer damit verbundenen aktuellen und schülergerechten Methodik.<sup>83</sup>

### 3.1.2 LERNBEEINTRÄCHTIGTE SCHÜLER

Eine Vergleichsstudie aus Deutschland belegt das virulente Problem der Schulverdrossenheit. Gaben 1962 noch 75 Prozent der Schüler an, dass sie *gerne zur Schule gehen*, waren es 1983 nur mehr 43 Prozent.<sup>84</sup> Den Schülern wird im Verlauf ihrer Schulzeit die Lust aufs Lernen zunehmend ausgetrieben. Statt Freude an der Weiterbildung, meint BREZINKA, entwickelt ein beträchtlicher Anteil der Jugendlichen eine massive Abneigung gegen die Schule.<sup>85</sup> Eine große Anzahl von Untersuchungen und Publikationen zu Themen wie *Schulverdrossenheit*, *Schulmüdigkeit* und *Belastung in der Schule* zeigen, dass sich allgemein ein gewachsenes Unbehagen breit macht.<sup>86</sup> BREZINKA konstatiert: je höher die Schulstufe, desto negativer wird die

---

<sup>78</sup> vgl. Wagner 1976, 5

<sup>79</sup> Seibert 1998, 132

<sup>80</sup> Mehringer 1979, 10

<sup>81</sup> Rolff/Zimmermann 1997

<sup>82</sup> Postmann 1995

<sup>83</sup> vgl. Gudjons 1997b, 24

<sup>84</sup> vgl. Allerbeck/Hoag 1986

<sup>85</sup> vgl. Brezinka 1991<sup>3</sup>, 153

<sup>86</sup> vgl. Bohnsack u.a.: 1984, 5 f.



Einstellung zur Schule. Schulverdrossenheit, Lernunlust, Disziplinverfall und Aggressivität haben bei den Schülern stark zugenommen.<sup>87</sup> Nach GORDON hört Lernen "automatisch auf, wenn Schüler Probleme haben"<sup>88</sup>. Allerdings sind nicht alle Lernprobleme selbst gemacht. Das Bemühen der Schule um eine anregende Lernumwelt kann auch wegen der massiven negativen Einwirkungen der Außenwelt scheitern. PETILLON weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass gewisse Persönlichkeitsbereiche der Schüler vor der Schultüre nicht einfach abgestreift werden können.<sup>89</sup> Schulunlust und geringe Lernbereitschaft können also unterschiedlichste Ursachen haben. Eine davon ist auch die *lange Lernzeit*.

Untersuchungen von CZERWENKA<sup>90</sup> über die *Freude an der Schule* stimmen mit der von HAIDER<sup>91</sup> überein:

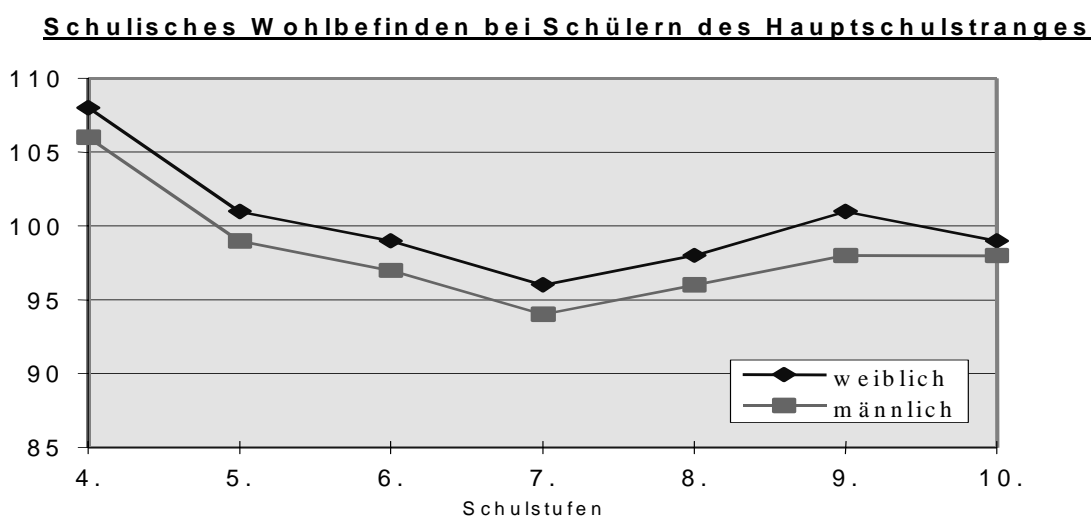


Abb. 3 - 2: Schulisches Wohlbefinden<sup>92</sup>

Aus HAIDERS Untersuchung lässt sich folgende Kernaussage herauslesen: Die ersten Schuljahre sind erlebnisreich und von großem Lernwillen geprägt. In den letzten Jahrgängen der Sekundarstufe I ist eine baldige Veränderung durch den Übertritt in eine andere Schule oder ins Berufsleben in Aussicht gestellt. In den mittleren Jahrgängen hingegen richtet das schulische Lernen so gut wie nichts aus. Die Begeisterung für die Schule sinkt nach der vierten Schulstufe kontinuierlich und erreicht auf der siebten Schulstufe einen Tiefstand. Viele "Schüler reagieren auf längere Schulperioden entweder mit *Langeweile* oder mit *aktiver Feindseligkeit*."<sup>93</sup>

<sup>87</sup> vgl. Brezinka 1993, 153

<sup>88</sup> Gordon 1977, 148

<sup>89</sup> vgl. Petillon, 1980, 24

<sup>90</sup> vgl. Czerwenka 1996, 918

<sup>91</sup> Haider 1996, 159: Er befragte in Österreich 4.406 Schüler, "ob sie gerne in die Schule gehen".

<sup>92</sup> Selbst erstellte Graphik mit Daten aus: Haider 1996, 159

<sup>93</sup> OECD 1997, 4

Schulfrust und Leistungsverweigerung kumulieren gegen Ende der Schulpflicht mit besonderer Auffälligkeit, wenngleich Erziehungsschwierigkeiten in nie da gewesenem Ausmaß symptomatisch für die Schulwirklichkeit sind und jeder Lehrer als Unterrichtender und Erziehender mit verschiedenartigen Problemsituationen und Konflikten in seiner Dienstausbübung zu rechnen hat.<sup>94</sup> TILLMANN schreibt aus geschichtlicher Perspektive: "Es ist nicht ohne paradoxe Pointe, dass es in den letzten 20 Jahren zwar gelungen ist, die Schule in vielfältiger Weise *von innen* zu reformieren, dass aber dennoch die zeitlich verlängerte Schule von den Jugendlichen nicht als positiv besetztes Erfahrungsfeld erlebt, sondern überwiegend eher distanziert, ablehnend oder gar feindlich bewertet wird."<sup>95</sup> Diese Motivationskrise in Schule und Unterricht kann allerdings nicht durch weitere fachwissenschaftliche Verbesserungen alleine bewältigt werden! Es bedarf einer Professionalisierung der pädagogischen Lehrer-Kompetenz durch vermehrte schulpädagogische Studien. Die Schule soll als Ganzes, in ihren Kooperations- und Interaktionsstrukturen, einer stärkeren Beachtung und Veränderung zugeführt werden, schlägt FEND vor.<sup>96</sup> HENSEL bringt die unwirksame Schule mit der hier angesprochenen negativen Einstellung der Schüler in Verbindung. Er sieht in der Unzufriedenheit der Schüler eine Wechselwirkung zur Erfolglosigkeit der Schule.<sup>97</sup>

### 3.1.3 LÜCKEN IM WISSENERWERB

Beinahe rundum ist man mit den Leistungen unseres Nachwuchses nicht zufrieden. Die Lehrlingsausbildner beklagen: ... *die Jugend kann nichts mehr*, die Akademien machen im Aufnahmeverfahren Rechtschreibtests, "weil die Maturanten nicht mehr *schreiben* können ... ". Die Ausbildungsinstitutionen selbst werden kritisiert mit Kommentaren wie: "Die Schule wird als lebensfremd empfunden: Was wir in der Schule lernen, brauchen wir im Leben nicht - was wir im Leben brauchen, lernen wir in der Schule nicht"<sup>98</sup>, so die Aussage einer Untersuchung des österreichischen Wirtschaftsblattes *Profil*. Alle Schüler wünschen sich einen *interessanten und spannenden* Unterricht - nur 25 % empfinden, dass sie einen solchen auch erleben dürfen. 86 % wünschen sich im Unterrichtsgeschehen einen praktischen *Bezug zum konkreten Leben*, 27 % meinen, dass sie auch so unterrichtet werden. 82 % der Schüler wünschen sich *einen*

---

<sup>94</sup> vgl. Seibert in: Seibert u.a.1998, 131

<sup>95</sup> Tillmann 1987, 20 ff.

<sup>96</sup> Fend 1987, 45 ff.

<sup>97</sup> Hensel 1993, 196

<sup>98</sup> Fix 1989, 19

*projektorientierten Unterricht*, nur 37 % erleben einen solchen. 75 % möchten *Vorschläge zum Lehrstoff einbringen*, 25 % dürfen dies auch.<sup>99</sup>

Folgende Umfrage, aus der oben zitierten Zeitschrift *Profil*, stellt das Angebot der Schule den Wünschen der Schüler gegenüber:

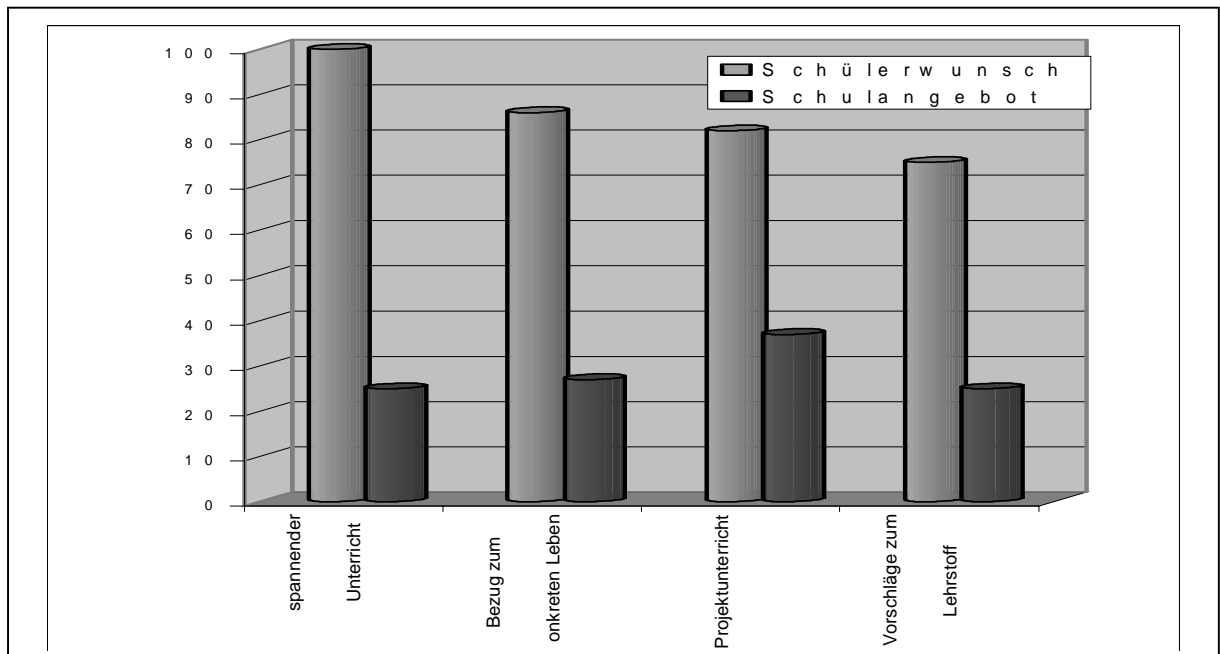


Abb. 3 - 3: Schülerwünsche - Schulangebot

KLIPPERT meint, dass Unterrichtsdefizite im Spannungsfeld zwischen Schülererwartung und Lehrerangebot liegen. Der lehrerzentrierte Unterricht überfordert die Schüler, die sich mit diesem rezeptiven Lernen äußerst schwer tun.<sup>100</sup> Bei Berücksichtigung der breit gefächerten Störfaktoren können Erziehungsschwierigkeiten präventiv abgewendet werden. SEIBERT fordert eine Unterrichtsgestaltung, die sich an den *Neigungen* und *Bedürfnissen der Schüler orientiert*.<sup>101</sup>

Ein interessenorientierter Unterricht hat erfahrungsgemäß eine andere Qualität. Persönliche Erfahrungen haben gezeigt, dass *schulmüde* Jugendliche oft nach einer intensiven praktischen Tätigkeit wieder bereit sind, kognitive Inhalte aufzunehmen. AEBLI schreibt dazu: "Denken geht aus dem Handeln hervor."<sup>102</sup> "Handlungslernen als Erlernen des Handelns durch aktive Tätigkeit verbessert den Lernerfolg", meint DULISCH.<sup>103</sup>

<sup>99</sup> In Anlehnung an: *Profil-Extra*, 3/05 1998, 50

<sup>100</sup> vgl. Klippert 1998, 3

<sup>101</sup> Seibert in: Seibert u.a. 1990c, 136

<sup>102</sup> Aebli 1980, 26

<sup>103</sup> Dulisch 1986, 163

### 3.1.4 FRONTALER WISSENSORIENTIERTER UNTERRICHT

Reformpädagogen beklagen, dass der Unterricht an unseren Schulen *informationsreich*, aber *handlungsarm* ist und keine praxisnahe Vorbereitung auf den Beruf gewährleistet. Nach KLIPPERT sind "die traditionellen Lernkanäle - *Hören, Pauken, Wiedergeben* - verstopft." Die Schule darf ihre *Kinder* nicht "zu *Irrtums-Detektoren* erziehen"<sup>104</sup>, schreibt POSTMAN. HENTIG sagt, Paukerschulen haben ausgedient. Faktenwissen ist out, auf manches Detailwissen kann die Schule der Zukunft verzichten und übrigens bringt "Vielwissen noch keinen Verstand."<sup>105</sup> Althergebrachtes Schul- und Hochschulwissen reicht für die Bewältigung des gesamten Berufslebens nicht mehr aus. Der in den meisten Schulen noch dominierende Frontalunterricht setzt dem Erwerb von Kompetenzen unüberwindbare Grenzen, weil lernorientierter, verkopfter Unterricht kaum Gelegenheit für gemeinsames Handeln bietet. "In der Schule von heute herrscht (...) das *reine Lernen* vor, soziales Lernen käme zu kurz"<sup>106</sup>, schreibt KLIPPERT. In ZEITpunkte wird darauf hingewiesen, dass in erster Linie pflegeleichte, angepasste Schüler und Einzelkämpfer und weniger das Miteinander in der Gruppe gefragt sind, obwohl die Jugendlichen später häufig im Team arbeiten müssen.<sup>107</sup> Daher treten neue Anforderungen an Schule und Unterricht auf: Nicht Inhalte auswendig lernen, sondern *selbstständiges Lernen, Entscheidungsfähigkeit in komplexen Situationen, Fähigkeit im Umgang mit bürokratischen Organisationen, Kommunikations- und Kooperationsbereitschaft* sind heute gefragt!

Es versteht sich von selbst, dass die Schüler diese Fertigkeiten, Kenntnisse und Verhaltensweisen durch neue Unterrichtsformen einüben müssen. Somit würde man der Forderung, "Lernen in und an realen Umwelten soll diese verlorene Lebenswirklichkeit in die Schule zurückholen und die Persönlichkeit der Jugendlichen formen"<sup>108</sup>, gerecht werden.

Über die *Sinnstiftung* wird die *Bereitschaft, sich mit Aufgaben auseinander setzen zu wollen*, geweckt. Es müssen anregende Lernumwelten geschaffen werden, damit sich Begabung entfalten kann.<sup>109</sup> Die *Mittelbarkeit* der Erfahrung soll in Erfahrung der *Unmittelbarkeit* umgewandelt werden. Lehren und Lernen sollen die Problemlösung an den Ort der Problemstellung bringen, egal ob es sich um gesellschaftliche, wirtschaftliche oder soziale

---

<sup>104</sup> Postman 1995, 158

<sup>105</sup> Eine überlieferte Aussage von Herakleitos, griechischer Philosoph, 500 v. Christi

<sup>106</sup> Klippert 1998, 39

<sup>107</sup> vgl. ZEITpunkte, Heft 2/1996, 39

<sup>108</sup> Fix 1989, 19

<sup>109</sup> vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst 1998, 131

bringen, egal ob es sich um gesellschaftliche, wirtschaftliche oder soziale Probleme handelt.<sup>110</sup>

So schwierig es auch sein mag, unser Bildungswesen hat künftige Generationen auf *das Leben* vorzubereiten. Schon die Römer wehrten sich gegen eine lebensfremde Schule (non scolae, sed vitae discimus: Nicht für die Schule, für das Leben lernen wir!). HISTORIKER schreibt: "Unter Leistung verstehe ich nicht Stoffpaukerelei ad infinitum oder Jagd nach guten Noten. Leistungsorientiertheit in der Schule heißt für mich: Förderung einer gesunden Leistungsbereitschaft, Wettbewerb als Anreiz zum Lernen und Förderung der Fähigkeit, auch in anspruchsvollen Situationen bestehen zu können."<sup>111</sup> Auch diese Aussage fordert den kompetenzorientierten Unterricht, denn zukunftsorientierte Schulen werden das bloße Vortragen nicht mehr brauchen, aktuell sind kompetente Methoden des Moderierens, des Informations- und Lernmanagements.<sup>112</sup>

Eltern hingegen klagen über das mangelnde Engagement des Lehrers, die monotone Unterrichtsgestaltung, den autoritär ausgerichteten Führungs- und Erziehungsstil und die Überforderung im Bezug auf die Einführung neuer Lehr- und Lernformen.<sup>113</sup>

### 3.1.5 NEUE FAMILIENFORMEN

Sowohl die zunehmende Individualisierung als auch Pluralisierung der Gesellschaft finden in Partnerschaft, Ehe und Familie ihren konkreten Niederschlag.<sup>114</sup> Die Probleme schwieriger Familiensituationen diffundieren immer mehr in den Schulalltag hinein. Nach MEUELER stehen die althergebrachten Unterstützungssysteme der Familie nicht mehr ohne weiteres zur Verfügung.<sup>115</sup> Die Scheidungsrate steigt kontinuierlich, alarmierende Fälle über Kindesmissbrauch und Gewalt *versorgen* die Medien mit erschreckenden Schlagzeilen. Unter der Überschrift "Trümmerfelder zerbrochener Familien und ihre Hinterlassenschaft in der Schule" schreibt LEITNER: "Zunehmende Problemfälle, überhöhte elterliche Erwartungen, mitunter destruktive Kritik am Schulsystem, Drogenkonsum und zunehmend eskalierende Gewalt im Klassenzimmer und im Pausenhof beschreiben die Situation, mit der unsere Schule im Rahmen ihres Bildungs- und Erziehungsauftrages, neben sonstigen externen Erwartungen, heute

---

<sup>110</sup> Steinringer 1998, 4

<sup>111</sup> Historiker, in: "Für eine lebensnahe Schule", Schulblatt 6/94

<sup>112</sup> vgl. Gronemeyer 1996

<sup>113</sup> Seibert 1998, 13

<sup>114</sup> vgl. Bofinger in: Huber 1998, 59

<sup>115</sup> Meueler 1993, 57

möglichst problemlos im Verfahren der Massenabfertigung fertig werden soll."<sup>116</sup> Man muss kein Experte sein, um zu erkennen, was MITTERAUER so formuliert. "Die Familie leidet unter einem Funktionsverlust mit fortschreitender Beschränkung auf einige Restfunktionen."<sup>117</sup> Durch die Pluralisierung entwickeln sich neue Familienformen wie *Zeitvertragsbeziehungen*, *Lebensabschnittspartnerschaften*, *Ein-Eltern-Familien*, Familien, in denen unverheiratete Paare zusammenleben<sup>118</sup> oder Beziehungen nach dem Muster *living apart together*, wo beide Partner voneinander getrennt leben und sich auf *Verabredung* treffen.<sup>119</sup> KÜHN schreibt, dass wichtige

Erfahrungen und Erlebnisse der frühen Kindheit, die die Entwicklung des menschlichen Individuums beeinflussen, durch solche Erziehungsmilieus ausbleiben.<sup>120</sup>

Andererseits, schreibt KLIPPERT, erleben Kinder vornehmlich in Kleinfamilien im Vorschul- und Grundschulalter eine *fragwürdige Fürsorglichkeit*, weil *wohlmeinende Eltern*<sup>121</sup> oft alles daran setzen, "ihre Kinder zu verwöhnen und zu bevormunden, zu animieren und zu reglementieren, zu beschützen und zu kontrollieren, ihnen Verantwortung abzunehmen und für nahezu alles Verständnis aufzubringen."<sup>122</sup> KLIPPERT ortet diese *sanfte Entmündigung* vieler Kinder allenthalben, wenn er feststellt: "Die Eltern planen und organisieren, sie ergreifen Initiative, machen nötigenfalls die Hausaufgaben, lösen etwaige Probleme, treffen Entscheidungen - kurzum: sie *managen* ihre Kinder häufig in einer Art und Weise, dass diese nur unzureichend Anlass haben, eigene Wege zu suchen, auszuprobieren und eine eigene Arbeitslinie zu kultivieren." Die Wirkung einer solchen fürsorglichen Erziehung ist die "Förderung von Unselbstständigkeit und Unsicherheit"<sup>123</sup>. In solchen Fällen müsste die Schule mit einer Unterrichtsgestaltung wirken, "die nachdrücklich eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen abverlangt und zutraut."<sup>124</sup>

Eine weitere Erfahrung der Sozialisation in der Familie ist für das Kind die Bedeutung von *Rollen und Rollenunterschieden*. Im Idealfall müsste die Schule auf die möglichst erfolgreich bewältigte *Primärsozialisation* in einem intakten *Sozialraum Familie* aufbauen können, was

---

<sup>116</sup> Seibert 1999, 147

<sup>117</sup> Mitterauer/Sieder, 1991, 100 ff.

<sup>118</sup> Schröder 1995, 28

<sup>119</sup> Bofinger in: Huber 1998, 60

<sup>120</sup> Kühn 1992

<sup>121</sup> Klippert 1998c, 29

<sup>122</sup> vgl. Giesecke 1988, 40ff;

<sup>123</sup> Klippert 1998c, 29

<sup>124</sup> Klippert 1998c, 29

heute leider nicht mehr durchgehend der Fall ist.<sup>125</sup> CZERWENKA bringt die angesprochene Problematik auf den Punkt, wenn er schreibt: "Während anregungsreiche Familienmilieus mit vielfältigen sozialen Erfahrungen *positive Grundstimmung, Neugierverhalten* und *soziale Offenheit* anbahnen, können deprimierende und problematische Familienkonstellationen Misstrauen, Argwohn und soziale Abwendung hervorrufen."<sup>126</sup> Die mangelhaft entwickelte Sozialkompetenz äußert sich beim Schuleintritt (oft auch in späterer Folge) als Verhaltensauffälligkeit. Kinder mit Beziehungsstörungen haben es schwer, mit den Anforderungen der Schule fertig zu werden.

Empirische Studien belegen, dass die soziale Herkunft, also die Familiensituation, der wichtigste Faktor für gute Schulleistungen ist.<sup>127</sup> Besonders akut wird die Situation, wenn dieser Feststellung die ebenso empirisch abgesicherte Aussage von NAVE-HERZ gegenübergestellt wird, "dass die Schule zwar dem Anspruch nach, ein Instrument der sozialen Mobilität zu sein vorgibt, es de facto aber nicht ist, sondern bestehende soziale Ungleichheit stabilisiert."<sup>128</sup> Nach STUCK bleibt der Schule keine Wahl; er schreibt: "Wenn aber die Familie kaputt, schwer belastet oder de facto gar nicht mehr vorhanden ist, haben sie als Erziehungseinrichtung nur noch die Schule."<sup>129</sup>

### 3.1.6 GESELLSCHAFTLICHE VERÄNDERUNGEN

Schulprobleme resultieren einerseits aus der Anlage des Berufs selber; andererseits haben sie aber auch damit zu tun, dass die immer individualistischer werdende Gesellschaft immer egozentrischere Kinder heranwachsen lässt. "Die freiheitliche Erziehung hört für den Pragmatisten dort auf, wo sie das Zusammenleben mit der Gruppe, mit der Gemeinschaft der anderen stört" schreibt BRAUN.<sup>130</sup> Lehrer klagen über die Zunahme von unkonzentrierten bis neurotischen Schülern. Die zunehmenden Disziplinprobleme, motorische Unruhe, Konzentrationsmängel, Leistungsversagen und allgemeine Lernunlust führt KLIPPERT unter anderem auf die alltägliche Berieselung und Unterhaltung durch ein überbordendes Angebot an Filmen, Videoclips und Computerspielen zurück.<sup>131</sup>

---

<sup>125</sup> vgl. Kühn 1992, 143

<sup>126</sup> Czerwenka in: Seibert 1998, 121

<sup>127</sup> Bofinger in: Huber 1998, 68

<sup>128</sup> Nave-Herz 1994, 70

<sup>129</sup> Stuck 1982, 8

<sup>130</sup> Braun/Naudascher 1978, 33

<sup>131</sup> vgl. Klippert 1998c, 25

Ein Internetartikel gibt dazu folgende Erklärung ab: "Die Lebenswirklichkeit von heutigen Schülern unterscheidet sich enorm von jener früherer Generationen. (...) Die täglich wachsende Flut von Informationen, Eindrücken und Bildern wirkt sich nicht selten in Passivität und steigender Konsumhaltung von Kindern und Jugendlichen aus. (...) Kinder und Jugendliche lernen es heute kaum noch, selbst Spiele zu erfinden oder herzustellen, zu schnitzen, zu basteln, das Fahrrad zu reparieren, mit Werkzeug umzugehen."<sup>132</sup> GUDJONS kritisiert, dass auch die Schule de facto "zur weitgehenden Unselbstständigkeit und Abhängigkeit von der Unterrichtsführung des Lernenden führt."<sup>133</sup> Als Gegenpol zur Individualisierung kann ein positives Gemeinschaftsverhalten wirken. Dies beginnt schon bei der positiv empfundenen Klassengemeinschaft und setzt sich fort über den Gesamteindruck des Lebensraumes Schule. DUBS gibt den Rat, dass sich die Schule vom pädagogischen Ansatz her mehr vom Lehren zum Lernen wandeln soll. Wir sollten danach fragen, wie wir den jungen Leuten helfen können, leichter zu lernen. "Die Schule ist zu stark lehrerorientiert", so DUBS, "wir müssen uns am Leben orientieren."<sup>134</sup> In der heutigen Schule wird noch immer Einzelgängertum gefördert, weil gemeinsames "Tun" zu wenig verfolgt wird, meint HUSE'N.<sup>135</sup> Der Trend zur Vereinzelung setzt sich scheinbar fort. Nach HEITMAYER werden in der heutigen Schule immer noch mechanistische erfolgsorientierte Lerntypen forciert. Die europäischen Schulsysteme haben scheinbar die Befreiung von der puren Wissensproduktion noch nicht umsetzen können. Durch das Wesensmerkmal *Ignoranz* in der individualisierten Gesellschaft wird jeder Einzelne für seinen Erfolg oder auch für sein Scheitern selbst verantwortlich gemacht.

Die individualisierte Gesellschaft bringt auch Vorteile für die Einzelperson. Denn, in gleichem Maß, in dem die Grenzen verschwinden und Differenzierungen zunehmen, wird das Individuum *freigesetzt*: Es bewegt sich nicht mehr, bedingt vor allem durch Schichtzugehörigkeit in fest definierten Lebensläufen, sondern hält zunehmend die Möglichkeit in der Hand, seinen Lebenslauf individuell, nach subjektiven Fähigkeiten zu entwerfen."<sup>136</sup>

Nach SEIBERT stellt sich die Frage: "Wie können Erziehungsschwierigkeiten im Unterricht gemindert werden, wenn schwierige, gewaltbereite und introvertierte Schüler in überfüllten Klassen auf ausgebrannte Lehrer treffen und sich als Bedingungsgefüge für Erziehungsschwierigkeiten, Langeweile, Schulunlust und Überforderung abzeichnen?"<sup>137</sup> BÖNSCH fordert

---

<sup>132</sup> <http://www.de1.emb.net/schulen/rsi/Technik.htm>

<sup>133</sup> Gudjons 1997b, 114

<sup>134</sup> Dubs 1995

<sup>135</sup> vgl. Hus'en 1980, 84

<sup>136</sup> Kaiser 1992, 50

<sup>137</sup> Seibert in: Seibert 1998, 28



im Kontext mit dieser Problematik "massive Veränderungen im Lehrerverhalten, im Unterrichtskonzept und in der Gestaltung der Schule als Bildungsraum"<sup>138</sup>. Lösungsansätze werden im Zusammenhang mit der Vorstellung des kompetenzorientierten Unterrichts diskutiert und angeboten.

### **3.2 GESELLSCHAFTLICHER WANDEL DURCH DIE GLOBALISIERUNG**

Durch die Globalisierung verlagern sich gesellschaftliche und wirtschaftliche Vorgänge von der lokalen auf die internationale Ebene. Die Mobilität der Produktionsfaktoren *Wissen* und *Kapital* ermöglichen das Verschieben der Konzernniederlassungen in jene Länder, in denen die wirtschaftlichen Voraussetzungen am günstigsten sind. Gerade in der Industrie verändert gegenwärtig eine verschärfte Weltmarktkonkurrenz in einmalig konzentrierter Form die Produktions- und Sozialstrukturen. Es entsteht eine globale Konkurrenz der führenden Branchen und Unternehmen, die zusätzlich unter dem Druck der Aktionäre permanente Rationalisierungsmaßnahmen zum Zweck der Personaleinsparung setzen.<sup>139</sup> Auf die Belegschaft wirkt ein permanenter Anpassungsdruck der *Flexibilität*, *Kooperationsbereitschaft* und *Kreativität*. Nach WEBER entsteht eine *Dynamisierung* der Lebensverhältnisse innerhalb der Gesellschaft. Er spricht von der Bewegung von Personen und Gruppen durch berufliche Positionswechsel in horizontaler (zum Beispiel durch Ortswechsel) bzw. vertikaler (Auf- oder Abstieg) Richtung.<sup>140</sup> Durch die gesellschaftliche Globalisierung hat sich nicht nur eine soziale Mobilität entwickelt, es haben sich auch die Strukturen und Funktionen von Erziehungs- und Bildungseinrichtungen verändert, schreibt WEBER. POSCH und ALTRICHTER stellen fest: "Die Dynamik der gesellschaftlichen Entwicklung führt(e) zu einer immer rascher wachsenden Diskrepanz zwischen der Lebenswirklichkeit der Kinder und Jugendlichen außerhalb der Schule und den in der Schule gestellten Anforderungen und Erfahrungsmöglichkeiten."<sup>141</sup> Aus dieser Perspektive ergibt sich die Feststellung, dass von den Berufstätigen - im Vergleich zu früher - veränderte, sehr anspruchsvolle Kompetenzprofile verlangt werden.

#### **3.2.1 VERÄNDERUNG DER ARBEITSSTRUKTUREN**

Das INSTITUT DEUTSCHE WIRTSCHAFT beschreibt die Strukturen und die dafür notwendigen Kompetenzen der zukünftigen modernen Arbeitswelt in folgender Weise:

---

<sup>138</sup> Bönsch 1996, 44

<sup>139</sup> vgl. Narr 1969, 19

<sup>140</sup> Weber 1978, 49 f.

<sup>141</sup> Posch/Altrichter 1993, 71

- Die Mitarbeiter müssen mehr überwachen und warten, Prozesse planen und organisieren, kreativ und problemlösend wirken.
- Gefragt sind Breitenqualifikationen, Übersichtswissen, Vernetzungsfähigkeit, Kreativität, Phantasiefähigkeit und Gestaltungskraft.
- Kommunikations- und Teamfähigkeit, Konfliktlösefähigkeiten und Verantwortungsbewusstsein sind wichtige Eigenschaften für Führungskräfte.
- Die Persönlichkeitsentwicklung soll nicht nur auf die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten Wert legen, sondern auch allgemeine Verhaltensweisen fördern wie: Fleiß, Lern- und Leistungsbereitschaft, Flexibilität des Denkens und Mut zur Ehrlichkeit, Ordnung, Zuverlässigkeit, Gründlichkeit, Pünktlichkeit, Selbstdisziplin, Mitmenschlichkeit, Hilfsbereitschaft, Verlässlichkeit und Höflichkeit.<sup>142</sup>

Nach WILSDORF<sup>143</sup> erzwingen die neuen Techniken im globalen Wettbewerb ein anderes Ausbildungsbewusstsein: Der *ganzheitliche* Mensch ist gefragt, der Facharbeiter, der jederzeit in der Lage ist, sich neues Wissen anzueignen, der Entscheidungs- und Kritikfähigkeit besitzt. Die neuen "Konzepte der Arbeitsorganisation und des Personaleinsatzes, welche Unternehmen unter den Stichwörtern *Quality of Work Life, Qualitätszirkel, Teamarbeit und Aufgabenintegration* angeführt und erprobt haben, sind nicht bloßer Reflex technischer Entwicklung, auch wenn einige Veränderungen nicht selten in Verbindung mit neuer Fertigungstechnologie erfolgen."<sup>144</sup>

### 3.2.2 VERÄNDERUNG IN DER BETRIEBLICHEN AUFGABENSTRUKTUR

Die Erhöhung des Mechanisierungsniveaus hat nach WILSDORF nicht nur zu einer Substitution der Arbeit und zu neuen Arbeitsstrukturen geführt, sondern gleichzeitig auch zu einer drastischen Verschiebung der Tätigkeitsarten.

- Anlernertätigkeiten werden in Produktionsbetrieben zunehmend eliminiert, weil die neuen Technologien Routinetätigkeiten und gleichförmige Handlungen übernehmen. Die Folge ist eine allgemeine Erhöhung beruflicher Anforderungen für die verbleibende Arbeit. 1985 erstellte Untersuchungen prognostizieren für den Zeitrahmen bis 2010 einen Rückgang einfacher Arbeiten auf 18 % des Anteils.<sup>145</sup> BORNCHIER beschreibt diese Entwicklung schon 1988 in seinem Buch "Westliche Gesellschaft im Wandel" - "Quan-

---

<sup>142</sup> Schlaffke 1987, 25 ff.

<sup>143</sup> Wilsdorf 1991, 52 ff.

<sup>144</sup> Wilsdorf 1991, 15

titativ hingegen schrumpft der relative Anteil der Routinearbeit in späteren Phasen des technischen Fortschritts, und die Zahl der Arbeitskräfte in der Routinearbeiterklasse nimmt zugunsten der Herrschafts- und Expertenklasse ab."<sup>146</sup>

- Somit werden Handhabungstätigkeiten - auch als *Resttätigkeiten* bezeichnet - zunehmend mechanisiert. Die Mensch-Maschine-Interaktion wird von der Interaktion zwischen Team und technischem System abgelöst.
- Es entstehen neue Anforderungen der Anlagenführung, die relativ hohe Anlagen- und Fachkenntnisse voraussetzen. Dadurch erfolgt in immer kürzeren Abständen eine Neuorientierung von Arbeitsbereichen für die Arbeitnehmer. Eine "kontinuierliche und zunehmend selbst gesteuerte Fortbildung wird dadurch erforderlich", schreibt POSCH.<sup>147</sup>
- Es "entsteht ein veränderter Bedarf an Qualifikationen zur Anlageninstandhaltung, speziell bezogen auf elektronische, hydraulische, pneumatische Steuerung und Programmierung."<sup>148</sup> Es wird immer häufiger, dass ein und dieselbe Person eine Vielzahl von organisierenden, ausführenden und kontrollierenden Aufgaben wahrnehmen muss, so dass man auch von der Polyvalenz der Berufstätigen spricht.<sup>149</sup>

In den letzten zehn Jahren hat sich die Situation auf dem Bildungsmarkt zunehmend verschärft. Zwangsläufig führt(e) dies zu vermehrten Bildungsanstrengungen. Im OECD-Bericht aus dem Jahr 1996 wird darauf hingewiesen, dass die Ausdehnung der Kulturtechniken für die Lösung der Zukunftsprobleme nicht ausreicht. Allgemeinbildung alleine ist keine Garantie mehr für die Teilnahme am sozialen, beruflichen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben. "Innovation ist zu einem Hauptziel der Wirtschaft und der Arbeitswelt geworden."<sup>150</sup>

Eine wahrlich schwierige Aufgabe der Schule die jungen Menschen auf die neuen Aufgabenprofile, Qualitätsanforderungen und die noch zu erwartenden Veränderungen vorzubereiten. Neben den traditionellen Kulturtechniken und dem Umgang mit rasant anwachsenden Informationstechnologien gilt es, die Persönlichkeitsstruktur mehr als bisher durch Fach-, Sozial-, Methoden- und Persönlichkeitskompetenz auszustatten, so dass sie emotional stabil, selbstständig, flexibel und kreativ die Welt rational sinnvoll ordnen kann.<sup>151</sup>

---

<sup>145</sup> vgl. Kipp 1991, 25

<sup>146</sup> Bonschier 1988, 233

<sup>147</sup> Posch 1990, 32

<sup>148</sup> Wilsdorf 1991, 23

<sup>149</sup> In Anlehnung an: Posch 1987, 32

<sup>150</sup> Fix 1989, 13

<sup>151</sup> Volker 1997

Interessant ist, dass mit der Globalisierung auch eine lokale Entwicklung einhergeht. Beispielsweise entwickeln sich neben dem globalen Fernsehen auch regionale TV-Anbieter, d.h., obwohl preislich unschlagbare globale Produkte auf den Markt drängen, können sich ebenso regionale Produkte behaupten.

Auch *Schule* und *Unterricht* müssen auf globale Fragen abstimmt werden, indem die Lehrpläne *globalisiert* werden. Globalisierungsprozesse verlangen allerdings die Flexibilität jedes Einzelnen, was zur Folge haben könnte, dass die Zivilisation zum Besitz aller werden würde.

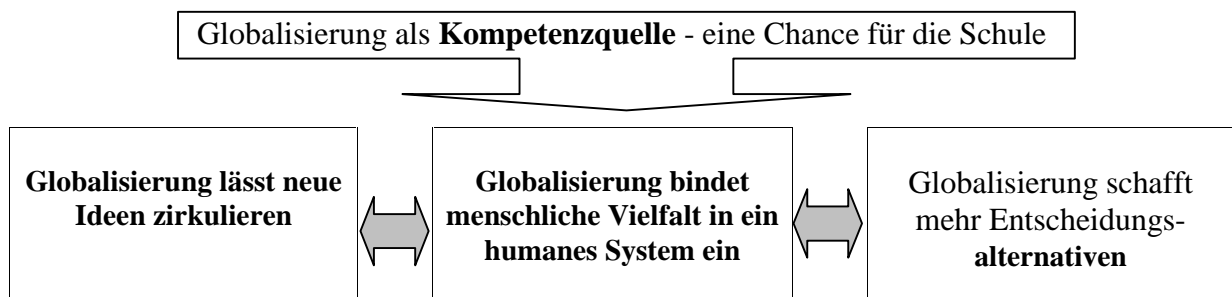


Abb. 3 - 4: Globalisierung als Kompetenzquelle

Veränderungen werden von immer mehr Menschen als wähl- und gestaltbar erlebt, gleichzeitig nimmt das Tempo des gesellschaftlichen Wandels in Zeiten der Globalisierung rapide zu. In der Folge werden von den Betroffenen (auch von Schule und Unterricht) immer schnellere Anpassungsleistungen notwendig.

Querdenker der digitalisierten Welt sprechen von einer *click generation*, fordern: "Pauker raus - Internet rein!" und setzen auf reines *e-learning*. Auch wenn die Frage: "Was können die neuen Medien leisten?" noch offen bleibt, so sind diese visionären Gedanken in Ansätzen schon vorhanden und zur Kenntnis zu nehmen. Es ist an der Zeit, die Lehrerbildung zu forcieren und die Ausstattungen an unseren Bildungseinrichtungen zu optimieren, um einen sinnvollen didaktischen Einsatz der neuen Informationstechnologie zu ermöglichen. Es liegt an uns, sie als wertvolle Werkzeuge zu bedienen und uns nicht von ihnen versklaven zu lassen.

Videokonferenzen als Vorlesung und anschließende Diskussionen mit Fachleuten aus der ganzen Welt sind bereits anerkannte Realität, und Fernstudien via Internet verzeichnen regen Zulauf. Bezüglich des *e-commerce* prognostiziert Prof. JOHANN GÜNTHER von der Donau-Universität Krems, dass in zwei Jahren 80 % des Einkaufs über das Internet ablaufen würden.

Auch der Einzug der Handys in Schultaschen ist nicht mehr aufzuhalten; Menschen von acht bis achtzig sehen diese Art von Kommunikation als völlig natürlich an; dass sich an diesem

Boom etwas ändern könnte, ist nicht abzusehen. Bereits jetzt besitzen 58 % der über 12-jährigen ein mobiles Telefon. Aus dieser Perspektive sind die jungen Menschen nicht mehr in allen Bereichen *Mängel- bzw. Lückenwesen* (GEHLEN, 1904-1976), weil Jugendliche mit der multimedialen Globalisierung wesentlich schneller und besser umgehen können als die ältere Generation neben ihnen. Diese Potentiale an Innovation, Kreativität und letztlich Wissen dürfen nicht durch langzeitige Verschulung und Reglementierung der Jugendlichen verloren gehen.

### 3.3 GESELLSCHAFTLICHER WANDEL DURCH DIE WISSENSGESELLSCHAFT

Die folgende Übersicht über die Industrieepochen zeigt sehr deutlich wie von der agrarwirtschaftlichen über die industrielle Epoche hin zur Dienstleistungsgesellschaft der Bedarf an manueller Arbeit abgenommen hat. Verkehrt proportional dazu steigt der Bedarf an Dienstleistung inklusive Wissenskompetenz.

Die weitere gesellschaftliche Entwicklung wird noch mehr Flexibilität und den Einsatz von kompetenzorientierten Potentialen abverlangen. Denn das Tempo der Veränderungen wird sich noch weiter steigern. Der technische Wandel wird noch mehr an Bedeutung gewinnen und das Leben jedes einzelnen in der Gesellschaft und in der Arbeitswelt prägen. Die Bedeutung und die Auswirkungen der Globalisierung werden sich für jeden einzelnen in allen Lebensbereichen bemerkbar machen.

Der Verband der deutschen *Wirtschaftsjunioren* befürchtet in diesem Zusammenhang, dass die aktuelle Bildung den Anforderungen des globalen Marktes nicht gewachsen ist, weil sich der Umgang mit Wissen verändert hat.

Die Metapher "heute Ingenieur immer ein Ingenieur" hat ausgedient. Insofern fordert die Wirtschaft eine neue Lern- und Weiterbildungskultur.

Die *Schulung der Handlungskompetenz jedes Einzelnen* wird zum Hauptfaktor für die Wettbewerbsfähigkeit am offenen, flexiblen und herausfordernden Arbeitsmarkt. In enger Verbindung damit steht der Wohlstand und die Lebensqualität jedes einzelnen. Indirekt wohl auch deswegen, weil jetzt schon in Deutschland "ein knappes Viertel der Bevölkerung primär vom Lernen (...) maßgeblich bestimmt wird."<sup>152</sup>

---

<sup>152</sup> Westphalen 1996, 1347

Der im Zusammenhang mit der Wissensgesellschaft verwendete Begriff *Wissen* bezeichnet nach dem Verständnis dieser Arbeit nicht Faktenwissen, sondern den in den späteren Ausführungen verwendeten Ausdruck *Kompetenz*. Wissen steht hier also im umfassenden Sinn für Informationen, Daten, Ideen, Symbole, Images und dgl.

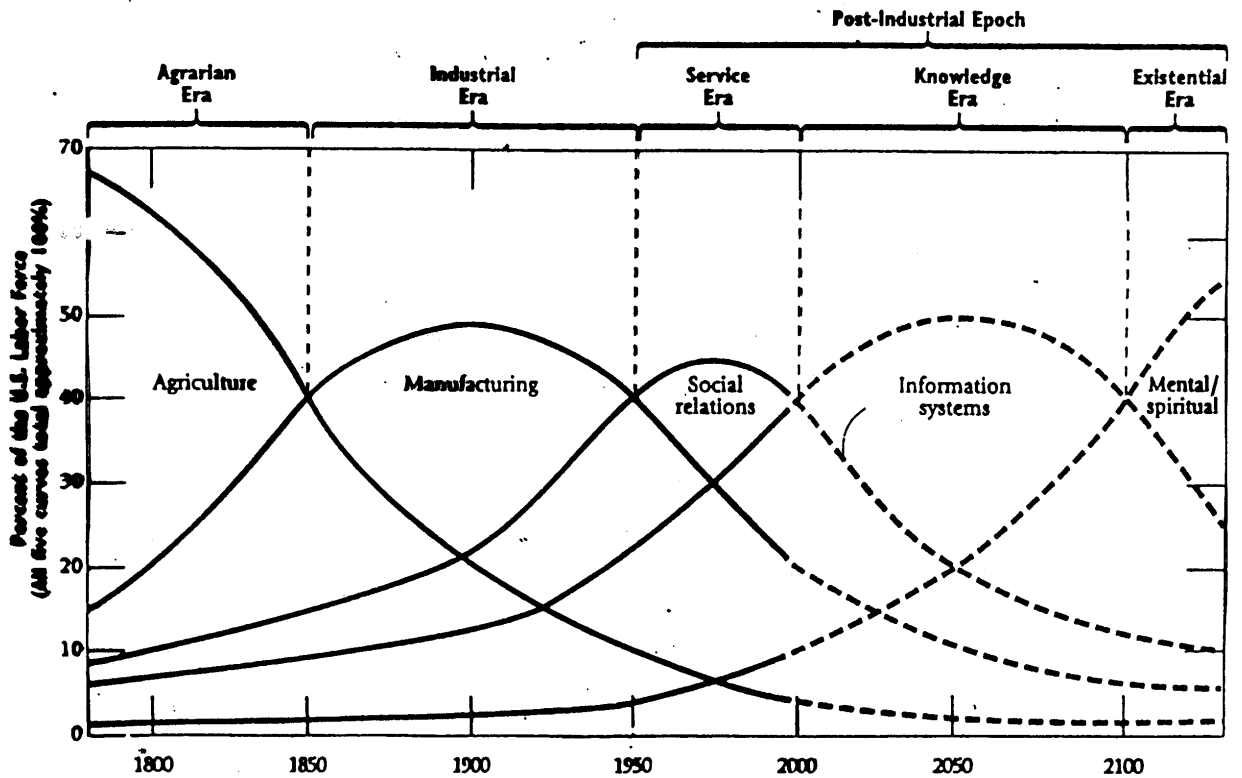


Abb. 3 - 5: Industrieepochen und die Entstehung der Arbeit<sup>153</sup>

Wie die Abbildung zeigt, verabschieden sich die modernen Gesellschaftsformen des zwanzigsten Jahrhunderts von der Boden- und Kapitalintensität als dominierende Faktoren der wirtschaftlichen Entwicklung, während die Bedeutung des Wissens und der Dienstleistung zunimmt. Die traditionellen Produktionsfaktoren - *Land, Arbeit und Kapital* - werden vom Faktor *Wissen* abgelöst. Von der Agrar- über die Industriegesellschaft setzt sich der Wandel zur *Informations- und Wissensgesellschaft* fort.

LANE prägte erstmals den Begriff *knowledgeable society*.

Wir können hier von einer Wissensexplosion sprechen, die auf moderne Forschungs- und Kommunikationstechniken, auf die Fähigkeit, jederzeit auf jedes Wissen zugreifen zu können

<sup>153</sup> Quelle: Halal, W.E.: synact GmbH, Lerchenfeldstraße 5, CH-9014 St. Gallen

und auf permanent abrufbare Informationen von Datenbanken zurückzuführen ist. Durch diese Faktoren verliert die Schule das Monopol der Wissensvermittlung, somit ist sie indirekt gezwungen, sich hin zum Kompetenzerwerb zu bewegen. Durch diesen Umstand kann sie sich also auch anderen Aufgaben zuwenden. HACKL umschreibt diesen zukünftigen Kompetenzbedarf mit "*problemdefiniert denken, kurzfristig wechselnde undogmatische und flexible Handlungsstrategien* entwerfen und zugleich *innovationsoffen, pragmatisch und improvisierend* agieren zu können, ohne dabei die großräumige Orientierung aus dem Auge zu verlieren."<sup>154</sup> Nicht Einheitlichkeit - sondern *Einzigartigkeit* wird den Bildungsherausforderungen der Zukunft entsprechen. Während die Moderne noch *Klarheit, Kontinuität und Integration* forderte, wird die postmoderne Gesellschaft *Generalisten* fordern, *die Vielfalt, Widersprüche, Inkonsistenzen und Paradoxien* hervorbringen.<sup>155</sup>

Überleitend zur folgenden Tabelle sei erwähnt, dass der hier verwendete Begriff *Wissen als Synonym für Kompetenz* gesehen werden soll und in weiterer Folge eine Neudefinition erfährt.

### Wissen gestern, heute und morgen in unterschiedlichen Gesellschaftsformen

<b>Gesellschaftsform</b>	<b>Dominanter Produktionssektor</b>	<b>Dominanter Produktionsfaktor</b>	<b>Dominantes politisch kulturelles Problem</b>	<b>Gesellschaftliche Infrastruktur</b>	<b>Ausgewählte Träger der Gesellschaft</b>
Feudalgesellschaft ↓	Agrarwirtschaft	Boden/Arbeit	Gewalt	macht-basiert	Lehensherrn Polizei
Industriegesellschaft ↓	Industrieproduktion	Kapital/Arbeit	Armut	kapital-basiert	Unternehmer Börse
Wissens- (Kompetenz) gesellschaft	Dienstleistungen	<b>WISSEN (Kompetenz)</b>	Ignoranz	(kompetenz-) <b>wissens- basiert</b>	Forschungs-/ Beratungs- unternehmen

Abb. 3 - 6: Die Entwicklung zur Wissens(Kompetenz)gesellschaft

Wie die Entwicklung zeigt, hat dieses *Wissen* für die gesellschaftliche Infrastruktur eine große Bedeutung bekommen. Allerdings besteht das Problem heute nicht darin, "Wissen zu erhalten, zu erwerben, sondern es angesichts eines schier unerschöpflichen Vorrats zu erarbeiten, d.h. mit der eigenen Befindlichkeit in Beziehung zu setzen."<sup>156</sup> So gesehen ist "situationsabhängig-

<sup>154</sup> Hackl in: Erziehung und Unterricht. 5/6/99, 380

<sup>155</sup> Schüppel 1996, 5 f.

<sup>156</sup> Kaiser 1992, 43

ges Wissen, das begrifflicher Vorarbeit entspricht, nötig, um die eigene individuelle Lebensgeschichte mit gesellschaftlichen und geschichtlichen Zusammenhängen zu vermitteln. Kontrovers ist jedoch nicht, dass Bildung und Orientierung nur durch bestimmte Verknüpfungsnetze zwischen Allgemeinem und Besonderem zustande kommen; problematisch ist vielmehr die Art und Weise, wie ein verbindliches Allgemeines zu finden ist<sup>157</sup>. Nach SCHÜPPEL ist *Wissen (Kompetenz)* ein Gut mit extrem volatilen Eigenschaften.<sup>158</sup> Er gibt dem heute *aktuellen Wissen (den Kompetenzen)* eine große Bedeutung, obwohl "es zu jedem Zeitpunkt auf einen Nullwert sinken kann, wobei allerdings die Substitutionsmöglichkeit mehr oder weniger unbeschränkt ist."<sup>159</sup> In der Folge müssen sich Bildungseinrichtungen immer mehr darum kümmern, wie in Zukunft erforderliche Wissenspotentiale (Kompetenzen) aussehen sollen.<sup>160</sup> Eine Schule tut gut daran, den Wissens- bzw. Kompetenzbedarf für das zukünftige Betätigungsfeld ihrer Schüler ständig zu beobachten und immer wieder auf den neuesten Stand der Wissens- bzw. Kompetenznachfrage zu bringen. Die so genannte Wissensgesellschaft fordert neue Bildungsinhalte und Bildungsprozesse für den Erwerb von vielseitig und lange anwendbaren Handlungskompetenzen. Die Wirtschaft hätte am liebsten *schlüssselfertige Schüler*. Dieser Schlüssel liegt in der Weiterbildung.

### 3.4 NEUE BILDUNGSANSPRÜCHE BERÜCKSICHTIGEN

Wie kann Schule und Unterricht trotz aller Verunsicherungen und Prognosedefizite dazu beitragen, dass sie den zukünftigen Anforderungen gerecht werden kann? Wie muss die Schule den Menschen darauf vorbereiten, mit Innovationen fertig zu werden und selbst auf Veränderungen einzuwirken und diese mitzugestalten. POSCH und ALTRICHTER fordern ein *neues Verständnis für das schulische Lernen*.<sup>161</sup> Dazu zählt unter anderem die *Vermittlung breiter und lange wirksamer Kompetenzen*: Zur Sicherstellung einer qualitativvollen Ausbildung ist eine gezielte Auswahl der Bildungsinhalte notwendig.<sup>162</sup> Die Schule muss den Menschen dazu befähigen, selbst, aus eigenem Antrieb und ohne fremde Hilfe, Kompetenzen zu erwerben und zu erweitern.<sup>163</sup>

---

<sup>157</sup> Negt 1990, 13

<sup>158</sup> Schüppel 1996, 236

<sup>159</sup> vgl. Schüppel 1996, 237

<sup>160</sup> Schüppel 1996, 237 f.

<sup>161</sup> vgl. Posch/Altrichter 1993, 72

<sup>162</sup> Schüppel 1996, 1

<sup>163</sup> Fix 1989, 14



Weiters ist die *Einführung von prozesshaftem und transferorientiertem Lernen* nötig. Für den Kompetenzerwerb sollen demnach handlungs- und interessenorientierte sowie situationsangepasste Unterrichtsformen (Projektunterricht, Gruppenarbeit, Partnerarbeit, Rollenspiel usw.) Platz greifen.

Eine *aktive Teilnahme an der Gestaltung der Lebenswelt* hängt mit der Einsicht zusammen, dass "Bildung für die Persönlichkeitsentwicklung und Selbstverwirklichung sowie die Wahrnehmung und Realisierung späterer Lebens- und Berufschancen auf jeden Einzelnen zukommen"<sup>164</sup> müssen.

Hinsichtlich der *Erweiterung des Verständnisses für schulisches Lernen* soll mit der Vermittlung von Grundkompetenzen bereits in der Pflichtschule begonnen werden. Die Lern- und Leistungserfolge müssen auch in emotionalen und affektiven Bereichen gefördert werden.

Der Kompetenzerwerb ist die neue Herausforderung. Es wird immer wichtiger im Team zu lernen und zu arbeiten, Informationen selbständig zu verarbeiten und zu verwerten, Wissenslücken zu schließen und Abläufe in der modernen Arbeitswelt zu planen. Gleichzeitig stellt sich für die Schule die schwierige Aufgabe, den Schülern jenes Lernumfeld zu schaffen, welches lebenslange Lernmotivation erwerben lässt. Grundvoraussetzung bilden genügend Erfolgserlebnisse mit dem selbstständigen Lernen schon in jungen Jahren.<sup>165</sup> Denn "die Beschleunigung in allen Lebensbereichen macht es notwendig, lebenslang zu lernen. Gefragt ist nicht mehr der *Kenntnisrucksack* fürs Leben, sondern eine Grundausbildung, auf die lebenslanges Lernen aufbauen kann. Die Erstausbildung verschiebt ihren Schwerpunkt auf methodisches und exemplarisches, aber auch auf soziales Lernen."<sup>166</sup>

### 3.4.1 SCHULE UND UNTERRICHT ANDERS DENKEN

HENTIG schreibt aus eigener Erfahrung: "Jetzt brauchen die jungen Menschen Erlebnis, Abenteuer, Aufgaben: einen Kotten ausbauen, um gemeinsam darin zu wohnen; Elektrizität verlegen, ein Dach decken, Balken einziehen und dabei lernen, was Statik ist; gemeinsam kochen und haushalten; die Dinge so einrichten, wie man das will und nicht wie die Erwachsenen es für praktisch oder anständig oder gemütlich halten."<sup>167</sup> Das "Lernen in und an realen Umwelten soll diese verlorene Lebenswirklichkeit in die Schule zurückholen und die Persönlichkeit

---

<sup>164</sup> Aurin 1991, 9

<sup>165</sup> Fix 1989, 14

<sup>166</sup> Suter, H.: Regierungsrat des Kt. Aargau, CH, Kapitel "Bildung" S. 40

<sup>167</sup> Hentig 1993, 242 f.

der Jugendlichen formen."<sup>168</sup> Wichtig ist die "Bereitschaft, sich mit Aufgaben auseinander setzen zu wollen. Eine weitere Bedingung dafür, dass die Begabung sich entfalten kann, sind anregende Lernumwelten, die geschaffen werden müssen."<sup>169</sup> Die Jugend sieht heute das Leben viel offener und lässt sich nicht auf die Zukunft vertrösten. Von den Schülern wird eine Anpassung an althergebrachte schulische Normen nicht mehr akzeptiert. Sie erwarten das Einbringen von Leistung, die zusehends sinnvoll erlebtes Lernen (praxisbezogenes Lernen) einfordert. Es ist daher ein Gebot der Stunde, dass althergebrachte Strukturen, die sich oft als Hemmschwelle bei der Durchsetzung zeitgemäßer Bildungs- und Erziehungsmodelle erweisen, aufgebrochen werden müssen. Nicht unbedingt "Die Schule neu denken", wie ein Buchtitel von HENTIG lautet, aber eine Erneuerung von Schule und Unterricht tut Not, wie KLIPPERT schreibt.

### 3.4.2 SCHULE MUSS SICH NICHT ALLER PROBLEME ANNEHMEN

Die Schule ist nicht für *alles in beliebiger Art und Weise* zuständig, schreibt ARNOLD bezugnehmend auf den Zustand des US-Bildungswesens: "Nicht nur der desolate Zustand der Schulen in Slums und verarmten Innenstädten ist schuld, dass immer weniger Amerikaner an ihr Erziehungssystem glauben. Viele Kritiker glauben, den Schulen wären so viele Aufgaben übertragen worden, dass für den grundlegenden Unterricht keine Zeit mehr bleibt. Und wenn, dann werde sie wegen des aufgeblähten Wahlfachsystems verschwendet. Sexualkunde, Drogenprävention, Kurse für stärkeres Selbstbewusstsein, Umgang mit Haustieren, Musik, Chorgesang, Sport, Theater; "alles wunderbar", schreibt das Magazin *Forbes*, "aber um einen Job zu bekommen, brauchen die jungen Leute Statistik oder Algebra oder Englisch". Statt dessen picken die Schüler nur das heraus, was ihnen gefällt, und lassen liegen, was mit Anstrengung verbunden ist."<sup>170</sup> HINTZ u.a. entschärfen und stiften Hoffnung, indem sie schreiben: "Kein Schulsystem, keine Schulform und keine einzelne Schule ist in der Lage, die funktionalen Zweck-

setzungen der Schule lückenlos zu erfüllen, den pädagogischen Aufgaben vollständig gerecht zu werden sowie beide Ansprüche reibungslos miteinander zu verbinden. Deshalb braucht die Schule eine begleitende, kontinuierliche und kritische Auseinandersetzung über unterschiedliche Aufgaben und deren Wertigkeit sowie über Erfolge und Defizite bei ihrer

---

<sup>168</sup> Fix 1989, 19

<sup>169</sup> Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst 1998, 131

<sup>170</sup> Ruedi Arnold, Redakteur, über das desolate US-Bildungswesen, in: Cash 18.6.1993

Erfüllung."<sup>171</sup> KLEIN rüttelt auf, indem er die Pädagogen zu mehr Selbstsicherheit ermuntert: Schulen haben sich scheinbar daran gewöhnt, dass sie für alles zuständig und daher an allem schuld sind. Damit die *Prophezeiung* von GIESECKE nicht in Erfüllung gehen möge, "wenn die Zahl der Verkehrstoten steigt oder die Wehrgesinnung sinkt oder die Friedensdiskussion in der Öffentlichkeit zu einseitig erfolgt, wird nach Erlässen gerufen, die die Schulmeister anhalten sollen, das Nötige unverzüglich beizubringen"<sup>172</sup>, müssen sich alle Beteiligten - nicht nur die Schule - etwas einfallen lassen. Es besteht nämlich der Verdacht, dass die Schule in Verbindung mit den eingeforderten Erneuerungen "als Projektionsfläche für die Gewissensreste der Erwachsenengesellschaft"<sup>173</sup> erhalten soll. Die Schule kann und soll aber nicht zur Reparaturanstalt für sämtliche Defekte in Familie und Gesellschaft werden.<sup>174</sup> ÖLKERS unterstreicht diese Meinungen, wenn er sagt: "Die Schule wird für die Therapie aller möglichen gesellschaftlichen Übel zuständig erklärt, aber sie sagt zu selten *nein*. Es fällt ihr schwer, sich in bestimmten Fällen deutlich als unzuständig hinzustellen oder die Erfindung immer neuer Lernprogramme als das zu entlarven, was sie ist, nämlich die Verwechslung von Pharmazie mit Bildung. Eine Ökonomie der Wunschverweigerung ist der Schule wenigstens noch nicht eingefallen. Auf der anderen Seite hat es die Schulkritik nie verstanden, die Stärken der Schule angemessen zu berücksichtigen."<sup>175</sup> KOZDON meint dazu: "dass sich Schulen opportunistisch jedweder modernistischen Strömung zuwenden und über einen *Pointillismus*, d.h. einer Art kurzlebigen, punktuellen und oberflächlichen Aufgreifens, ihren originären Erziehungs- und Bildungsauftrag vernachlässigen könnten, hebt die Bedeutung einer gewissen Konstanz, trotz vielseitiger Trends, deutlich hervor."<sup>176</sup> Nach GRUNDNER sollen die Bildungssysteme zu einer begründeten, sachkompetenten und zukunftsorientierten Reaktion aufgerufen werden.<sup>177</sup>

### 3.4.3 DIE SCHULE BRAUCHT EINE KRITISCHE AUSEINANDERSETZUNG

Die Schule braucht eine kritische Auseinandersetzung mit der Frage: Wie kann die Schule optimal auf die Berufs- und Lebenswelt vorbereiten? Durch die Autonomiebestrebungen eröffnen sich für Schule und Unterricht viele Chancen der Veränderung. Ein Beispiel ist die Zunahme der Identifikation mit der *eigenen* Schule, wenn sich Eltern, Lehrer und Schüler

---

<sup>171</sup> Hintz/Pöppel/Rekus 1995

<sup>172</sup> Giesecke 1988, 111

<sup>173</sup> Schirlbauer 1994, 532

<sup>174</sup> Klein 1997, 68

<sup>175</sup> Jürgen Ölkens, Prof. für allg. Pädagogik, Uni Bern, an der Kantonalkonferenz 1992

<sup>176</sup> Klein 1997, 68

<sup>177</sup> vgl. Grunder 1996, 967

durch die Gestaltung derselben stärker verantwortlich fühlen. "Daraus könnte ein Engagement erwachsen, das die Schule innovativer, lebensnäher und schülerfreundlicher machen würde."<sup>178</sup> Zusätzlich wird der Lehrer "sowohl von seiner strapaziösen Animationsfunktion als auch von den ähnlich nervenden Störungen überforderter" und unterforderter "Schüler entlastet"<sup>179</sup>. Die Berufszufriedenheit und Professionalität "der Lehrer könnte ebenso zunehmen, wie die Lernmotivation und die *Schullust* der Schüler"<sup>180</sup>, schreibt INKEMANN hoffnungsvoll und zukunftsweisend. Zeitgemäße Lehr- und Lernmethoden helfen nicht nur den Schülern, sie entlasten auch die betroffenen Lehrkräfte, der Burn-out-Effekt nimmt ab. "Neues ausprobieren, konzipieren, diskutieren - das belebt, befriedigt, eröffnet neue Chancen und wirkt so der offenkundigen *Sinnkrise* im Schulalltag entgegen"<sup>181</sup>, schreibt KLIPPERT. Durch einen kooperativen Unterricht (neue Lehr- und Lernformen) entstehen Prozesse des praktischen Lernens mit neuen Technologien zur Generierung von Erlebnispädagogik, das Erforschen und Gestalten generiert ziel- und erlebnisorientierte Tätigkeiten. Wissen ist heute viel zu dynamisch, als dass man auf den herkömmlichen frontaltheoretischen Unterrichtsstoff aufbauen könnte. Wohin derart in sich geschlossene Bildungskonzepte unter anderem führen, zeigt der latente Mangel an IT-Experten. Die Nachfrage an Arbeitskräften für Informationstechnologieberufe ist groß - der Markt ist leergefegt, Zehntausende werden gesucht. Wie kommt es, dass unser Bildungssystem dermaßen von dieser Entwicklung überrascht wurde. In diesen mittlerweile vielfältigen Branchen entstehen fast täglich neue Jobs (Screendesigner, Internet-Journalisten ...) bis zur technischen Realisation der E-Commerce-Anbindung. Wenn schon das Instrumentarium für einen präzisen Entwurf eines zukünftigen Anforderungsprofils fehlt, sollen aktuelle Entwicklungen aufgespürt und die daraus abgeleiteten Tendenzen für die Konzepte zukunftsweisender Bildungsmodelle verwendet werden. Nach SEIBERT ist "die Steuerung und Durchsetzung gesellschaftlicher Bildungs- und Erziehungsziele (...) Aufgabe des Lehrens (von Schule und Unterricht) und setzt *Handlungskompetenz* (auch vom Lehrer) voraus, die die pädagogische Situation als solche prospektiv und kontinuierlich diagnostisch zu erfassen hat"<sup>182</sup>. Die "Schule ist heute nicht mehr allein durch Wissensvermittlung zu charakterisieren. Wer nicht Fächer, sondern Schüler unterrichten will, der muss Fachwissen so erwerben können, dass es als Grundlage für Vermittlungsprozesse und Instrument zur Gestaltung der Wirklich-

---

<sup>178</sup> Inkemann 1997, 308

<sup>179</sup> Klippert 1998c, 33

<sup>180</sup> Inkemann 1997, 308

<sup>181</sup> Klippert 1998c, 33

<sup>182</sup> Seibert in: Seibert 1998, 29

keit taugt."<sup>183</sup> Neuzeitliche Bildung und Erziehung können in der Folge durch "Erneuerung durch Weiterentwicklung des Bewährten"<sup>184</sup> gelingen. Aus einer Prognose der OECD von 1997 geht hervor, dass sich die Bandbreite der verschiedenen Beschäftigungen reduzieren wird, d.h. die Tätigkeiten werden sich von der Spezialisierung hin zu breiten und offenen Aufgabenstellungen bewegen. *Fachidioten* sind nicht mehr gefragt, die globalisierte Wissensgesellschaft sucht flexible und team-orientierte Menschen mit Zusatzqualifikationen. Nach BEATHGE ergeben sich in Zukunft höhere Anforderungen durch Integration verschiedener Tätigkeiten in einem Aufgabenprofil, wie beispielsweise die Herstellung von Gütern mit gleichzeitigem Kundenservice.<sup>185</sup>

Die Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt und die damit verbundenen neuen Kompetenzanforderungen im jeweiligen Tätigkeitsbereich bewirken, wie vorher erwähnt, einen gesamtgesellschaftlichen Individualisierungsschub. VOSS und PANKRATZ sehen in den arbeitsorganisatorischen Veränderungen durch die verstärkte Selbstorganisation einen neuen Arbeitnehmertyp, den so genannten *Arbeitskraftunternehmer*. LUTZ bezeichnet diesen als *Lebensunternehmer*, ORTH sieht in ihm den "Jobholder, der sich flexibel auf immer neue Arbeitsanforderungen einstellen kann und dessen Arbeitsleben durch Zeitarbeit organisiert wird"<sup>186</sup>. Grundvoraussetzung für diese neuen Strukturen sind Flexibilität und ein breites Set von Kompetenzen. Diese Anforderungsprofile funktionsübergreifender Kompetenzen auf hohem Niveau sind für den beruflichen Erfolg notwendig, wirken allerdings auf die Privatsphäre destabilisierend.<sup>187</sup> Die Arbeit unserer Zeit erreicht einen hohen Grad an *Selbstverwirklichungszweck*. Die Erfindungen haben eine Vielfalt und Differenziertheit erlangt, welche das Ausmaß der Arbeitsteiligkeit zunehmend hochgetrieben und heute ein einzigartiges Spezialisierungsniveau hervorgebracht haben, welches gelegentlich so weit geht, dass infolge der Vielfalt der Möglichkeiten ein sozialer Identitätsverlust (*Was macht der eigentlich?*) resultiert. Unter Zuhilfenahme der Gesellschaftsanalyse ortet LANDWEHR einen Übergangsprozess von der mimetischen (= nachahmend) zur transformativen Kultur. Die "mimetische Kultur ist notwendiger Weise eine konstante Kultur mit einem relativ stabilen Wissensbestand und einem Verhaltenskodex, der im Wesentlichen über mehrere Generationen hinweg unverändert bleibt. Die Reproduktion des Bewährten ist in dieser Auffassung die wichtigste Aufgabe von Schule und Erziehung"<sup>188</sup>. Die

---

<sup>183</sup> Die Grundschulzeitschrift 63/1993, 44

<sup>184</sup> Aurin/Wollenweber 1997, 221

<sup>185</sup> vgl. Baethge 1998

<sup>186</sup> Orth 1999, 35

<sup>187</sup> vgl. Sennet 1998

<sup>188</sup> Landwehr 1996, 90

aktuelle transformative Kultur hat durch Innovationen im "technischen und arbeitsorganisatorischen Bereich zu einer Beschleunigung von Veränderungsprozessen geführt."<sup>189</sup> Das Vorrats- und Nachahmungslernen, so LANDWEHR, wird durch die *transferorientierte Unterrichtskultur* abgelöst.<sup>190</sup> Der Lern-Zyklus - *Vorzeigen, Nachmachen, Beurteilen*<sup>191</sup> - musste dem kooperativen Modell - *Planen, Informieren, Durchführen, Bewerten und Reflektieren* weichen. So gesehen benötigen "Erziehungs- und Bildungswissenschaft selbst (...) in räumlicher und zeitlicher Hinsicht eine Erweiterung ihres Welthorizontes, wenn sie echten Fortschritt im heraufkommenden Informationszeitalter mitbewirken will."<sup>192</sup> Neuzeitliche Bildung und Erziehung soll den Erwerb von Handlungskompetenzen ermöglichen, die zum Lösen von Problemen im privaten und beruflichen Leben befähigen<sup>193</sup> und gleichzeitig Schulprobleme wie schlechten Unterricht, schlechte Lerntechnik, negativ besetzte Lehrer-Schüler-Beziehung, Teilleistungsschwächen, Schulfrust egalisieren. Allerdings kann "kein Schulsystem, keine Schulform und keine einzelne Schule (...), die funktionalen Zwecksetzungen der Schule lückenlos erfüllen, den pädagogischen Aufgaben vollständig gerecht werden, sowie beide Ansprüche reibungslos miteinander verbinden. Deshalb braucht die Schule eine begleitende, kontinuierliche und kritische Auseinandersetzung über unterschiedliche Aufgaben und deren Wertigkeit, sowie über Erfolge und Defizite bei ihrer Erfüllung."<sup>194</sup> Aus einer Perspektive, die für das Gelingen von Schule und Unterricht Hoffnung spendet, beschreibt BÖNSCH den nicht neuen, aber immer noch akzeptierten Bildungsbegriff *Schlüsselqualifikationen*: Aus seiner Sicht befähigen diese zum lebenslangen Lernen, zum kooperativen Umgang mit den Mitmenschen, zum Planen, zur Einteilung von Zeit und Mitteln, zum Zusammenarbeiten, zum Tragen von Mitverantwortung und dgl.<sup>195</sup>

Sind es also die Schlüsselqualifikationen die wir brauchen, "um in einer transformativen Kultur handlungsfähig zu bleiben, um auf unvorhersehbare Anforderungen und neue bzw. veränderte Situationen kompetent und sachgemäß reagieren"<sup>196</sup> zu können?

Zunächst bedarf es einer ausführlichen Erklärung des Begriffes Schlüsselqualifikationen. Was bedeuten Schlüsselqualifikationen? Gibt es übereinstimmende Konzepte?

---

<sup>189</sup> Orth 1999, 36

<sup>190</sup> vgl. Landwehr 1996, 97

<sup>191</sup> Gaudig 1969

<sup>192</sup> Henz 1996, 114

<sup>193</sup> vgl. Mertens 1974a, 40

<sup>194</sup> Hintz/Pöppel/Rekus 1995

<sup>195</sup> vgl. Bönsch 1996, 39

## 4.0 VON DEN SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN ZUR KOMPETENZ

Das Konzept der Schlüsselqualifikationen (SQ)<sup>197</sup> hat in den 70er Jahren seinen Ursprung und erlebt seit Ende der 80er Jahre eine bis heute ungebrochene Beachtung. Der Begriff SQ entstand im Bereich der arbeitswissenschaftlichen Forschung und ist deshalb nicht pädagogischen Ursprungs.<sup>198</sup> Die Intentionen dieses Konzepts beziehen sich hauptsächlich auf die berufliche Ausbildung, mit dem Anspruch, breite und flexible Qualifikationen zu schaffen, die über einzelne konkrete Arbeitsplatzanforderungen hinausgehen. "In der öffentlichen Diskussion um die Schlüsselqualifikationen geht es meistens darum, welche übergeordneten Qualifikationen im Zuge des technischen und arbeitsorganisatorischen Wandels an den Arbeitsplätzen der Zukunft notwendig werden und wie diese vermittelt werden können."<sup>199</sup> Stellt sich die Frage: "Können Schule und Unterricht mit dem Konzept der SQ die anstehenden Probleme lösen"?

- Umgang mit dem Prognosedefizit für den zukünftigen Wissensbedarf
- Handlungs- und lerntheoretische Forderungen an den Unterricht als Kompensation gegenüber rasch alterndem Spezialwissen
- Flexibilität auf dem Arbeitsmarkt als Voraussetzung für den Umgang mit dem Problem zunehmender Arbeitslosigkeit und mit dem zunehmenden Stellenwechsel<sup>200</sup>
- Mitbestimmung der Arbeitnehmer am Arbeitsplatz als Chance und Herausforderung
- Einsatz von Lernzielen und Unterrichtsmethoden für den Erwerb von SQ<sup>201</sup>

Das ursprüngliche Konzept der SQ ist arbeitsmarktpolitisch begründet.<sup>202</sup> Vertreter des betrieblichen Bildungswesens fordern in diesem Zusammenhang "Selbstständigkeit und Selbstverantwortung, Kooperationsfähigkeit, -bereitschaft und Teamfähigkeit sowie Lernfähigkeit im Sinne aktiver Lernhaltung und Anwendung von Lerntechniken."<sup>203</sup> Mittlerweile sind die *Schlüsselqualifikationen* zu einem umfassenden Bildungsbegriff mutiert, der nicht nur in den Lehrplänen der berufsbildenden Schulen, sondern mittlerweile auch in den Curricula der

---

<sup>196</sup> Landwehr 1996, 92

<sup>197</sup> In weiterer Folge wird das Kürzel SQ für die Schlüsselqualifikationen verwendet

<sup>198</sup> Aurin 1994, 53

<sup>199</sup> Wilsdorf 1991, 49

<sup>200</sup> lt. Salzburger Nachrichten vom 12.8.2000 wechseln in Österr. jedes Jahr 1,7 Mio Menschen ihren Arbeitsplatz

<sup>201</sup> vgl. Brommer 1993 und Wilsdorf 1991

<sup>202</sup> Beck 1995, 12

<sup>203</sup> Wilsdorf 1991, 49

Pflichtschulen auf Grund der allgemeinen Unzufriedenheit mit Schule und Unterricht verankert ist. LAUR-ERNST verweist auf die "wachsenden Schwierigkeiten auf dem Arbeitsmarkt und einer Krise der Bildungsplanung"<sup>204</sup>. Wie schon im vorigen Kapitel erwähnt, gibt es im allgemein bildenden Pflichtschulbereich schwerwiegende pädagogische Probleme, die bei den Betroffenen große Unzufriedenheit hervorrufen. Nach GODJONS zählen zu diesen Problemen:

- permanente und schwerwiegende Unterrichtsstörungen
- andauernd fehlende Lernmotivation
- chronisches Leistungsversagen
- hoher Anteil an verkopftem Lernen
- anwachsende, gestörte Familienhintergründe und
- die Zunahme an unkonzentrierten bis neurotischen Schülern<sup>205</sup>

Die gegenständliche Kritik an der Allgemeinbildung und *neue Betriebsstrukturen sowie andauernde Neuerungen im Bereich der Technik* erzwingen ein *anderes Bildungsbewusstsein* nach dem Motto: *Der ganze Mensch* ist gefragt, der jederzeit in der Lage ist, sich *neues Wissen anzueignen, der Entscheidungs- und Kritikfähigkeit besitzt.*<sup>206</sup>

Große Hoffungen für die Lösung der genannten Probleme setzten Wissenschaftler und Pädagogen in die Einführung und Umsetzung der SQ. Kann das Konzept der SQ den angesprochenen Problemkomplex lösen? Vorerst soll durch einen begriffsgeschichtlichen Überblick der Status Quo der SQ aufgezeigt werden.

#### 4.1. BEGRIFFSGESCHICHTLICHER ÜBERBLICK

Die Forderung nach ganzheitlichen und alles überdauernden Qualifikationen ist nicht neu. Der allseits bekannte *Kategorische Imperativ* von KANT (1724 - 1804) - "Handle stets so, dass die *Maxime* deines Willens jederzeit zugleich als Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten kann,"<sup>207</sup> zielt konzeptionell in die Richtung der SQ. JOHN DEWEY verlangt für den Erwerb von Mehrfachqualifikationen nach dem *learning by doing*. DAHRENDORF hebt die Bedeutung der *extrafunktionalen Qualifikationen* hervor und spricht von der Notwendigkeit der *Kreativität* und *Phantasie*.<sup>208</sup> Ende der 50er Jahre diskutierte die Schulpädagogik den Begriff des *Ex-*

---

<sup>204</sup> Laur-Ernst 1990, 36

<sup>205</sup> In Anlehnung an Gudjons 1997b, 24

<sup>206</sup> Wilsdorf 1991, 52 ff.

<sup>207</sup> Brockhaus 1972, 715

<sup>208</sup> vgl. Meyer-Dohm 1985, 17



*emplarischen* sehr intensiv. Nach KLAFKI sollte *beispielhaft* gelernt und der am Einzelfall allgemeine Sachzusammenhang (Grundprinzip, Struktur, Naturgesetz, Methode, Technik) als Muster auf verwandte Fälle übertragen werden. Dabei kommt es vor allem auf die richtige Auswahl der *Exempel* an, die sich möglichst oft und erfolgreich übertragen lassen.<sup>209</sup>

#### 4.1.1 DAS KONZEPT DER SQ NACH MERTENS

Der wirtschaftliche Wandel vom Produktionssektor zum Dienstleistungssektor und der Vormarsch der Informationstechnologie sowie die wachsenden Schwierigkeiten am Arbeitsmarkt durch die steigende Arbeitslosigkeit haben MERTENS veranlasst, über neue Qualifikationen nachzudenken. Ausgehend von diesen arbeitsmarktpolitischen Überlegungen gab es auch "betriebspädagogische Argumente" aus der Sicht des zunehmenden Abweichens von der Arbeitzerlegung (Taylorismus) hin zu integrativen, kooperativen und verzahnten Tätigkeiten und Arbeitsfeldern.<sup>210</sup> Weiters stützt sich MERTENS auf Untersuchungen, die belegen, dass *Spezialwissen rasch veraltet* und somit derart aufgebaute Qualifikationen in kurzer Zeit unbrauchbar und auf dem Arbeitsmarkt wertlos werden.<sup>211</sup>

Zusätzlich werden die Voraussagen über den Wissensbedarf durch die Prognoseunsicherheit in der Qualifikationsforschung erschwert. Gründe und Ursachen für die Prognoseunsicherheit sind nach MERTENS:

- Dem "Arbeitsmarkt- und der Bildungsforschung fehlen die Prognoseinstrumente.
- Die politischen Impulse, Zielsetzungen und Traditionen, welche das Bildungssystem bestimmen, unterscheiden sich von denen der Wirtschaft.
- Die Struktur- und Lehrplanentscheidungen in den jeweiligen Bildungssystemen haben eine längere Vorlaufzeit und viel längere Nachwirkungen als Veränderungsprozesse in der globalisierten Marktwirtschaft.
- Die Auswirkungen von Bildungsmaßnahmen sind schwierig zu erfassen und in ihrer isolierten Wirkung schwer zu quantifizieren und bezwecken in ihrer Zielvorstellung langfristige Wirkungen."<sup>212</sup>

Jedenfalls sieht MERTENS die Lösung des Problems in der Konzeption von Bildungskategorien mit formalen Inhalten und forderte eine Hinwendung zu *beschäftigungsunabhängigen Bildungszielen*, den so genannten *SQ*. Er verlangt, dass Inhalte und Ziele nicht direkt von der

---

<sup>209</sup> vgl. Barthel 1988, 2

<sup>210</sup> vgl. Beck 1995, 13

<sup>211</sup> vgl. Mertens 1974a, 39 (Zitat durch Wortumstellung leicht geändert, ohne den Sinn zu verfälschen; JP)

Berufsbildung abgeleitet, sondern Bildungsinhalte formuliert werden, die langfristig verwendbare Qualifikationen ermöglichen.<sup>213</sup> Nach BÖHM meint die "formale Bildung im Gegensatz zur materiellen Bildung nicht die Ansammlung von Wissen, sondern die Entwicklung *formaler*, also nicht inhaltlich bestimmter Fähigkeiten und Kräfte des zu Bildenden."<sup>214</sup>

Vor diesem Hintergrund hat MERTENS, als langjähriger Leiter des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, in Nürnberg "1974 das Konzept<sup>215</sup> der *SQ* entwickelt und vorgestellt."<sup>216</sup> Nach *seiner Beschreibung* sind "SQ solche Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, welche nicht unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten, disparaten praktischen Tätigkeiten<sup>217</sup> erbringen, sondern vielmehr

- die Eignung für eine große Zahl von Positionen und Funktionen als alternative Optionen zum gleichen Zeitpunkt und
- die Eignung für die Bewältigung einer Sequenz von (...) Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens"<sup>218</sup> haben.

Diese genannten Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten sieht MERTENS als Voraussetzung für eine große Zahl von Positionen sowie Funktionen, die insbesondere für die Bewältigung meist unvorhersehbarer Anforderungen im Laufe des Lebens gelten. Es sind also generalisierbare Bildungsziele und -elemente, die einen hohen Abstraktionsgrad besitzen. SQ liefern die notwendigen Handlungsvoraussetzungen durch "die Erschließung von Verstehens-, Verarbeitungs- und Verhaltensmustern" zur "Wirklichkeitsbewältigung"<sup>219</sup>. Wer nach MERTENS SQ besitzt ist auch befähigt rasch und reibungslos wechselndes Spezialwissen zu erschließen.<sup>220</sup> Aus der Sicht eines Außenstehenden liefert LENZEN<sup>221</sup> eine Zusammenstellung über die Bedeutung der SQ nach MERTENS mittels folgender Punktation:

- Sie können wechselndes Spezialwissen erschließen,
- sie beschreiben eine allgemeine, berufliche Leistungsfähigkeit und beinhalten kein spezielles Fachwissen,

---

<sup>212</sup> Mertens 1989, 80 f.

<sup>213</sup> vgl. dazu Offe 1975, 217 ff. und Baethge 1975, 256 ff.

<sup>214</sup> Böhm 2000, 178

<sup>215</sup> Mertens unterteilte die SQ in Basis- und Horizontalqualifikationen, Breiterelemente und Vintagefaktoren

<sup>216</sup> vgl. Freundlinger 1992, 2

<sup>217</sup> vgl. auch Koch/Hengse 1992, 29

<sup>218</sup> Mertens 1974a, 39

<sup>219</sup> Mertens 1974a, 40

<sup>220</sup> vgl. Mertens 1974a, 36

<sup>221</sup> Lenzen 1998, 33

- sie haben für die Bewältigung zukünftiger Aufgaben eine übergeordnete Bedeutung, weil sie berufs- und funktionsübergreifende Qualifikationen bereit stellen,
- sie beinhalten zusätzliche *Fähigkeiten*, die über die traditionellen Kenntnisse und Fertigkeiten hinausgehen,
- sie beinhalten die Fähigkeit zu selbstständigem und lebenslangem Lernen.<sup>222</sup>

Unter unzähligen Stellungnahmen zum Konzept der *SQ* von MERTENS schreibt SIEBERT: "Für mich sind die *SQ* eine Antwort auf die wachsenden Verfallszeiten der fachlichen Qualifikationen, die in zunehmendem Maße zu *Wegwerfqualifikationen* verkommen sind"<sup>223</sup>. Für LENZEN beinhalten die *SQ* Fähigkeiten mit denen man "auf unvorhersehbare neue Anforderungen des Arbeitsmarktes flexibel und schnell reagieren"<sup>224</sup> kann. Mit den "SQ werden Dauerfähigkeiten erworben, die es ermöglichen, effizienter mit unterschiedlichen Problemstellungen umzugehen. Aufgrund der ständig sinkenden Halbwertszeiten des in der Berufsausbildung vermittelten Fachwissens erscheint es folgerichtig, nicht nur ständig die rein fachspezifischen Fakten zu aktualisieren, sondern vor allem eine längerfristige Qualifikation anzustreben. Neben der Fachkompetenz muss unbedingt auch die Methoden- und die Sozialkompetenz erlernt werden, um in einer dynamischen Arbeitswelt bestehen zu können."<sup>225</sup> DÖRING konstatiert, dass in der heutigen modernen Gesellschaft bildungsrelevante Bedarfsmeldungen spezieller Natur nicht umsetzbar sind, weil Bildungsmaßnahmen schon vorher *veraltern*, bevor sie als Korrekturgröße eingesetzt werden.<sup>226</sup> Ähnlich schwierig sieht die OECD das Bemühen, Bildung auf den neuesten Stand zu bringen. "Education is changing, but not fast enough (...) there is still a long way to go in modernising education structures to meet the demanding challenges of the 21<sup>st</sup> century."<sup>227</sup> "Die nachgefragten und die angebotenen Qualifikationen sind einfach nicht in Übereinstimmung zu bringen"<sup>228</sup>, beklagt URECH. Wegen der fehlenden Prognoseinstrumente kann Bildungsplanung nicht wirksam und zielgerichtet vorausschauend arbeiten.

Einhellig besteht die Meinung, dass mit den *SQ* von MERTENS ein Konzept entwickelt wurde, welches sich an den Erfordernissen des Arbeitsmarktes orientiert. Er sieht in den *SQ* eine Form der beruflichen Allgemeinbildung. In Bezug auf seine Entwertungshypothese schlägt er

<sup>222</sup> In Anlehnung an Lenzen 1998, 33

<sup>223</sup> Siebert, 1993, 46

<sup>224</sup> Lenzen, 1998, 30

<sup>225</sup> Brommer 1993, 66

<sup>226</sup> vgl. Döring, 1994, 133

<sup>227</sup> OECD Bericht 1997, 79 ff.

<sup>228</sup> Urech 1997, 31

vor, die "Anpassungsfähigkeit an nicht Prognostizierbares selbst zum Angelpunkt bildungspolitischer Entscheidungen"<sup>229</sup> zu machen. MERTENS fordert die Berufs- und Arbeitsmarktforschung auf, zu erkunden, welche Anforderungen an das Bildungssystem zu stellen sind, damit die Interessen der Wirtschaft erfüllt werden. Allerdings wäre es aus seiner Sicht sinnlos, vor dem Hintergrund der rasanten Veränderung von Arbeitsplatzverhältnissen, die Bildung unmittelbar auf den jeweiligen Arbeitsplatz auszurichten. Anstatt des Faktenwissens sollten mehr Bildungsinhalte mit höherem Abstraktionsniveau vermittelt werden, damit sich die jungen Menschen besser auf die Bewältigung der Zukunft vorbereiten können.<sup>230</sup>

Angesichts der unsicheren Prognose für die Entwicklung zukünftiger Qualifikationsprofile soll die Flexibilität der Auszubildenden am Arbeitsmarkt durch den vermehrten Erwerb von *SQ* verbessert werden. MERTENS weist darauf hin, dass die *SQ* die Fähigkeit zur Anpassung an nicht Prognostizierbares in sich bergen, wenn seine proklamierten Bildungsideale eingehalten werden.<sup>231</sup> Deshalb sollen spezialisierte Fertigkeiten in der Ausbildung zurückgenommen werden und übergeordnete strukturelle Gemeinsamkeiten mehr Gewicht bekommen, es soll Fakten- und Instrumentenwissen durch Zugriffswissen (wo finde ich was) ersetzt werden, die "mentale Kapazität" soll nicht mehr als Speicher für Faktenwissen, sondern als so genannte "Schaltzentrale für intelligente Reaktionen" genutzt werden und das Bildungssystem soll lediglich einen Rahmen für Bildungsinhalte vorgeben, der weite und flexible Spielräume für Bildungsinstitute zulässt.<sup>232</sup> WILSDORF sieht in den *SQ* "außer der Vermittlung fachbezogener Fähigkeiten zugleich *multifunktionale* Fähigkeiten - wie z.B. die Fähigkeit, Informationen zu beschaffen und im Hinblick auf bestimmte Aufgabenstellungen zu verdichten, die Fähigkeit, komplexe Aufgaben selbstständig zu planen und unter Kontrolle zu halten, die Fähigkeit zur Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Personen und die Fähigkeit zum Selbststudium."<sup>233</sup>

Angesichts der ungesicherten Prognosen über Qualifikationsentwicklungen sollte die Flexibilität der Auszubildenden dadurch sichergestellt werden, dass die Vermittlung von Faktenwissen reduziert wird und statt dessen sogenannte Schlüsselkompetenzen in die Ausbildung einfließen. "Die rasante Veränderung von Arbeitsplatzverhältnissen macht eine Bildung, die sich unmittelbar auf gegebene Arbeitsplätze ausrichtet, sinnlos."<sup>234</sup> MERTENS sieht in den *SQ* soviel Flexibilität (= Offenheit, Beweglichkeit und Kreativität) und Mobilität, dass mit ihnen

---

<sup>229</sup> Mertens 1974a, 39

<sup>230</sup> vgl. Mertens 1974b, 218

<sup>231</sup> vgl. Mertens 1974a, 43

<sup>232</sup> vgl. Mertens 1974a, 39 und 1974b, 217

<sup>233</sup> Wilsdorf 1991, 80

<sup>234</sup> Döring 1994, 131

eine Anpassung an nicht Prognostizierbares realisiert werden kann.<sup>235</sup> SQ sollten aus der Sicht MERTENS in *der modernen Gesellschaft* mit wachsender Komplexität der gesellschaftlichen und technisch-wirtschaftlichen Entwicklung zunehmend bedeutsam werden. Er sieht "in den SQ den *gemeinsamen Nenner* verschiedener Bildungsmöglichkeiten, die dem Einzelnen ein besonders breites Feld von Anwendungs- und Ausbauchancen mit vielfältigem persönlichen und gesellschaftlichen Nutzen eröffnen."<sup>236</sup> Ginge es nach ihm, dürfte die geistige Kapazität unserer Schüler "nicht mehr als Speicher von Faktenwissen, sondern als Schaltzentrale für intelligente Reaktionen genutzt werden."<sup>237</sup> Angesichts weltweit verknüpfbarer Informationen in Datenbanken hat Faktenwissen heute keinen solch hohen Stellenwert mehr. Jeder hat problemlos die Möglichkeit, sich jede gewünschte Information zu beschaffen, schreibt DÖRING weiter.

Bezogen auf die Realität bezweifelt MERTENS immer wieder, ob die Schule zu gesellschaftlichem emanzipatorisch-selbstbestimmten Handeln erzieht.<sup>238</sup> MERTENS kritisiert, dass Bildungsstätten nicht in der Lage sind, jenes Wissen und jene Fertigkeiten zu vermitteln, die auf dem Arbeitsmarkt eine Existenzsicherung gewährleisten. Aus seiner Sicht entzieht sich die Schule der Erziehung zu gesellschaftlichem und selbstständigem Handeln.<sup>239</sup> MERTENS fordert von der Schule, jeden Einzelnen zur Problemlösungskompetenz zu befähigen, die berufliche Existenz zu fundamentieren, die eigene Persönlichkeit zur Entfaltung zu bringen und zu gesellschaftlichem Verhalten hinzuführen. Er sieht im Erwerben von SQ den Kern der zukünftigen Bildung, weil dieses flexible Konzept durch Angebote für Spezialisierungs- und Vertiefungsgebiete auch Freiräume für Eignungen und Neigungen schafft.

#### 4.1.1.1 KRITIK AM KONZEPT DER SQ NACH MERTENS

In moderater Form nimmt ZANBECK zum Konzept der SQ Stellung, indem er schreibt, wenn Bildung und Erziehung so einfach gelingen könnte, dann wäre dies die "Erfüllung jedes alten Pädagogenraums, Menschen könnten mit einem begrenzten Set von Instrumenten ausgestattet werden, mittels dessen sie die Fähigkeit erlangen, mit Leichtigkeit die verschiedenen bekannten und noch unbekannt Pforten zu öffnen, durch die sie ihren Lebensweg lenken wollen

---

<sup>235</sup> vgl. Döring 1994, 133

<sup>236</sup> Mertens 1989, 37

<sup>237</sup> Döring 1994, 133 f.

<sup>238</sup> vgl. Mertens 1974c, 216 ff.

<sup>239</sup> vgl. Mertens 1973

oder um ihrer Existenzsicherung willen lenken müssen."<sup>240</sup> Aus arbeitsmarktpolitischer Sicht wird vor den SQ auch gewarnt, da sie nach dem *ganzen* Menschen greifen. Kritiker sehen hinter dem Konzept der SQ einen erhöhten Anspruch der Wirtschaft an den Arbeitnehmer durch "die Delegation von Verantwortung. Die erhöhte Ergebnisverantwortlichkeit der Beschäftigten und die zunehmenden Anforderungen an die Selbststeuerungs- und Abstimmungsfähigkeiten verlangen auch einen breiteren Zugriff auf die Eigeninitiative und die Kreativität der Mitarbeiter. Beschäftigte müssen bereit sein, ihre persönlichen Ansprüche, Vorstellungen und Forderungen stärker als bisher im Betrieb zur Geltung zu bringen."<sup>241</sup> Überdimensionale Bündel von Anforderungen wie Kreativität, Engagement, Kooperations- und Entscheidungsfähigkeit erzeugen Hektik, Leistungsdruck, fortlaufenden Zwang zur Weiterbildung und Stress. "Das bekannte Phänomen des gestressten *Managers* (...) überträgt sich mehr und mehr auch auf den Produktionsarbeiter"<sup>242</sup> und den Dienstleistungsbereich. Denn laut KERST werden "die Arbeitsbedingungen nicht nur von der Qualifikationshöhe und -breite bestimmt, sondern auch durch den schon beinahe klassischen Gleichklang von höherer Qualifikation und zugleich entstehenden Belastungen durch Hektik und Zeitdruck."<sup>243</sup> Für MOLDASCHL ist dies ein "Zustand *freiwilliger Unterwerfung* der Arbeitenden unter betrieblichen Erfordernissen". TÜRK schreibt von der *ideellen Subsumtion* bzw. *ideellen Vereinnahmung* und verweist auf die Theorie *der inneren Landnahme* von R. LUXEMBURG sowie auf die Universalisierung ökonomischer Rationalität, die von J. HABERMAS als *Kolonisierung der Lebenswelt* bezeichnet wird. MOLDASCHL vermerkt weiter, dass die Ressourcen der Persönlichkeit verstärkt in den Dienst der Arbeit gestellt werden, "die beruflichen Ziele und die lebensweltlichen Bedürfnisse werden an den *Erfordernissen des Betriebs* ausgerichtet - nicht erzwungen, sondern freiwillig".<sup>244</sup> Die Kritiker sehen in den SQ unter anderem ein Instrument der Vereinnahmung, welches mehr oder weniger gewollt Anpassungen fordert, mit der Gefahr, dass die Persönlichkeit des Arbeitenden ganz vereinnahmt und ausgebeutet wird.<sup>245</sup> "Das Konzept SQ erhöht nämlich über die permanente Anpassungsnotwendigkeit für jeweils geforderte spezifische Lernprozesse die Abhängigkeit der zu Qualifizierenden von jenen, die die Anpassungsnotwendigkeiten definieren. SQ machen so den einzelnen Arbeitnehmer anpassungsfähiger, aber sie lassen ihm keine Alternative zur permanenten Anpassung."<sup>246</sup> Der Begriff der SQ bezeichnet daher nur

---

<sup>240</sup> Zabeck 1989, 78

<sup>241</sup> Heidenreich 1996, 28

<sup>242</sup> Hilbert/Stöbe 1991, 220

<sup>243</sup> Kerst 1991, 109

<sup>244</sup> Moldaschl 1998, 232

<sup>245</sup> vgl. Heidegger 1996, 105

<sup>246</sup> Geißler 1989, 3

jene Fertigkeiten, die es ermöglichen, überhaupt am Wettbewerb um die einzelnen Sessel teilzunehmen. Schule und Ausbildung verlieren ihre Bedeutung als Institutionen, wo Grundwissen vermittelt wird und dienen immer mehr dem Zweck, prinzipielle Kampfbereitschaft zu wecken und zu fördern. Gesucht wird eine Persönlichkeit ohne bestimmte Eigenschaften und ohne jegliche fachspezifische Qualifikation. Schein statt Sein. Anpassungsfähigkeit statt Individualität. Multifunktionalität statt Solidarität. Ein Arbeitnehmer wie ein Mikrochip, den man immer wieder neu programmieren kann. *Das Schlüsselwort heißt SQ*. Und das bedeutet eine totale Angleichung des *Humankapitals* an die Erfordernisse des Marktes.<sup>247</sup> Es ist nicht zu übersehen schreibt LAUR-ERNST: MERTENS interessiert in erster Linie der Mensch als mobile, möglichst vielfältig einsetzbare Arbeitskraft. Er verbindet mit *Arbeitskraft* primär die Verfügbarkeit von kognitiven, also intellektuellen Fähigkeiten.<sup>248</sup>

#### 4.1.1.2 WÜRDIGUNG DES KONZEPTEDES DER SQ NACH MERTENS

Im Spannungsfeld von Würdigung und Kritik des Konzeptes der Schlüsselqualifikationen ist eine rege Diskussion entstanden. Dass die Diskussion 25 Jahre später so intensiv geführt wird wie noch nie, und dass es mittlerweile wenigstens in Deutschland auch schon Ausbildungsordnungen, Ausbildungsversuche und Schulversuche gibt, welche den Erwerb der SQ berücksichtigen, kann zweifellos als ausreichende Bestätigung der MERTENS'SCHEN Sichtweise angesehen werden. Allerdings hat sich das Verständnis von SQ seit der Einführung erheblich gewandelt und weiterentwickelt.<sup>249</sup> Diese Entwicklung ist auch im Sinne des Erfinders, weil MERTENS seine *SQ* als vorläufiges Konzept gesehen hat und im Laufe der Zeit aus der Wirtschaft Reformimpulse erhoffte, was auch geschah. Das hypothetisch formulierte Konzept der SQ von 1974 wurde in der Folge durch eine Flut von Rezensionen bis zur Unkenntlichkeit zerpflückt und durch Strukturierungsversuche zu neuen miteinander schwer vergleichbaren Konstrukten zusammengefügt.<sup>250</sup> Die Vertreter und Befürworter des Konzeptes der SQ (G. P. BUNK, U. LAUR-ERNST, L. REETZ u.a.m.) haben durch diverse Beiträge das Konzept der SQ erweitert. Es kam so auch zu einer Verbreiterung des Blickwinkels von der arbeitspolitischen und betriebspädagogischen zu einer allumfassenden universellen Sichtweise.

Diese Erkenntnisse und die notwendige Auseinandersetzung mit diesen Begriffen schlägt sich im Bildungsbereich der allgemein bildenden Pflichtschulen nieder. In den neu erstellten Lehr-

<sup>247</sup> vgl. Solidarität, Wien 1996, 4 ff.

<sup>248</sup> vgl. Laur-Ernst 1990, 36

<sup>249</sup> vgl. Freundlinger 1992, 3

plänen in Österreich ist nachzulesen: "Auf die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen (Sach-, Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenz) im Sinne von SQ wird großer Wert gelegt"<sup>251</sup> und "es werden grundlegende Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse (SQ) vermittelt"<sup>252</sup>. Abweichend von der Forderung MERTENS, den Menschen an die Veränderungen der Arbeitswelt anzupassen, verlangt HELBIG im Sinne von BUNK "eine bessere Förderung der im Menschen vorhandenen Anlagen und Fähigkeiten, damit er seine Arbeitswelt optimal gestalten kann"<sup>253</sup>.

Diesen Anforderungen wird in der beruflichen Ausbildung flächendeckend Rechnung getragen: "Bei der Ausbildung in den fachlichen Kenntnissen und Fertigkeiten ist (...) auf die Persönlichkeitsbildung des Lehrlings zu achten, um ihm die für eine Fachkraft erforderlichen SQ bezüglich Sozialkompetenz (wie Offenheit, Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit), Selbstkompetenz (wie Selbsteinschätzung, Selbstvertrauen, Eigenständigkeit, Belastbarkeit), Methodenkompetenz (wie Präsentationsfähigkeit, Rhetorik, Verständigungsfähigkeit in den Grundzügen der englischen Sprache) und Kompetenz für selbstgesteuertes Lernen (wie Bereitschaft, Kenntnis über Methoden, Fähigkeit zur Auswahl geeigneter Medien und Materialien) zu vermitteln."<sup>254</sup>

Die von MERTENS geforderten formalen Qualifikationen wie analytisches Denken, Fähigkeit zur Zusammenarbeit und sprachliches Ausdrucksvermögen sind in beruflichen Ausbildungsplänen zu Standardforderungen geworden. Es gab allerdings im Laufe der Zeit etliche ernst zu nehmende Erweiterungsvorschläge zum Konzept der SQ nach MERTENS.

#### **4.1.2 DIE PERSONALE KOMPONENTE DER SQ NACH BUNK**

G. P. BUNK, erweitert das Konzept der SQ um die personale Komponente. Wie bereits erwähnt, beziehen sich die einzelnen SQ nach MERTENS vorrangig auf kognitiv-intellektuelle Fähigkeiten, die von materialen Lerninhalten getragen werden. Die formalen Lerninhalte der SQ sind denk- und methodenbezogen.

---

<sup>250</sup> vgl. Pätzold, 1996, 136

<sup>251</sup> Auszug aus dem Lehrplan 99 für die Hauptschulen in Österreich

<sup>252</sup> Verordnungsblatt für die Dienstbereiche der Bundesministerien für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten Wissenschaft und Verkehr. Jahrgang 1997. Wien, am 15. September 1997. 9a, Stück

<sup>253</sup> Michael Helbig, Berufsförderungswerk Hamburg, anlässlich des Symposiums in Hamburg "Schlüsselqualifikationen - Fachwissen in der Krise", am 22.6.1989

<sup>254</sup> Auszug aus dem Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, Jahrgang 1999, Teil II, 325. Verordnung: Elektrotechnik Ausbildungsordnung, § 2. Berufsbild



Nach BUNK bezieht sich die personale Komponente<sup>255</sup> auf die heutige Berufs- und Lebenswelt: "In einer Gesellschaft, in der Arbeit und Leben, Individuum und Gemeinschaft angesiedelt sind, werden darüber hinaus personale Lerninhalte notwendig; das sind sowohl individuelle als auch soziale Verhaltensweisen."<sup>256</sup> Daraus ergibt sich in der Taxonomie nach BUNK eine Ergänzung zum Konzept der SQ (mit ihren materiellen und formalen Dimensionen) um die der personalen Verhaltensweisen, um das Menschliche:<sup>257</sup>

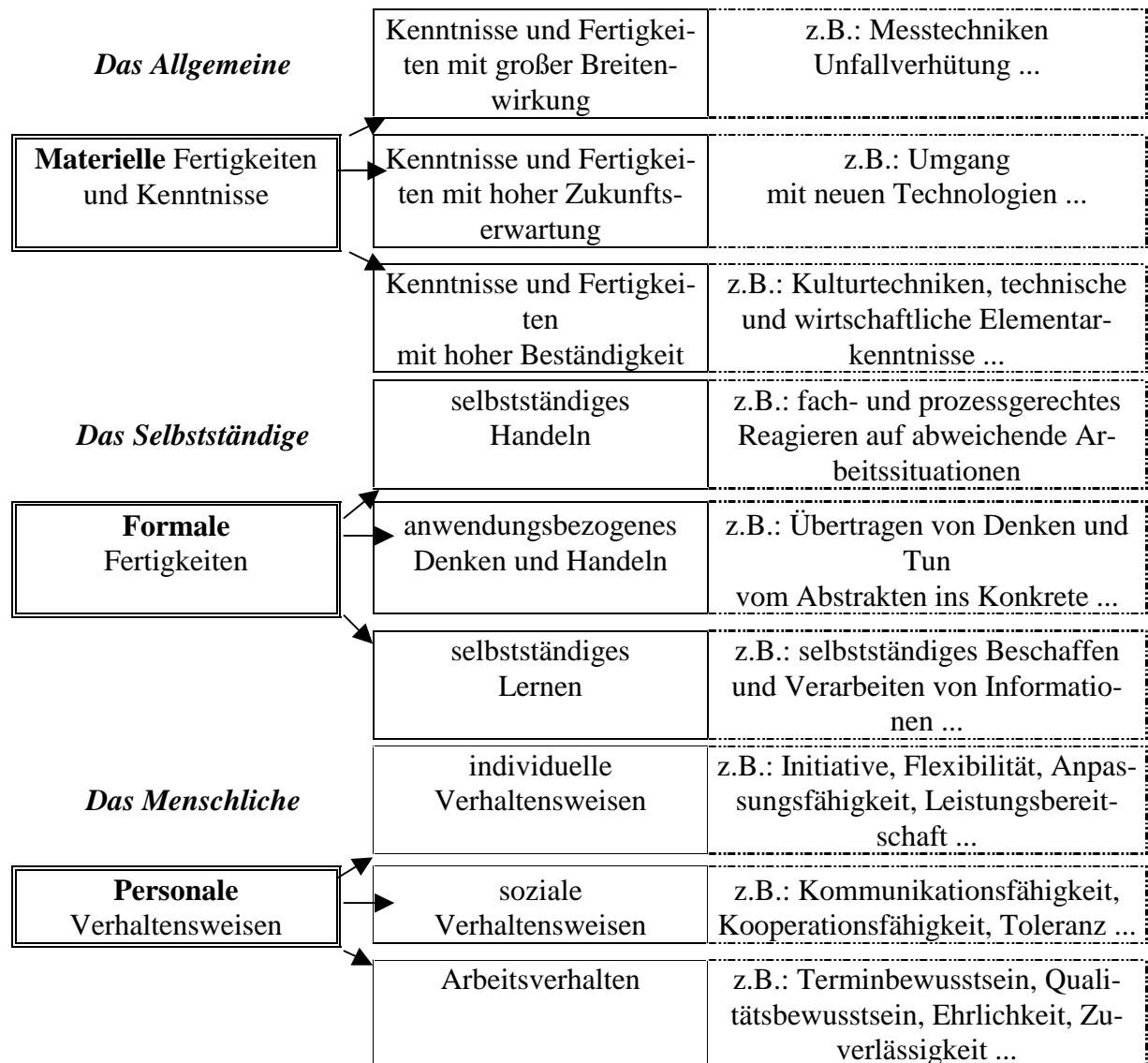


Abb. 4 - 1: Taxonomie der SQ nach Bunk<sup>258</sup>

BUNK erweitert also die SQ um die Dimension des *Menschlichen*, um die personalen Verhaltensweisen. Verantwortung durch die Bereitschaft und Fähigkeit, das Arbeitsklima und die Arbeitsumgebung mitzugestalten sind nach seiner Meinung wesentlich geworden.

<sup>255</sup> vgl. Bunk 1991, 368

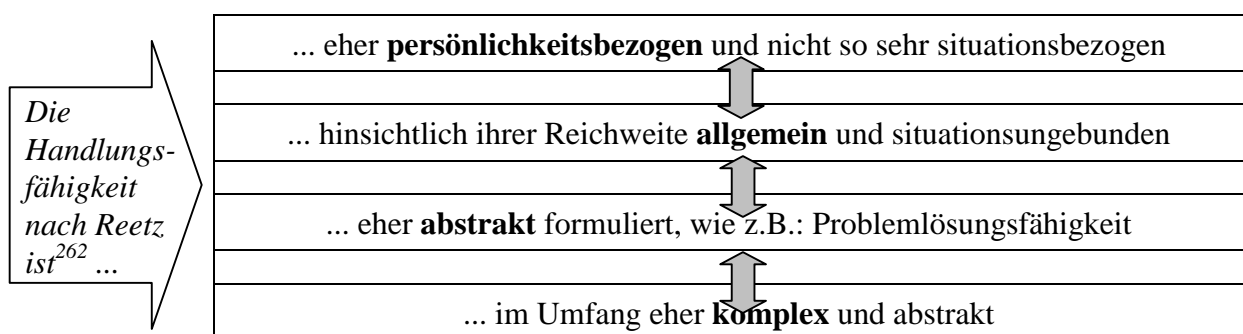
<sup>256</sup> Bunk 1991, 368

<sup>257</sup> vgl. Bunk 1982, 192 ff.

### 4.1.3 SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN NACH REETZ

Nach lehrplantheoretischen Gesichtspunkten sieht REETZ in den SQ einen hohen Grad an Allgemeinheit und Komplexität.<sup>259</sup> Er verlagert den Schwerpunkt des Konzepts der Schlüsselqualifikationen von den spezifischen Berufsanforderungen hin zur Persönlichkeit des Individuums und bezeichnet diese Dimension als *höhere berufliche Handlungsfähigkeit*. REETZ verbindet mit den SQ den Ausdruck höherer, reifer Handlungsfähigkeit des Individuums in der Auseinandersetzung mit seiner beruflichen Umwelt. Er kritisiert die These von MERTENS, die zum Ausdruck bringt, dass wegen der raschen Entwertung von Fachwissen die Methoden gegenüber Inhalten den Vorrang haben sollen. REETZ wendet sich vor allem gegen einen bloßen Austausch von konkretem Fachwissen gegen abstrakte SQ, entscheidend ist für ihn die Verbindung des Fachwissens *mit* den SQ. Unter Berufung auf soziologische Forschungsbefunde fordert er den formalen wie inhaltlichen Zusammenhang der SQ mit konkretem Fachwissen. Fachliche Fähigkeiten haben keineswegs ihre Bedeutung verloren, wenngleich innerhalb des Fachwissens der Anteil an Planungs- und Handlungswissen ständig zunimmt.

Aus seiner Sicht bezeichnen SQ "kompetenztheoretisch gesehen, die allgemeine Fähigkeit, konkrete Handlungen (als Tun, Sprechen, Denken ...) jeweils neu situationsgerecht zu generieren (erzeugen) bzw. zu aktualisieren. SQ bezeichnen also gegenüber den bisherigen normativen Vorgaben der Berufsausbildung durch Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten eine höhere Form beruflicher Handlungsfähigkeit."<sup>260</sup> REETZ "geht es dabei darum, dass nicht nur über Sachwissen, sondern auch über Handlungswissen verfügt werden kann, so dass aus einer allgemeinen Kompetenz heraus jeweils ein situativer Transfer auf konkrete berufliche Situationen möglich ist."<sup>261</sup> Diese Handlungsfähigkeit beinhaltet nach REETZ vier Kriterien:



<sup>258</sup> In Anlehnung an: Bunk 1990

<sup>259</sup> vgl. Freundlinger 1992, 5

<sup>260</sup> Reetz 1990

<sup>261</sup> Reetz 1990, 19

<sup>262</sup> In Anlehnung an: Reetz 1990, 17 f.

In seinem Versuch einer Systematisierung der SQ bezieht sich REETZ auf die Persönlichkeits-  
theorie von H. ROTH, weil seiner Ansicht nach "nur in einer ganzheitlichen und geschlossenen  
Theorie, in der alle Aspekte der SQ Berücksichtigung finden, auch die Grundidee der SQ zum  
Ausdruck kommen kann, nämlich die *Ganzheit und Geschlossenheit im Bildungsprozess*"<sup>263</sup>.

Für den Erwerb von SQ nimmt REETZ die Forderung AEBILI's nach einer Didaktik, in der das  
Handeln für den Aufbau des Wissens zentral ist, in Anspruch. Als besonders bedeutend hebt  
er die vermehrte Förderung der Problemlösung hervor, welche situationsspezifisches Pro-  
zesswissen erzeugt. REETZ meint, dass bestimmte SQ auch mit traditionellen Lernmethoden,  
wie Frontalunterricht gefördert werden können, was allerdings in sich einen Widerspruch dar-  
stellt, weil er andererseits Ganzheitlichkeit postuliert, die nur im kooperativen Lernumfeld  
ihre Erfüllung findet.

Dennoch billigt die einschlägige Literatur dem Modell von REETZ jenen Aussagewert zu, der  
am deutlichsten zeigt, in welche Richtung die Überwindung von Schwachstellen in der allge-  
meinen und beruflichen Bildung zielen muss, nämlich auf die Konzentration für "das Grund-  
sätzliche und Bleibende, Orientierung des Lernens an komplexen lebens- und berufsnahen, im  
großen Zusammenhang zu betrachtenden Problemkreisen, Verlagerung des Lernens von der  
Situation auf die Person der Lernenden mit ihrer Persönlichkeit."<sup>264</sup> Am Begriff *SQ* hat REETZ  
festgehalten, was bei LAUR-ERNST nicht der Fall ist.

#### 4.1.4 SQ ALS BERUFSÜBERGREIFENDE QUALIFIKATION NACH LAUR-ERNST

Ute LAUR-ERNST spricht in ihrem Konzept nicht von SQ, sondern von *berufs-übergreifenden  
Qualifikationen*.

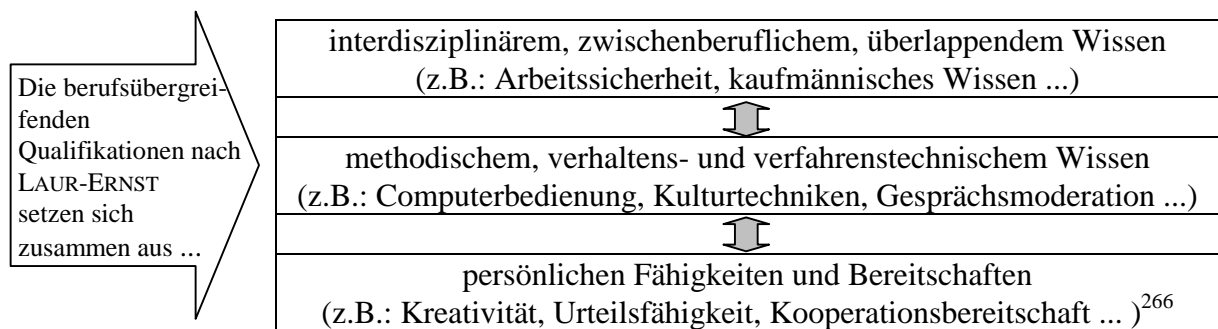
Aus ihrer Sicht weckt das Wort *Schlüssel*, angesichts der kritischen Lage auf dem Arbeits-  
markt, falsche Hoffnungen. Das Wort *Schlüssel* impliziert für sie im Zusammenhang mit SQ  
neue, sichere und interessante Zugänge zum Arbeitsmarkt, die es nicht gibt. Berufsübergrei-  
fende Qualifikationen sind ihrer Ansicht nach elementare Voraussetzungen für den arbeiten-  
den Menschen. Berufstypische Probleme und Situationen können nur durch berufliche Hand-  
lungsfähigkeit und durch theorielastige Bildung gelöst werden.

---

<sup>263</sup> Freundlinger 1992, 5 ff.

<sup>264</sup> Dubs, 1996, 49

In ihrer Systematik unterteilt LAUR-ERNST die berufsübergreifenden Qualifikationen in drei nur analytisch voneinander trennbare Kategorien:<sup>265</sup>



In den berufsübergreifenden Kategorien beschreibt LAUR-ERNST das interdisziplinäre Wissen als ein mit angrenzenden Berufsbereichen überlappendes Wissen. Allerdings nur in fachlicher Hinsicht, wenn dabei Inhalte wie Unfallschutz bzw. Arbeitssicherheit gemeint sind. Beim methodischen-, verfahrens- und verhaltenstechnischen Wissen und Können verweist sie auf Kulturtechniken und Gesprächsmoderation, was nicht mit der im Anschluss beschriebenen Methodenkompetenz gleichgesetzt werden kann. Die persönlichkeitsbezogenen Fähigkeiten und Bereitschaften werden mit Kreativität und Urteilsfähigkeit beschrieben. LAUR-ERNST hebt die modernen Arbeitstugenden, die Problemlösungskompetenz, Selbstständigkeit, Kreativität, soziale Sensibilität, kontextuelles Verhalten oder Initiative - also insgesamt die Persönlichkeitsentwicklung besonders hervor.<sup>267</sup>

Für die Umsetzung der geforderten Bildungs- und Erziehungsziele der beruflichen Handlungsfähigkeit verlangt LAUR-ERNST das Handeln als Lernprinzip. Als adäquate Unterrichtsformen zählt sie Erkundigungen, praxisnahes Experimentieren, Arbeiten in Übungsfirmen sowie Problemlösungsgruppen auf. Wenn auch diese Konzepte auf die berufliche Aus- und Weiterbildung und auf den realen und konkreten Erkenntnisgewinn abzielen, ist Handeln alleine ein zu schmal angelegtes Lernprinzip für den Erwerb von Handlungskompetenzen.<sup>268</sup>

#### 4.1.5 SQ MIT ELABORIERTER WISSENSBASIS NACH DÖRING

Auf die Frage, welche Denk-, Lern- und Problemlösungsfähigkeiten die Entwicklung der kognitiven Leistungsfähigkeit unterstützen, kommt DÖRING unter Zuhilfenahme psychologischer Forschungsergebnisse zum Schluss, dass elaboriertes Wissen für die berufliche Handlungsfä-

<sup>265</sup> vgl. Laur-Ernst 1990, 39 ff.

<sup>266</sup> in Anlehnung an Laur-Ernst 1990, 39 ff.

<sup>267</sup> vgl. Laur-Ernst 1990, 43

<sup>268</sup> Handeln alleine umfasst nicht die wichtigen Lernkomponenten wie Planen, Reflektieren und Evaluieren

higkeit eine große Rolle spielt. Das bedeutet, Training formaler Qualifikationen alleine führt nicht zum Aufbau einer elaborierten Wissensbasis, wie sie DÖRING in der von ihm dargestellten Triade aus deklarativem (wissen, was), prozeduralem (wissen, wie) und konditionalem (wissen, wann) Wissen fordert.<sup>269</sup> Eine so geartete Wissensbasis optimiert den Umgang mit Fachwissen in zwei für DÖRING wichtige Richtungen: Zum einen als Grundlage für die Erschließung neuer Informationen und zum anderen als Basis für Problem-, Denk und Lernprozesse. Die drei Komponenten - deklaratives, prozedurales und konditionales Wissen - gewinnen durch das Zusammenwirken ihre Bedeutung. Durch DÖRINGS Erkenntnisse in Zusammenhang mit dem ganzheitlichen Verständnis in seinen Bildungsbestrebungen wird die in dieser Arbeit geforderte Verknüpfung der Fachkompetenz mit der Methoden- und Sozialkompetenz unterstützt.

#### 4.1.6 DAS KONZEPT DER SQ IM WANDEL

Das Konzept der *SQ* hat seit seiner Geburtsstunde einen großen inhaltlichen Wandel durchgemacht und dabei an Qualität und Brauchbarkeit gewonnen. Wenn auch wahrscheinlich nicht so gewollt, kann dieser Prozess der Weiterentwicklung die neue und moderne Form des Lehrens und Lernens sein, die letztendlich vom Konzept der *SQ* postuliert wird. Die folgende Übersichtstafel zeigt den angesprochenen Entwicklungsprozess seit 1974:

Grundzüge des Konzeptes nach MERTENS	Inhaltlich konzeptionelle Erweiterung der <i>SQ</i> durch:				
	BUNK	REETZ	ROTH	LAUR-ERNST	DÖRING
Formale, beschäftigungsunabhängige, generalisierbare Bildungsziele	... die personale Komponente	... höhere berufliche Handlungsfähigkeit und Fachwissen als Kristallisierungspunkt	... die menschliche Handlungsfähigkeit	... berufsübergreifende Qualifikationen	... ganzheitliches Verständnis durch die Verknüpfung der Einzelkompetenzen

Abb. 4 - 2: Schlüsselqualifikationen im Wandel

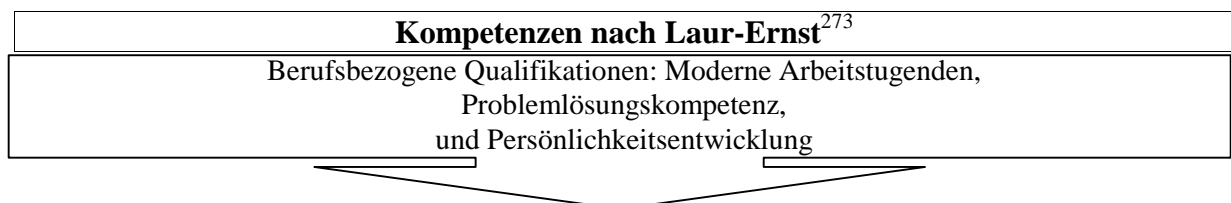
Betrachtet man die oben angeführten Veränderungsprozesse, so müsste jedes Mal, wenn über *SQ* diskutiert wird, festgelegt werden, welche Konzeptvariante (n. MERTENS, BUNK, REETZ, ROTH, LAUR-ERNST, DÖRING ...) gemeint ist. Zu dieser Aufzählung gibt es noch eine Vielzahl von weiteren Auslegungen, ja in unzähligen, sich voneinander unterscheidenden Katalogen wurden die *SQ* aus verschiedenen Perspektiven dargestellt und argumentiert.

<sup>269</sup> vgl. Döring 1994

Folgende Darstellungen zeigen übersichtlich wissenschaftliche Beiträge in unterschiedlichen Kategoriebündelungen in einer ständigen Weiterentwicklung der SQ beginnend bei Mertens:



LAUR-ERNST verwendet aus den vorher beschriebenen Gründen nicht mehr den Begriff SQ sondern *Berufliche Qualifikationen*.



Auch HEIDEGGER fordert eine Abkehr vom Begriff der SQ und eine Hinwendung zu Schlüsselkompetenzen, die die Fähigkeit des Einzelnen ins Zentrum rücken, "gemeinsam mit anderen aus dem Wandel für sich selbst etwas zu machen"<sup>274</sup>. Sich ebenfalls vom Begriff SQ abwendend, schreibt SCHRÖDER: "Kompetenz ist die Bereitschaft, Fähigkeit, Zuständigkeit und Verantwortung für einen freien und sinnvollen Bezug und Umgang mit Personen (soziale Kompetenz), der Sprache (kommunikative Kompetenz) und fachlichen Gegebenheiten (Fach-Kompetenz), aber auch das eigene Selbst betreffend (Ich-Kompetenz)."<sup>275</sup> Dieses so

<sup>270</sup> SQ nach Mertens 1974a

<sup>271</sup> SQ nach Bunk 1982

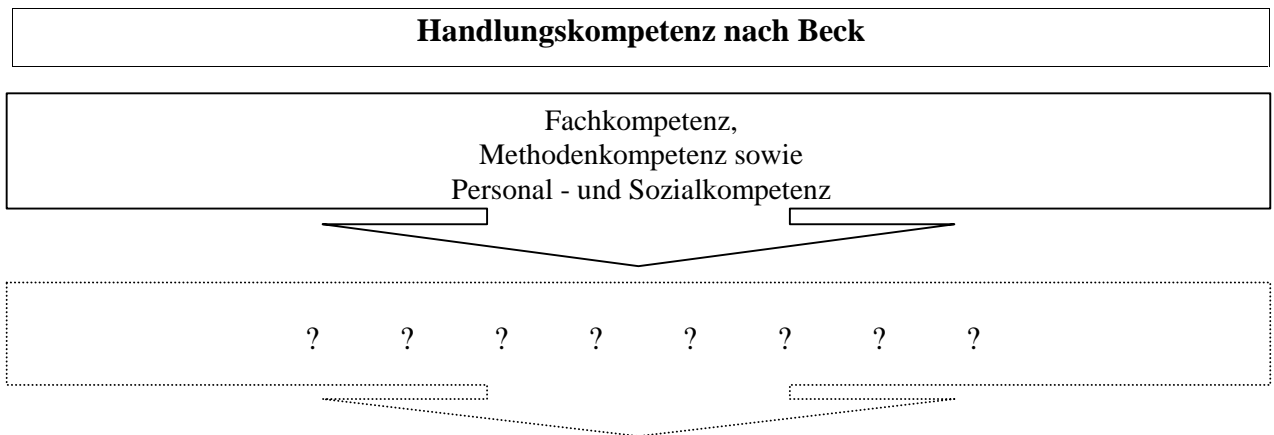
<sup>272</sup> SQ nach Reetz 1990

<sup>273</sup> SQ nach Laur-Ernst 1990

<sup>274</sup> Heidegger 1996, 158

<sup>275</sup> Schröder 1999, 103

zusammengesetzte "Kompetenz-Konstrukt" wird "heute auch in der betrieblichen (sowie in der allgemein bildenden) Aus- und Weiterbildung verwendet, wobei eine verbale *Amalgamierung* mit dem modischen Terminus *SQ* zu verzeichnen ist."<sup>276</sup>



In der Literatur wird der Begriff Kompetenz als Bezeichnung für ein Bündel an Qualifikationen verwendet und den Kompetenzgruppen (Dimensionen) zugeordnet. Ausgehend von den materialen SQ bezeichnet BECK diese mit dem Ausdruck *Fachkompetenz*, die formalen Fähigkeiten mit *Methodenkompetenz* und die personalen Verhaltensweisen mit *Personal- und Sozialkompetenz*.<sup>277</sup>

HEIDEGGER schlägt ein Konzept vor, welches der Mehrdimensionalität von Kompetenz Rechnung trägt und hilft, Schwächen des Konzepts der SQ zu vermeiden und ein Modell der Kompetenzen zu erstellen. Unter Einbindung der kognitiven, normativen und handlungsorientierten Dimensionen ergibt sich nach HEIDEGGER folgende Strukturierung:



Abb. 4 - 3: Kompetenzmodell nach Heidegger<sup>278</sup>

<sup>276</sup> Wollersheim 1993, 99

<sup>277</sup> Beck 1995, 19 ff.

Die kognitive Dimension erfüllt die Forderung nach Sachkompetenz und die Handlungsdimension verleiht dem vorliegenden Konzept den dynamisch-prozesshaften Charakter, wodurch der statische und passive Aspekt der SQ überwunden wird. Durch die konstitutiven Faktoren des Begriffs *Kompetenz* sind auch jene Aufgaben zu bewältigen, die eine unvorhersehbare Situation mit sich bringt und die so die Balance von Sollen und Können möglich machen.<sup>279</sup> Große Firmen in Deutschland sowie Firmen, die etwas auf sich halten, haben eigene Curricula für die betriebliche Aus- und Weiterbildung in Anlehnung an das Konzept der SQ entworfen und umgesetzt. Dies sind zum Beispiel die "Modellorientierte Fachausbildung im Berufsfeld Metall der Daimler Benz AG", das "Lehr- und Lernsystem Hobbymaschine der Peine-Salzgitter AG", die "Selbststeuerung von Lernprozessen in einer projekt- und lehr-gangsorientierten Ausbildung in Metallberufen der Fordwerke AG" und im Detail angeführt die Konzepte von Siemens sowie ASEA BROWN Boveri:<sup>280</sup>

#### **Petra Projekt von SIEMENS**

SQ aus den neuen Ausbildungsrahmenplänen von Siemens<sup>281</sup>

**Organisation u. Ausführung d. Arbeitsaufgabe** (Arbeitsplanung, -ausführung, Bewertung)

**Kommunikation und Kooperation** (Verhalten in der Gruppe, Kontakt zu anderen)

**Anwenden v. Lerntechniken** (Lernverhalten, Auswerten und Weitergeben von Informationen)

**Selbstständigkeit und Verantwortung** (Eigenverantwortung und Mitverantwortung)

**Belastbarkeit** (physische und psychische Beanspruchung)

#### **ASEA BROWN Boveri<sup>282</sup>**

Dieses Aus- und Weiterbildungsprojekt fördert die Entfaltung der

**Fachkompetenz** (Aneignung der Fähigkeiten und Kenntnisse des jeweiligen Berufes)

**Methodenkompetenz** (Selbstständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren) und

**Selbstkompetenz** (Mitarbeit in der Gruppe, Entfaltung der Persönlichkeit)

---

<sup>278</sup> Heidegger 1996, 110 f.

<sup>279</sup> vgl. Heidegger 1996

<sup>280</sup> vgl. Klein, U.: Weiterbildung von Ausbildnern in der "Projekt- und transferorientierten Ausbildung (PETRA)" bei Siemens. & Dubs R.: Entwicklung von Schlüsselqualifikationen in der Berufsschule. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen 1995 & In: Sonderdruck Berufsausbildung in Wissenschaft und Praxis. Berlin 1986. & Stössl, H.: Schlüsselqualifikationen. In: Lernfeld Betrieb, Heft 2, Dezember 86. Schlüsselqualifikationen, Versuch einer Systematik. Nach: Barthel, W.: Mehr als ein Modewort: Schlüsselqualifikationen. In: IHK Berufsbildung 8/88. & Systematisierung von Schlüsselqualifikationen. Nach: Muders, W./Wiener, D.: Methoden der Ausbildung an die Qualifikationsentwicklung anpassen. Schlüsselqualifikationen, eine Herausforderung an die methodische Gestaltung der Ausbildung (Teil 1). In: Technische Innovation und Berufliche Bildung 4/88. & Wichtige Schlüsselqualifikationen zur systematischen Förderung des selbstständigen Arbeitens. Nach: ASEA BROWN Boveri (Hg.): Integrierte Vermittlung von Fach- und Schlüsselqualifikationen durch Leittexte in der Berufsbildung. Mannheim 1989 & Merkmale der Voith-Konzeption "Ganzheitliches Lernen in der Berufsausbildung durch altersgemäße Förderung". Nach: BIBB-Informationen zur Ausbildungspraxis aus Modellversuchen, Ganzheitliches Lernen in der Berufsbildung durch altersgemäße Förderung, Berlin 1988. & Schlüsselqualifikationen. Nach: Saum, K., Entwurf einer Systematisierung von Schlüsselqualifikationen, Heidenheim 1987 (unveröffentlicht) & Schwerpunkt beruflicher Handlungskompetenz. Nach: Bader, R.: Neue Technik - neue Fragen. Didaktische Grundlagen der berufsbildenden Schulen. Dortmund 1987

<sup>281</sup> Verknüpfung des im Projekt Petra entwickelten Ordnungssystems von Schlüsselqualifikationen mit Qualifikationen aus den Ausbildungsplänen der neuen Metall- und Elektroberufe. Nach Fink 1987

<sup>282</sup> Nach: ASEA Brown Boveri 1989



Eine weitere Beeinflussung der SQ ergibt sich aus der kontroversen Diskussion zwischen Politik und Wirtschaft. "Die Bildungspolitiker waren für mehr Allgemeinbildung und die so genannten Praktiker aus Betrieben und aus Verbänden meinten, sie brauchten eine sehr praktische und direkt auf Erfordernisse an den Arbeitsplätzen orientierte Bildung. Wir "haben aber damals davor gewarnt," schreibt MERTENS, "diese so genannte Praxisorientierung zu eng zu sehen und zu stark an dem, was man heute an den Arbeitsplätzen vorfindet, zu orientieren."<sup>283</sup>

#### 4.1.7 SQ AUS HEUTIGER SICHT

Durch die griffige Bezeichnung und die im Grunde zustimmende Auseinandersetzung hat sich das Wort *SQ* zu einem Modewort entwickelt, welches in aller Munde ist, wenn es auch in den Köpfen der Beteiligten unterschiedlich gelagert ist. "In der öffentlichen Rede oder in einem kurzen Artikel vorgebracht, ruft es sofort zustimmende Stellungnahmen hervor, stigmatisiert Ablehnung und zwingt zu Unterstützungsbezeugungen oder belegt zumindest die gute Absicht des Redners. Dementsprechend kann sich auch kaum einer leisten, ein Bekenntnis zum Konzept der *SQ* abzulehnen."<sup>284</sup>

Der Begriff *SQ* liefert im Sinne eines Universalschlüssels, der verschlossene Türen des Arbeitsmarktes öffnen kann, eine *plausible Bildhaftigkeit*<sup>285</sup> und wirkt gleichzeitig als *Verheißungsbegriff*<sup>286</sup> für das Fußfassen auf dem umkämpften Arbeitsmarkt. Er ist *konsensfähig*<sup>287</sup> und trägt zur "Versöhnung zwischen Ökonomie und Pädagogik"<sup>288</sup> (= Allgemeinbildung und Berufsbildung) bei. Die *SQ* stellen in Aussicht, mit der *Ungewissheit und Unbestimmbarkeit*<sup>289</sup> des reflexiven Modernisierungsprozesses im Bereich der Arbeit fertig zu werden - *SQ* können quasi die Unübersichtlichkeit strukturieren und organisieren. Sie schaffen wieder festen Boden unter den Füßen, weil sie "ja entscheidend von der Vorstellung eines von der beschleunigten Bewegung unabhängigen, quasi absoluten Ortes"<sup>290</sup> leben.

Bei Gesprächen über Probleme in der Erst- sowie Fort- und Weiterbildung, werden die *SQ* beinahe in allen Belangen als *Lösungsschlüssel* eingesetzt. Durch die laufenden Zuordnungen und dem damit verbundenen Versuch, Stimmigkeit zu erreichen, kursieren synonym verschiedenste Bezeichnungen. Eine diesbezügliche vollständige Auflistung der für die "*SQ*" in Ver-

---

<sup>283</sup> Mertens 1973

<sup>284</sup> Osterwalder 1996, 151 f.

<sup>285</sup> Reetz 1990, 16

<sup>286</sup> Geißler/Orthey 1998, 210

<sup>287</sup> Laur-Ernst 1996, 19

<sup>288</sup> <http://www.hausarbeiten.de/archiv/soziologie/soz-dienst.shtml> 2000, 26

<sup>289</sup> Laur-Ernst 1996, 18

wendung stehenden Begriffe ist wahrscheinlich heute nicht mehr möglich und auch nicht ziel-führend. STANGL-MESEKE<sup>291</sup> listet aus der Literatur unter dem Sammelbegriff *Schlüsselqualifikationen* 49 Synonyme auf - wie zum Beispiel: *Basisqualifikationen, überfachliche Qualifikationen* bis hin zu den gerade jetzt aktuellen *Zukunftsqualifikationen*. In einer Analyse von BECK<sup>292</sup> aus dem Jahr 1991 wurden schon 300 unterschiedliche Umschreibungen für "SQ" vorgestellt. Aus psychologischer Sicht listeten DIDI, FAY, KLOFT und VOGT alle in der Literatur genannten SQ auf<sup>293</sup> und kommen dabei auf 654.<sup>294</sup> ÖLKERS vermerkt dazu sehr provokant "(...) mittlerweile muss man fragen, was keine SQ ist (...)"<sup>295</sup>.

In einem Katalog stellten sie in einer Reihenfolge die zwanzig am häufigsten genannten SQ zusammen.<sup>296</sup>

Nennungshäufigkeit	In der Literatur verwendete Begriffe für SQ	Zuordnung im kompetenzorientierten Konzept
24 x	Kommunikationsfähigkeit	Sozialkompetenz Kap. 5.1.2
23 x	Kooperationsfähigkeit	Sozialkompetenz/Teamfähigkeit Kap. 5.1.2
21 x	Denken in Zusammenhängen	Methodenkompetenz/systematisches Denken Kap. 5.3.1
21 x	Flexibilität	Persönlichkeitskompetenz/Selbstständigkeit Kap. 5.2
21 x	Kreativität	Persönlichkeitskompetenz/Selbstständigkeit Kap. 5.2
21 x	Selbstständigkeit	Persönlichkeitskompetenz Kap. 5.2
20 x	Problemlösungsfähigkeit	Methodenkompetenz/systematisches Denken Kap. 5.3.1
17 x	Transferfähigkeit	Methodenkompetenz/systematisches Denken Kap 5.3.1
16 x	Lernbereitschaft	Persönlichkeitskompetenz/Selbstverwirklichung Kap. 5.2
15 x	Durchsetzungsvermögen	Persönlichkeitskompetenz/Selbstverwirklichung Kap. 5.2
15 x	Entscheidungsfähigkeit	Methodenkompetenz/ganzheitliches Denken Kap. 5.3.1
14 x	Konzentrationsfähigkeit	Persönlichkeitskompetenz/Selbstständigkeit Kap. 5.2
14 x	Lernfähigkeit	Methodenkompetenz Kap. 5.3.1
14 x	Verantwortungsgefühl	Persönlichkeitskompetenz/Selbstverantwortung Kap. 5.2
14 x	Zuverlässigkeit	Persönlichkeitskompetenz/Selbstverantwortung Kap. 5.2
13 x	Ausdauer	Persönlichkeitskompetenz/Selbstständigkeit Kap. 5.2
12 x	Genauigkeit	Persönlichkeitskompetenz Kap. 5.2
10 x	Abstraktes Denken	Methodenkompetenz Kap. 5.3.1
10 x	Logisches Denken	Methodenkompetenz Kap. 5.3.1
10 x	Selbstständiges Lernen <sup>297</sup>	Methodenkompetenz Kap. 5.3.1

Diese zwanzig Begriffe, die als SQ betrachtet werden und gewisse Fähigkeiten, Eigenschaften, Handlungsweisen und Zielvorstellungen beschreiben, überschneiden sich. Begriffe wie *Lernbereitschaft* und *Lernfähigkeit* benennen gleiche oder ähnliche Inhalte. Eine zusammenfassende Gesamtliste mit einem einheitlichen Oberbegriff über die detaillierten Inhalte der SQ

<sup>290</sup> Geißler/Orthey 1998, 207

<sup>291</sup> Stangl-Meseke 1994, 5 f.

<sup>292</sup> vgl. Beck 1995, 13

<sup>293</sup> vgl. Didi u.a. 1993 1 ff.

<sup>294</sup> vgl. Orth 1999, 29 f.

<sup>295</sup> Ölkens 1996, 125

<sup>296</sup> Didi u.a.1993, 8 ff.

gibt es nicht. Im Gegenteil, die Anzahl von Bestimmungsversuchen und Konzeptvorschlägen wird immer größer. Wie die Auflistung einiger gebräuchlicher Synonyme für die SQ zeigt, hat man bis heute noch keinen gemeinsamen Nenner gefunden.

Der Begriff *SQ* wird im allgemeinen Sprachgebrauch und auch in der Literatur unterschiedlich benutzt:<sup>298</sup>

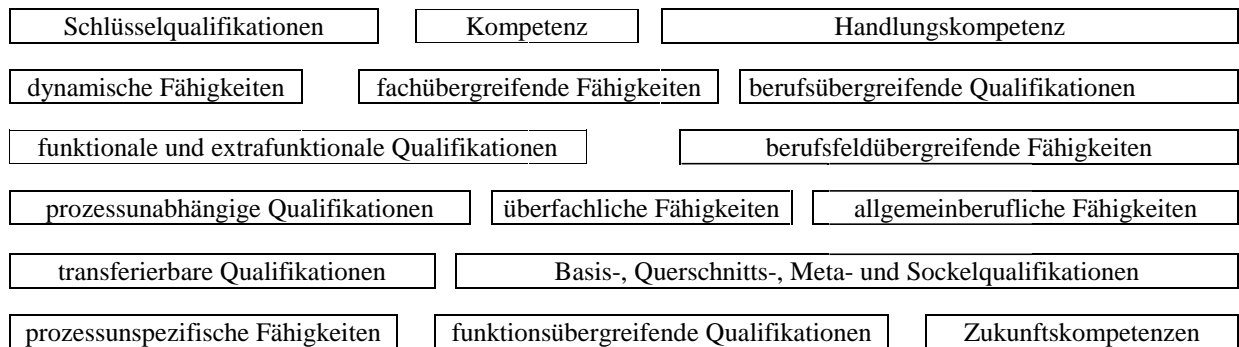


Abb. 4 - 4: Unterschiedliche Bezeichnungen für die SQ

Eine formale wie auch inhaltliche Systematisierung tut daher Not um "den terminologischen *Wildwuchs* zu beenden, den *Begriffswald* zu durchforsten und sich auf zentrale Qualifikationen (*die Wurzeln*) zurückzubesinnen"<sup>299</sup>. ARNOLD schreibt dazu: "Die *inflationäre* Verwendung des Begriffs *SQ* in der bildungspolitischen und berufs- sowie erwachsenenpädagogischen Diskussion der letzten Jahre hat bislang nicht zu einer größeren Eindeutigkeit und *Trennschärfe* des dahinterliegenden Konzeptes geführt."<sup>300</sup>

In den unzähligen theoretischen und empirischen Versuchen der Systematisierung von SQ entstanden die unterschiedlichsten Konzepte. BECK weist in diesem Zusammenhang darauf hin, wie vorne erwähnt, dass Dimensionen von SQ nicht immer ausschließlich einem Bereich zugeordnet werden können. Sie überschneiden sich in vielen Fällen gegenseitig,<sup>301</sup> so dass "verschiedene Autoren mit demselben Begriff ganz Unterschiedliches meinen oder mit unterschiedlichen Begriffen eventuell auf gleiches verweisen wollen"<sup>302</sup>. STANGL-MESEKE<sup>303</sup> und

<sup>297</sup> In Anlehnung an Beck 1995, 14

<sup>298</sup> In Anlehnung an Stangl-Meseke 1994, 5 f.

<sup>299</sup> vgl. Didi u.a. 1993, 26

<sup>300</sup> Arnold 1995, 69

<sup>301</sup> vgl. Beck 1995, 20 f.

<sup>302</sup> Didi u.a. 1993, 8

<sup>303</sup> Stangl-Meseke 1994, 68 ff.

ORTH<sup>304</sup> fassen die theoretischen Systematisierungen der SQ in folgende drei Kernbereiche, so genannte Oberkategorien, zusammen: *formale Fertigkeiten, materiale Kenntnisse und Fertigkeiten* sowie *personale Verhaltensweisen*. Es kommt auch vor, dass eine Kategorie mehreren Überbegriffen zugeordnet wird, wie bei MUDERS und WIENER, Selbstständigkeit einmal der Methodenkompetenz und ein anderes Mal der Sozialkompetenz begrifflich unterstellt wird. Oder die Kommunikationsfähigkeit gilt einmal als methodische und ein anderes Mal als soziale Kompetenz.<sup>305</sup> Und bei STÖSSL wird Kommunikationsfähigkeit als *formales* und Teamarbeit als *charakterliches* Bildungsziel bezeichnet.<sup>306</sup>

Auf der Suche nach gemeinsamen Merkmalen schreibt SIMOLEIT u.a.: "Die *Substanz* der SQ kann mit Kontingenz und Komplexität (Situation und Rahmenbedingungen), Subjektivität (Akteursaspekt) und Handlungskompetenz (als arbeitspsychologisches und pädagogisches Paradigma sowie als akteursbezogenes Leitbild, das sowohl die komplexen Anforderungen und Bedingungen als auch die Aufwertung von Subjektivität einbezieht) beschrieben werden."<sup>307</sup> Zum ersten von drei Begriffen zählen die Elemente *Kontingenz* und *Komplexität*, die sich auf berufliche Situationen beziehen, die durch Offenheit, Unbestimmtheit und Unsicherheitsbereiche gekennzeichnet sind.

Das zweite substantielle Element der SQ ist mit dem Begriff *Subjektivität* markiert. Die Persönlichkeit ist Schwerpunkt der Qualifikation. Funktionsanforderungen verlangen zunehmend nicht mehr nach eng umrissenen Handlungsweisen, sondern nach umfassendem selbstständigen Handeln.<sup>308</sup> Bei den empirischen Ansätzen ist die Strukturierung der Kategorien in Fachkompetenz, Sozialkompetenz, Persönlichkeitskompetenz und Methodenkompetenz gebräuchlich.

## 4.2 SQ ODER KOMPETENZ

Der Begriff *SQ* wird häufig, wie oben dargestellt, mit anderen Begriffen synonym verwendet - vor allem mit den Begriffen *Kompetenz* und *Qualifikation*. Offen bleibt dabei die Frage nach dem genauen Verhältnis beider Begriffe zueinander. Bei näherer Betrachtung der beiden Worthälften *Schlüssel* und *Qualifikation* sind die sinngemäßen Aussagen nicht unumstritten. Vor allem der zweite Wortteil *Qualifikation* verdient nicht den Platz für die bildungsrelevante

---

<sup>304</sup> Orth 1999, 38 ff.

<sup>305</sup> vgl. Muders/Wiener 1988, 61

<sup>306</sup> vgl. Stössl 1986, 107 ff.

<sup>307</sup> Simoleit u.a. 1991, 45 ff.

<sup>308</sup> vgl. Simoleit u.a. 1991, 46

Aussage, die hinter dem Begriff *Schlüsselqualifikation* steckt. Das Wort *Schlüssel* erzeugt (generiert) polarisierende und ambivalente Deutungen:

- So kann "der *Schlüssel* der raschen und reibungslosen Erschließung von wechselndem Spezialwissen dienen"<sup>309</sup>. Dasselbe gilt vom Bild eines Schlüssels, der die Schubladen und Fächer mit den richtigen, d.h. von der Arbeitswelt geforderten Qualifikationen und den ihnen entsprechenden Lerninhalten aufsperrt. Lautet also die hoffnungsfrohe Botschaft der Schlüsselqualifikation: "Wer den Schlüssel in Form eines ausreichenden Anpassungsvermögens an wechselnde Arbeitsanforderungen besitzt, dem öffnen sich Tore zum Beschäftigungssystem, zu einem attraktiven Arbeitsplatz und zur Karriere."<sup>310</sup> Das Bild vom Schlüssel vermittelt den Eindruck fast unbegrenzter Möglichkeiten, der Begriff *Schlüsselqualifikation* gewinnt dadurch den Charakter eines *Verheißungsbegriffes*.<sup>311</sup> Nach GEIBLER/ORTHEY ist dies jedoch eine Verheißung, die es in der Realität nicht gibt.
- Der *Schlüssel* kann auch als "*Generalschlüssel*" betrachtet werden, der in mehrere Schlösser passt. Das Bild vom (Universal-)Schlüssel, der die verschlossenen Türen des Arbeitsmarktes zu öffnen vermag, ist faszinierend und verlockend, öffentlichkeitswirksam sowie einprägend und vermittelt eine *plausible Bildhaftigkeit*.<sup>312</sup>
- "Der *Schlüssel* soll in der Ausbildung mitgegeben werden, damit man sich andere Gebiete erschließen kann."<sup>313</sup> Durch den rapiden Modernisierungsprozess verändert sich die Gesellschaft als Ganzes und mit ihr der Bereich der Arbeit. Kennzeichen dieses Prozesses sind sein rasantes Tempo und seine Unübersichtlichkeit.<sup>314</sup>
- Der Schlüssel kann auch als Gerät (Schraubenschlüssel) zum Lockern oder Festziehen gesehen werden oder als Schema für die Verteilung von anteiligen Werten (= Verteilungsschlüssel). Letzten Endes kann ein Schlüssel nicht nur auf-, sondern auch zusperren.<sup>315</sup>

Das Konzept der SQ vermag mit dem Bild *Schlüssel* diese Unübersichtlichkeit und Geschwindigkeit nicht zu strukturieren und zu organisieren. Es hilft, "mit dieser Ungewissheit und Unbestimmbarkeit fertig zu werden", schafft aber nicht den Rückgewinn von Planbarkeit und Dauerhaftigkeit. Für GEIBLER bringen die SQ nichts Neues, außer "einer Fortsetzung der wohlbekanntem Arbeitsteilung. Den goldenen Schlüssel hat der Unternehmer (bzw. dessen

---

<sup>309</sup> Wilsdorf 1991, 54

<sup>310</sup> Ribolitz im nicht veröffentlichten Artikel "Psychologie heute"

<sup>311</sup> vgl. Geißler/Orthey 1998, 210

<sup>312</sup> Reetz 1990, 16

<sup>313</sup> Wilsdorf 1991, 54

<sup>314</sup> Geißler/Orthey 1998, 207

Agenten), die Qualifikationen haben die Arbeitnehmer."<sup>316</sup> Das auffälligste Merkmal des Begriffs SQ liegt in der "Diskrepanz zwischen seiner Ausbreitungsgeschwindigkeit und der Klarheit über seine Voraussetzungen, Widersprüche und Implikationen"<sup>317</sup>.

Der zweite Wortteil *Qualifikation* ist von seiner Bedeutung her ebenfalls eher unsympathisch und unpassend. Qualifizieren heißt soviel, wie jemanden für einen bestimmten Zweck zurichten oder für einen bestimmten Zweck in Form bringen. Ein Zögling oder ein Lehrling (AZUBI) wird so lange qualifiziert, bis er als verlässliches und Gewinn bringendes Rädchen ins Getriebe einer bestimmten Firma passt. Hat das Rädchen ausgedient, weil die betreffende Qualifikation nicht mehr gebraucht wird, dann wird es einfach ausgeschieden.<sup>318</sup>

Ein *Qualifizierer* glaubt, die Ziele und den Weg zu kennen und mag in seinem Eigensinn auch nichts anderes hören. Sein einziges und ausschließliches Ziel ist, das *Produkt Mensch* zu formen, bis es optimal funktioniert und im vorgesehenen Einsatz maximalen Gewinn abwirft. Diese Mentalität steht der menschlichen Selbsttätigkeit mit Feindschaft gegenüber.<sup>319</sup> Wer aber ausbildet und somit den Kompetenzerwerb zulässt, wechselt den Standpunkt und denkt sich in die Situation des anderen hinein.

Zur Aussage des Wortes *SQ* stellt LANDWEHR fest, dass es sich beim Begriff *SQ* um eine inhaltsleere, rein formale Bezeichnung handelt, denn "die Bezeichnung *Schlüssel* schweigt sich darüber aus, was eigentlich erschlossen werden soll; und die Bezeichnung *Qualifikation* sagt nichts über den Inhalt der Qualifizierung aus."<sup>320</sup>

In den folgenden Punkten wird der Versuch unternommen, die Verwendung des Begriffs *Kompetenz* in Verbindung mit individuellem Handeln logisch und daher zutreffend zu positionieren.

### 4.3 KOMPETENZ - EIN UMFASSENDERER BILDUNGSBEGRIFF?

Der Begriff *Kompetenz* wird im privaten und öffentlichen Leben seit langem wohl bewusst, aber nicht immer zutreffend verwendet, weil es keine Verständigung auf einen einheitlichen Kompetenzbegriff gibt und häufig Überschneidungen mit den Begriffen Bildung und Qualifikation auftreten. Seit der Einführung des Konzeptes der SQ durch MERTENS bekommt

---

<sup>315</sup> vgl. Bitz 1994, 9

<sup>316</sup> Geißler 1989, 3

<sup>317</sup> Pätzold 1996, 136

<sup>318</sup> Adam, K., in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, Der böse Wolf will in die Schule. 15. August 1998

<sup>319</sup> ebd.

<sup>320</sup> Landwehr 1996, 89

kation auftreten. Seit der Einführung des Konzeptes der SQ durch MERTENS bekommt jedoch das Wort *Kompetenz* im Zusammenhang mit der Bildungsdiskussion immer mehr Bedeutung, wodurch auch die Abgrenzung zum Begriff *Qualifikation* aktuell geworden ist. Es stellt sich also die Frage: Was ist Bildung bzw. Qualifikation - und was ist Kompetenz? Worin liegen die bildungspolitischen Unterschiede? In der Literatur wird kaum zwischen Bildung und Qualifikation unterschieden. Beide Begriffe werden fälschlicherweise synonym verwendet.

#### 4.3.1 BILDUNG, QUALIFIKATION UND KOMPETENZ

Von der Berufsbildung und der Berufspädagogik wurden die Begriffe Qualifikation und Kompetenz eingeführt. Man glaubt, damit wertneutrale und unbelastete Bildungsbegriffe gefunden zu haben. Es geht sogar so weit, dass einige Vertreter der Berufspädagogen davon überzeugt waren, der Bildungsbegriff könne durch den Qualifikationsbegriff abgelöst werden.<sup>321</sup> Eine Gegenüberstellung der Begriffe *Bildung*, *Qualifikation* und *Kompetenz* zeigt die wesentlichen Unterscheidungsmerkmale:

<b>Bildung</b>	<b>Qualifikation</b>	<b>Kompetenz</b>
ist <b>individuell</b> (Entfaltung der Persönlichkeit), ist <b>universell</b> (Denk-, Urteils- u. Verantwortungsfähigkeit) und <b>elementar</b> sowie <b>zweckfrei</b> (hat eine große soziale Komponente)	<b>beschreibt</b> Verwendbarkeit und Anwendbarkeit, dokumentiert <b>Spezial-</b> <b>bildungen</b> wirtschaftlich, politisch, (ist verwertungs- und anwendungs- bzw. abnehmerorientiert)	beschreibt "Verfügbarkeit" ist individuell, breit anwendbar, ausdauernd, vernetzt, synergetisch, sozial und flexibel

Abb. 4 - 5: Bildung, Qualifikation oder Kompetenz

#### 4.3.2 WAS IST BILDUNG?

Bildung sucht also die Verbindung von Welt und Mensch und geht weit über zweckgebundene Spezialbildung hinaus, indem sie auf die Beherrschung des Elementaren abzielt.<sup>322</sup> Sie orientiert sich nicht an Kriterien der Verwertung und Anwendung, weil sie universell ist. Bildung

<sup>321</sup> vgl. Kade 1983, 859

<sup>322</sup> vgl. Maier, 1988, 41 f.

wendet sich gegen die Vereinnahmung des Lernenden für bestimmte wirtschaftliche, politische und gesellschaftliche Zwecke.<sup>323</sup>

Bildung bezieht sich auf den Lernenden, ist dadurch individuell und steht dennoch im mitmenschlichen Kontext, wodurch sie eine soziale Komponente enthält.<sup>324</sup> Weiters vermittelt Bildung "die Fähigkeiten, öffentliche Gegebenheiten kritisch überdenken zu können, Sachkenntnis und eigenständiges Denken, Urteils- und Verantwortungsfähigkeit. Die Fähigkeit, aus Einsicht zu handeln. All diese Fähigkeiten führen zur Mündigkeit des Individuums und gehören zu den wesentlichen Begriffsmerkmalen von Bildung"<sup>325</sup>. Bildung steht im Dienste der Persönlichkeitsentfaltung mit den Attributen der Mündigkeit sowie der Selbstbestimmung und des verselbstständigten Anwendungsbezuges.<sup>326</sup> Bildung ist ein fortwährender Prozess, der nicht nach der Allgemeinbildung von Qualifizierung abgelöst werden kann. Durch *Lernen lernen* muss Bildung vor allem in der heutigen technisch rationellen Welt die Voraussetzungen für die freie Entfaltung und Verwirklichung eines schöpferischen Eigenlebens schaffen.<sup>327</sup>

#### 4.3.3 WAS IST QUALIFIKATION?

Der Terminus *Qualifikation* wird in der Fachliteratur aus verschiedensten Blickwinkeln<sup>328</sup> definiert. Qualifikation ist einerseits der Akt und andererseits das Ergebnis der Einübung bestimmter Fähigkeiten und Fertigkeiten.<sup>329</sup> Von der Wortbedeutung her steht *qualis* für *beschaffen* und *facere* für *machen*. Qualifikation - im Sinne von Arbeitsvermögen - "ist die Summe der für die Ausübung einer bestimmten Berufstätigkeit notwendigen Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wissensbestände."<sup>330</sup> Nach BECK ist Qualifikation ein Bündel von Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und Werthaltungen, über die eine Person verfügt oder als Voraussetzung für die Ausübung einer beruflichen Tätigkeit verfügen soll.<sup>331</sup> Ähnlich äußert sich MEYER-DOHM: "Qualifikationen sind die Summe aller fachlichen und überfachlichen Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten zur Erfüllung von (beruflichen) Aufgaben."<sup>332</sup> Allerdings zeigt die Praxis, dass Qualifikationen oft nur schmale Ausbildungsinhalte abdecken. Nach BECK werden Qualifikationen als ein Instrument angesehen, "mit dessen Hilfe man sich

---

<sup>323</sup> vgl. Kaiser 1981, 58

<sup>324</sup> vgl. Kaiser, 1981, 58

<sup>325</sup> Wilsdorf 1991, 38

<sup>326</sup> vgl. Kade 1983, 681 ff.

<sup>327</sup> vgl. Maier 1988, 43

<sup>328</sup> vgl. Wenger 1991, 193 ff.

<sup>329</sup> Bitz 1994, 10

<sup>330</sup> Böhm 2000, 435

<sup>331</sup> vgl. Beck 1995, 12



Zugang zu einem beruflichen Betätigungsfeld verschaffen kann."<sup>333</sup> Qualifizierung bezieht sich also auf unmittelbar beruflich verwertbare Lerninhalte und beschränkt sich auf ein bestimmtes Ausbildungsniveau.<sup>334</sup> So gesehen versucht der Qualifikationsbegriff ausschließlich den Zusammenhang zwischen Ausbildung und Anforderungen an das menschliche Arbeitsvermögen aufzuklären.<sup>335</sup> Zusammenfassend "ist unter Qualifikation die Verwendbarkeit und Anwendbarkeit, im Bezug auf Handlungen/Aktivitäten zu verstehen"<sup>336</sup>.

#### 4.3.4 WAS IST KOMPETENZ

Das Wort *Kompetenz* kommt aus dem lat. *cum* und *petere*, setzt sich zusammen aus *mit* und *streben nach* und bedeutet auch *Schritt halten können*. Kompetenzen bezeichnen allgemein Verhaltensdispositionen oder -potentiale im Sinne von Fähigkeiten, Fertigkeiten, Strategien und ggf. Einstellungen.<sup>337</sup> Der *Kompetenzbegriff* findet in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen und in der Umgangssprache Verwendung. "Resultat war, dass - begünstigt durch die einsetzende resignative Grundhaltung in der Erziehungswissenschaft - *Kompetenz* als Begriff der erziehungswissenschaftlichen Diskussion und Theoriebildung so rasch verschwand, wie er aufgetaucht war, dass *Kompetenz* als Begriff jedoch blieb und bis zum heutigen Tag zum festen Sprachinventar des pädagogischen Berufsfeldes gehört, ohne dass eine inhaltliche Fixierung in ausreichender Form je geleistet worden wäre."<sup>338</sup> So hat *Kompetenz* entsprechend der Herkunft und Verwendung verschiedene Bedeutungen:<sup>339</sup> In Anlehnung an BÖHM wird der Kompetenzbegriff in der Folge aus linguistischer, kommunikativer, personaler, sachlicher und lerntheoretischer Sicht beleuchtet:<sup>340</sup>

##### 4.3.4.1 KOMPETENZ AUS LINGUISTISCH-KOMMUNIKATIVER SICHT

Das Sprechen sieht COMSKY als eine angeborene Fähigkeit. *Sprechen* bildet. Nach COMENIUS verdoppeln sich sogar die Früchte des Lernens im Zusammenhang mit dem Helfersystem, indem er feststellt: *Wer andere lehrt, bildet sich selber*. Insbesondere das kommunikative Handeln, das heißt, die sprachliche Auseinandersetzung mit den jeweiligen Lerninhalten, ver-

---

<sup>332</sup> vgl. Meyer-Dohm 1986, 324

<sup>333</sup> vgl. Beck 1979, 263

<sup>334</sup> vgl. Laur-Ernst 1988, 70

<sup>335</sup> vgl. Hollig u.a. 1979, 11 ff.

<sup>336</sup> Wilsdorf 1991, 163

<sup>337</sup> Hager/Hasselhorn 2000, 49

<sup>338</sup> Wollersheim 1993, 89

<sup>339</sup> vgl. Böhm 2000, 309

<sup>340</sup> In Anlehnung an Böhm 2000, 309

stärkt die Assoziationsmöglichkeiten. Nämlich "das Phänomen der Kommunikation hängt nicht von dem ab, was übermittelt wird, sondern von dem, was im Empfänger geschieht."<sup>341</sup>

Lernpsychologen haben überzeugend nachgewiesen, dass der Lernerfolg der Schüler ganz entscheidend davon abhängt, "ob und inwieweit sich Handeln mit dem jeweiligen Lerngegenstand/Lernstoff auseinandersetzt."<sup>342</sup> Realitätsfremdes Eintrichtern für diverse Prüfungen lässt oft die Sprachfähigkeit verkümmern. "Statt nur mit Begriffen von Dingen sollen wir mit den Dingen selbst arbeiten" schreibt VESTER, weil es "die wichtigste Aufgabe des Bildungswesens ist, Sprechen zu lehren und Sprache zu pflegen."<sup>343</sup> BRUNNHUBER erhebt die sprachliche Aktivierung der Schüler zu einem Unterrichtsprinzip.<sup>344</sup> Eben nicht nur um des Sprechens willen sondern - wie es auch die Forschung insgesamt bestätigt - weil "(...) die Bedeutung der Sprache für die Organisation komplexer kognitiver Prozesse"<sup>345</sup> sehr groß ist.

In der Rangordnung der Teilkompetenzen steht die *sprachliche Kompetenz (Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit)* ganz vorne, gefolgt von der mathematischen Kompetenz, den Umgangsformen, der positiven Lebenseinstellung, des Fleißes, der Kreativität u.a.m. Sprachkompetenz wird auch als wichtige Fähigkeit gesehen, die den Lern- und Berufserfolg fördert. Aus dieser Perspektive sind Sprachsituationen für kompetenzorientiertes Lernen planmäßig zu schaffen und zu nutzen.<sup>346</sup>

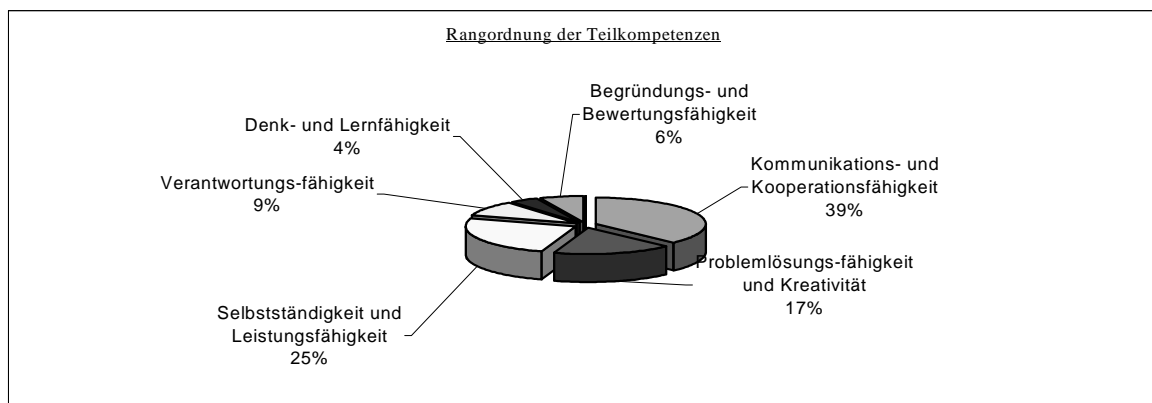


Abb. 4 - 6: Die Bedeutung der sprachlichen Kompetenz<sup>347</sup>

<sup>341</sup> Maturana/Varela 1987, 212 und Weber 1988, 19

<sup>342</sup> Klippert 1996, 34

<sup>343</sup> Rheinischer Merkur, 2. Oktober 1992

<sup>344</sup> vgl. Brunnhuber 1995, 33

<sup>345</sup> Oevermann 1970, 297 ff.

<sup>346</sup> Oerter, 1971, 89 ff.

<sup>347</sup> vgl. Charlier 1994, 120 ff.

Natürlich stehen *Problemlösungsfähigkeit und Kreativität, Begründungs- und Bewertungsfähigkeit* sowie Verantwortungsfähigkeit im funktionellen Zusammenhang mit der Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit.

Untersuchungen über die Bedeutung verschiedener Kompetenzen bei Stellenbesetzungen haben ergeben, dass die Sprachkompetenz die wichtigste Fähigkeit bei der Jobsuche ist.<sup>348</sup> KLIPPERT schreibt dazu: "Verständnisvolle Kommunikation ist die Kunst, die den sozialen Zusammenhang begünstigt und demokratisches Handeln fördert, im Klassenraum und anderswo.

Wer daher die Schüler das Sprechen und Zuhören lehrt, wer sie zum Argumentieren und Diskutieren befähigt, der ist im besten Sinne des Wortes ein Förderer des demokratischen Gemeinwesens."<sup>349</sup> Für die Entwicklung der persönlichen Kompetenz muss also die Sprechfähigkeit gepflegt werden. Die "kommunikative Kompetenz wird in der Schule gefördert, indem den Beteiligten Entscheidungsfreiheit über die Gestaltung der unterrichtlichen Kommunikation eingeräumt wird."<sup>350</sup>

#### 4.3.4.2 KOMPETENZ ALS PERSONALE SELBSTVERWIRKLICHUNG

"Wenn die Erfordernisse der Situation mit dem individuellen Konglomerat von Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Menschen *zusammentreffen*, so besitzt dieser also die *Kompetenz* zur Bewältigung der Situation."<sup>351</sup> Kompetenz beinhaltet die Befähigung zur Bewältigung von Situationen, die einem nicht nur widerfahren, sondern die teilweise selbst gewählt und selbst mit beeinflusst sind.

Das entscheidende Begriffsmerkmal von Kompetenz ist die Verfügbarkeit und die angemessene Anwendung von Fertigkeiten, Kenntnissen und Verhaltensweisen in konkreten Lebenssituationen.<sup>352</sup> In diesem Zusammenhang verweist ACHTERHAGEN auf die Dualität der Kompetenzen: "Zum einen geht es darum, vor allem junge Menschen optimal für ihre Tätigkeit in der Wirtschaft, aber auch für ihre private Lebensgestaltung vorzubereiten; zum anderen geht es aber genauso darum, die Förderung der Persönlichkeit ins Zentrum von Lehr-Lern-Prozessen zu stellen (...)."<sup>353</sup>

<sup>348</sup> vgl. Siegrist/Wunderli 1995, 41 ff.

<sup>349</sup> Klippert 1996, 5

<sup>350</sup> Schröder 1999, 112

<sup>351</sup> Reetz 1990

<sup>352</sup> Wilsdorf 1991, 163

<sup>353</sup> Achterhagen 1996, 108

#### 4.3.4.3 KOMPETENZ ALS ZUSTÄNDIGKEIT FÜR BESTIMMTE SACHGEBIETE

Eine weitere Bedeutung des Wortes Kompetenz ist *Zuständigkeit*. Derjenige, der auf einem bestimmten Gebiet Schritt halten kann, ist auch dafür zuständig.<sup>354</sup> Für SCHRÖDER hat kompetent sein "zur Voraussetzung, die entsprechenden Fähigkeiten für die Realisierung eines Vorsatzes oder für die Lösung einer Aufgabe aufzuweisen."<sup>355</sup> Kompetenzen von Individuen, Gruppen und Institutionen können auf einem Recht oder einer bestimmten Stellung basieren. Kompetenzen werden in diesem Zusammenhang auch durch einen aktuellen Situationsbezug wirksam. Aus fachspezifischer Sicht wird Kompetenz vor allem in der Betriebswirtschaftslehre mit dem Faktor *Zuständigkeit* in Verbindung gebracht. "Kompetenz meint hier das Spektrum der Handlungsrechte, das einem Stelleninhaber zur Erfüllung zugewiesener Aufgaben innerhalb einer Organisation zugewiesen wird."<sup>356</sup>

#### 4.3.4.4 KOMPETENZ ALS PERSONALE KOMPONENTE NACH ROTH

Nach ROTH vermittelt Kompetenz die Fähigkeit und Zuständigkeit des eigenverantwortlichen Handelns. Kompetenz ist "entwickelte Emotionalität und Handlungsfähigkeit, d.h. die Fähigkeit, auf die eigenen Beziehungen zur natürlichen und gesellschaftlichen Wirklichkeit, im Sinne begründeter Zielsetzungen, aktiv einzuwirken."<sup>357</sup> Kompetenz bezieht sich auf humane Befähigungen, die auch dem Menschen selbst dienen.<sup>358</sup> So gesehen zielen Kompetenzen auf eine erweiterte berufliche Handlungsfähigkeit statt auf bloße Funktionsfähigkeit, ab. Nach ROTH impliziert die menschliche Handlungsfähigkeit drei Dimensionen, nämlich das sacheinsichtige (Sachkompetenz), das sozialeinsichtige (Sozialkompetenz) und das werteinsichtige (Selbstkompetenz) Verhalten und Handeln. Dieser zentralen Handlungsfähigkeit ordnet ROTH fünf Systeme menschlicher Kräfte und Fähigkeiten zu: "das Antriebssystem, das Wertungssystem, das Orientierungssystem, das Steuerungssystem und das Lernsystem."<sup>359</sup> Will ein Berufstätiger innerhalb seines Kollegenkreises wirklich anerkannt sein, genügt die fachliche Kompetenz alleine nicht. Kameradschaftlichkeit, Einfühlungsvermögen, Hilfsbereitschaft und dgl. sind wichtige und wirksame Faktoren für das soziale Eingebundensein in ein Team. Zusätzlich bringt der Erwerb einer Kompetenz einen Entwicklungsprozess der sozialen Einbindung als Voraussetzung für die individuelle Entwicklung (Sozialnetz) mit sich.

---

<sup>354</sup> Calchera/Weber 1990, 5

<sup>355</sup> Schröder 1999, 102

<sup>356</sup> Wollersheim 1993, 89

<sup>357</sup> Gudjons/Klafki 1980, 38

<sup>358</sup> Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultur, Wissenschaft und Kunst: Wissen 1998, 285

Im Bereich der Sozial- bzw. Persönlichkeitskompetenz dient die Teamfähigkeit auf der einen Seite dem Menschen, auf der anderen Seite werden die humanen Befähigungen auch als Rationalisierungspotential in der Arbeitswelt eingesetzt.<sup>360</sup> Kompetenzen inkludieren Menschlichkeit und sind so betrachtet *zweigesichtig*, im Unterschied zu Qualifikationen, die auch ohne soziale Einbindung - auch im Alleingang - erworben werden können.

#### 4.3.4.5 KOMPETENZ ALS SIEGEL FÜR GÜTE UND QUALITÄT

Ob in Politik, Wissenschaft oder Wirtschaft - immer dann, wenn eine besondere Qualität zum Ausdruck gebracht werden soll, findet der Begriff *Kompetenz* seine Verwendung. "In einer Gruppe oder Gesellschaft für etwas kompetent sein, heißt auch die entsprechende Rollenzuweisung dafür zu besitzen. Diese ist häufig von der Ausbildung oder einer zugewiesenen Position abhängig. Die Rollenzuweisung prägt entscheidend die Erwartungen der Gruppenmitglieder."<sup>361</sup> Kompetenz wird jenen Leuten zugeschrieben, die in ihrem Tätigkeitsbereich besonders erfolgreich und daher anerkannt sind. Eine Qualifikation hingegen findet nicht automatisch Anerkennung. *Qualifiziert sein heißt, nicht automatisch kompetent sein.*

Ein Bergführer mag wohl als solcher ausgebildet und daher qualifiziert sein, aber den allgemeinen Zuspruch *kompetent zu sein* bekommt er erst, wenn er sich in seiner Berufsausübung bewährt hat. Erst "wer Kompetenz besitzt, kann richtig, erfolgreich und vernünftig tätig werden", schreibt MEYER.<sup>362</sup> In der Praxis erfreut sich der Kompetenzbegriff einer vielseitigen Verwendung. Unter dem Suchbegriff *Kompetenz(en)* waren im Juli 2000 insgesamt 61.997 Dokumente im Internet mit *kompetent für (...)* aufgelistet:

"Kompetenz im Druck  
Kompetenz - Center Holz und Baustoff  
Hochland - Kompetenz in Käse  
Marburger Kompetenz Skala (MKS)  
Kompetenz für Energieeinsparung  
Kompetenz und Zuverlässigkeit  
Bayer - Maschinenbau Kompetenz  
Kompetenz in Edelstahl (...)"<sup>363</sup>

Personen, Firmen, Institutionen und dgl. unterstreichen ihre Zuständigkeit und ihr qualitativ hochwertiges Leistungsangebot mit *Kompetenz*.

---

<sup>359</sup> Freundlinger 1992, 6

<sup>360</sup> vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst: Wissen 1998, 285

<sup>361</sup> Schröder 1999, 102

<sup>362</sup> Meyer-Dohm 1986, 452

<sup>363</sup> aus dem Internet: Suchbegriff *Kompetenz*

#### 4.3.4.6 KOMPETENZ ALS ERLERNTER PROZENTSATZ EINES LERNSTOFFES

Im Zusammenhang mit Lernprozessen trifft für Kompetenz die Beurteilung, *er kommt mit* oder *er kann folgen*, zu.<sup>364</sup> Durch die Kompetenz wird Lernstoff vernetzt und somit in jeder Situation leichter abrufbar und zusätzlich können neue Lerninhalte leichter erschlossen werden.

Wie die Ausführungen zeigen, wurde der Begriff *Schlüsselqualifikationen* mannigfaltig ausgeschmückt und extendiert, wodurch ein üppiger Wildwuchs entstand. Das Konzept der *Schlüsselqualifikationen* von MERTENS haben unzählige Autoren und Ausbildungsbetriebe aufgegriffen und in eine der jeweiligen Interessenslage entsprechende Richtung interpretiert und ausgeweitet. Eine Vertiefung und Weiterentwicklung des Begriffes *Schlüsselqualifikationen* hat bis heute nicht stattgefunden.

Vor dem Hintergrund, ob und wie mit dem Konzept *SQ* die Schulreformierung gelingen und das Lehren verbessert werden kann, bedarf es der Konkretisierung und Systematisierung der vielfältigen im allgemeinen Sprachgebrauch in Verwendung befindlichen Potentiale.

Im Vorfeld muss allerdings auch geklärt werden, ob *Qualifikation* heute noch als zutreffender Bildungsbegriff akzeptiert werden kann oder ob die Bezeichnung *Kompetenz* den heutigen Bildungs- und Erziehungsvorstellungen eher entspricht?

Über die fächergebundene inhaltliche Diskussion müssen auch die Bewährungskriterien des in den Lehrplänen aufgelisteten Faktenwissens erforscht und formuliert werden. In gewissen Bereichen wird man wohl ohne verstärkte Bedarfsorientierung nicht auskommen. Jedenfalls glauben manche dafür eine einfach anwendbare Formel erfunden zu haben, die da lautet: "Eine gute Bildungspolitik ist auch eine gute Wirtschaftspolitik".

Ohne Reduktion auf einzelne Phänomenbereiche soll durch ein heuristisches Modell ein geschlossenes eigenständiges Konzept für die so genannte *Handlungskompetenz* entstehen. Bei bestimmten Verhaltensdispositionen (Fähigkeiten) müssen für integrative Konkretisierung zum besseren Verständnis Operationalisierungen vorgenommen werden.

Die spezifische Bedeutung dieses Kompetenzbegriffs wird in den folgenden Ausführungen als weitreichender Bildungsbegriff erörtert und diskutiert.

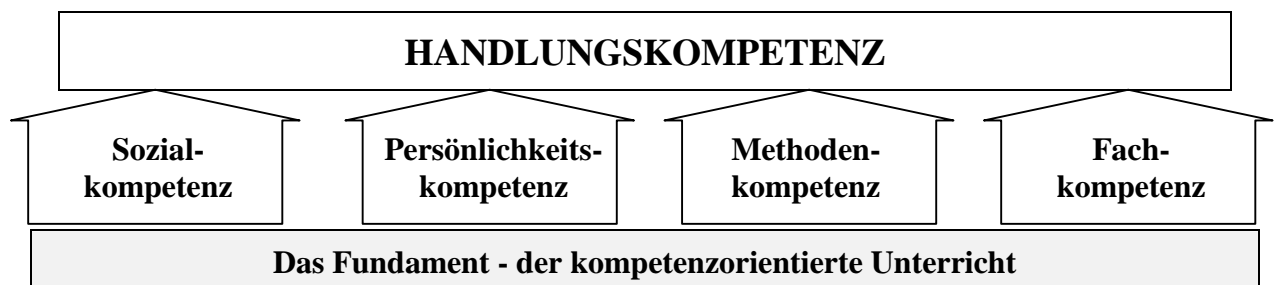
---

<sup>364</sup> vgl. Calchera/Weber 1990, 5

## 5.0 SYSTEMATISIERUNG DER KOMPETENZEN

Die *Kompetenzdiskussion* wurde von der Arbeits- und Wirtschaftswelt im Bereich der *Allgemeinen Berufsbildung* entfacht und mittlerweile auf alle Schultypen übertragen.

Obwohl es nicht an Bemühungen fehlte, für den Begriff *Schlüsselqualifikationen* ein gemeinsames Paradigma zu schaffen, gibt es in der Zwischenzeit viele sehr unterschiedlich ausgelegte Bestimmungsversuche und Konzeptvorschläge.<sup>365</sup> In der Folge soll die Vielfalt der Benennungen für die *Schlüsselqualifikationen* im Sinne der *Handlungskompetenz* auf einen gemeinsamen Nenner gebracht werden. Die gemeinsamen Merkmale und die zuzuordnende Substanz sollen eine praktikable Systematik ergeben. Die genannte *Substanz der SQ* wird beschrieben mit "Kontingenz und Komplexität (Situation und Rahmenbedingungen) sowie Subjektivität (Akteuraspekt)" und die "Handlungskompetenz als arbeitspsychologisches und pädagogisches Paradigma sowie als akteurbezogenes Leitbild, das sowohl komplexen Anforderungen und Bedingungen als auch die Aufwertung von Subjektivität einbezieht."<sup>366</sup> Durch das synergetische Zusammenwirken und Vernetzen<sup>367</sup> von *Sozial-, Persönlichkeits-, Methoden- und Fachkompetenz* entsteht die Handlungskompetenz. Grundlage für die optimale Entwicklung der Handlungskompetenz ist der kompetenzorientierte Unterricht.



Wie schon oben erwähnt, ist die Handlungskompetenz mehr als eine Addition von Fertigkeiten und Kenntnissen. Sie enthält als Ausbildungsziel auch personale, methodische und soziale Fähigkeiten wie selbstständiges Handeln, Verantwortungsbereitschaft, Kooperationsfähigkeit u.v.a.m.<sup>368</sup> Bei der Katalogisierung der verschiedenen Konzepte in der Literatur hat sich keine übereinstimmende Systematisierung bei den Kompetenzen ergeben. Deshalb scheint es notwendig, der *Handlungskompetenz* (*Fachkompetenz, Sozialkompetenz, Selbstkompetenz* und *Methodenkompetenz*) eine für die pädagogische Praxis logische Struktur zu geben. Die ange-

<sup>365</sup> vgl. Simoleit/Feldhoff/Jacke 1991, 45 ff.

<sup>366</sup> Simoleit/Feldhoff/Jacke 1991, 47

<sup>367</sup> vgl. Richter 1995, 33 ff.

<sup>368</sup> vgl. Die Neuen Metall- und Elektroberufe. Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik, 8/1988

fürten Kompetenzen und Dimensionen dürfen allerdings nicht isoliert betrachtet werden, weil sie sich in allen Bereichen gegenseitig überschneiden und ergänzen.

## 5.1 DIE SOZIALKOMPETENZ

Die Sozialkompetenz "betrifft ein freies und verantwortliches Verhältnis zum Mitmenschen, das getragen ist von Menschlichkeit, Nächstenliebe, Solidarität und Toleranz. Hierzu gehört auch die Fähigkeit, in Konfliktsituationen soziales Handeln zu verwirklichen." Wenn es "Schwierigkeiten im Zusammenleben mit den Mitmenschen gibt, können durch soziales Lernen Passungen herbeigeführt werden", denn "soziale Einstellungen verfestigen sich nur durch die Möglichkeit des eigenen sozialen Handelns."<sup>369</sup>

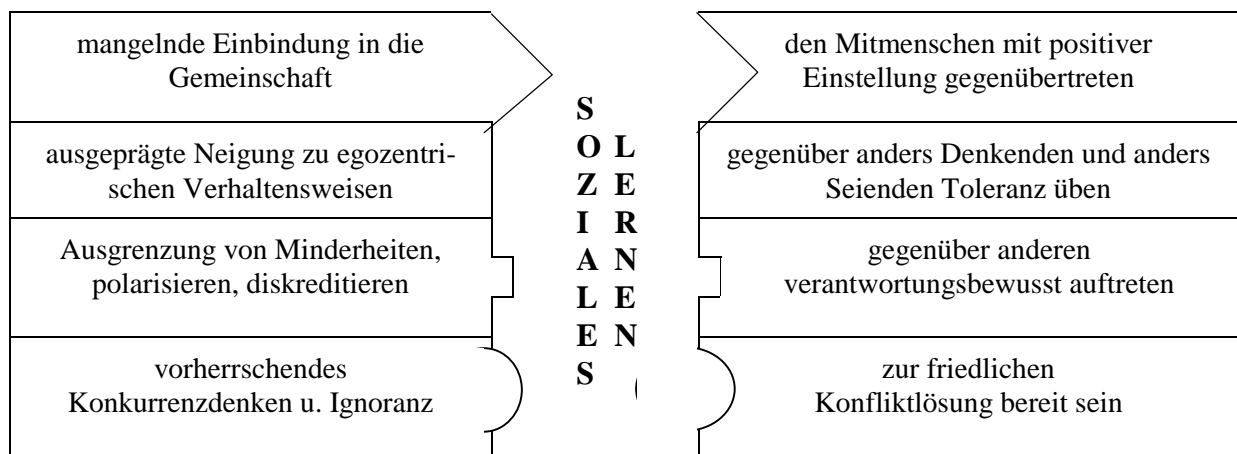


Abb. 5 - 1: Soziales Lernen als Prävention für zwischenmenschliche Probleme<sup>370</sup>

Der Mensch ist von Natur aus "gemeinschaftsfähig und gemeinschaftsbedürftig. Er ist vom Wesen her auf das *Du* bezogen"<sup>371</sup> und auf das "Hineinwachsen in den Sozialverband"<sup>372</sup> angewiesen. Die Sozialisation vollzieht sich allerdings "nicht nur demonstrativ vor den Augen anderer, sondern in besonderer Weise auch im Stillen, im kleinen bescheidenen Rahmen, z.B. indem wir uns Zeit nehmen, trotz Hektik im eigenen Bereich dem anderen zuzuhören, ihm Trost zuzusprechen oder auf irgendeine Weise behilflich zu sein."<sup>373</sup>

Viele Menschen sind in ihrer Gesellschaft nicht eingebunden, entwickeln sich zu Egozentriern, grenzen sich aus und werden dadurch ein Problem für sich selbst und die Mitmenschen.

<sup>369</sup> Schröder 1999, 110

<sup>370</sup> In Anlehnung an Schröder 1999, 109f.

<sup>371</sup> Hanselmann/Wetter 1989, 6

<sup>372</sup> Schröder 1999, 109

<sup>373</sup> Schröder 1999, 109



Für die *SK* "ist die Förderung des friedlichen Zusammenlebens"<sup>374</sup> ein wichtiger Beitrag zur Friedenserziehung. Im Zusammenhang mit dem Erwerb der sozialen Kompetenz muss die Friedenserziehung als wichtige Aufgabe der Schule gesehen werden", die nach wie vor zu den dringlichsten Forderungen der Gegenwart gehört.<sup>375</sup> NEGT schreibt in diesem Zusammenhang vom "Umgang mit gebrochener Identität", die aus der zunehmenden Verplanung des Menschen und seiner Betroffenheit durch rasante technologische Entwicklungen und den daraus entstehenden "lebensweltlichen Krisen und gesellschaftlichen Umbrüchen resultiert."<sup>376</sup>

Gerade solche Leute brauchen in der heutigen Zeit intakte Beziehungen zu den Mitmenschen. ROBERT JUNGK spricht mit seiner Aussage - nach einem Jahrhundert technischer Innovationen brauchen wir ein Jahrhundert der sozialen Innovationen - den Paradigmawechsel von der technischen zur sozialen Innovation an. Gefordert wird die Fähigkeit, sich im Lebensumfeld stets aufs Neue zurecht zu finden. Den Schülern und Studenten muss das notwendige soziale Rüstzeug für den Umgang mit fremden Menschen, Sachgebieten und Sprachen mitgegeben werden,<sup>377</sup> betonte der österreichische Wissenschaftsminister in seinem Referat anlässlich des Forums Alpbach.

Die *SK* wird nicht gefördert, "indem man mit den Schülern über das menschliche Zusammenleben redet und diskutiert, sondern dieses praktiziert."<sup>378</sup> Wenn an dieser Stelle die Bedeutung der *SK* besonders hervorgehoben wird, heißt das nicht, dass die Berufe ihren fachlichen Kern verlieren, jedoch die fachlichen Anforderungen werden mit nichtfachlichen Elementen, wie z.B. sozial-kommunikativen Elementen, verknüpft.<sup>379</sup> Gleichzeitig ist der sozialkompetente Umgang ein "Mittel zur Prävention schulischer Verhaltensstörungen"<sup>380</sup>.

### 5.1.1 DIE BEDEUTUNG DER SOZIALKOMPETENZ

Aussagen wie "Die Sozialkompetenz wird zur Überlebensfrage", "Die soziale Kompetenz ist eine Kardinaltugend", "Die soziale Handlungskompetenz gilt als große Hilfe auf dem Weg zur erfolgreichen Eingliederung in das Erwerbsleben sowie in die Gesellschaft" unterstreichen die Bedeutung der Sozialkompetenz im Berufs- und Privatleben. Nach BÖNSCH ermöglicht eine gut entwickelte "Sozialkompetenz, dass wir unsere Lebensverhältnisse humaner, freundlicher,

---

<sup>374</sup> Tröger 1986, 189 f.

<sup>375</sup> Eykmann 1992, 96 ff.

<sup>376</sup> Negt 1988

<sup>377</sup> Forum Alpbach 1998, Referat des österr. Wissenschaftsministers Einem

<sup>378</sup> Schröder 1999, 110

<sup>379</sup> vgl. Baethge 1975

entkrampfter gestalten können, dass wir prüfen müssen, was die Menschen an Lebensausrüstung benötigen, um ihr Leben wie das der Anderen lebenswert zu gestalten. So gesehen ist der gebildet (kompetent), der nicht nur sein Wissen und seine Sprache kultiviert, sondern auch Sorge dafür trägt, dass sein Nachbar, allgemeiner sein Mitbürger, auch lebenswerte Verhältnisse gewinnt."<sup>381</sup>

Die Ausdrucksfähigkeit in Sprache und Schrift hat also weiterhin den höchsten Stellenwert für die Eröffnung von Berufs- und Lebenschancen. Sich selbst präsentieren und eigene Meinungen vertreten können (in Wort und Schrift) bilden in der scharfen Wettbewerbssituation auf dem Arbeitsmarkt einen wichtigen Schwerpunkt. Die allseits als notwendig dargestellte Sozialkompetenz kommt allerdings streckenweise durch den rasanten gesellschaftlichen Wandel unter die Räder. Einerseits wird durch die Informationstechnologie Teamarbeit gefordert, andererseits werden durch den Verkabelungswahn die lebendigen Kommunikationsstrukturen zwischen den Menschen zerstört.<sup>382</sup> Kinder sitzen zu lange vor den Fernseh- und Computerschirmen wird vielerorts beklagt. Bleibt da noch Zeit für die Sozialisation (Primärsozialisation) des heranwachsenden Menschen? Durch die Einengung des individuellen Kommunikationsfeldes vieler, vor allem junger Leute durch diesen übertriebenen Fernseh- und Computerkonsum kann sich die sozial-kommunikative Kompetenz nicht richtig entwickeln. Nach SEIBERT entstehen "im intra- und/oder interpersonellen Kommunikationsverhältnis"<sup>383</sup> starke Spannungen und Konflikte. Als gravierende Erziehungsschwierigkeiten werden von pädagogischer Seite vor allem die Probleme gewertet, die mit dem "Zerrbild ichbezogener Selbstverwirklichung"<sup>384</sup> einhergehen. Nach SPECK spiegelt sich darin eine Lebensauffassung wider, die von bloßen Eigeninteressen, vom Eigennutz und vom Bedürfnis nach purer Unabhängigkeit und Selbstbestimmtheit dominiert ist.<sup>385</sup> Durch die Überbetonung des eigenen Ichs wird die Anpassungsfähigkeit, das Ein- und Unterordnen im eigenen sozialen Netz unterdrückt, wodurch oft Eigeninteressen, eigene Bedürfnisse und Machtansprüche vor das Allgemeinwohl gestellt werden.<sup>386</sup> Somit verhindert "die Überbetonung des eigenen Ichs weitgehend die Bemühung um Anpassung, Einordnung und Unterordnung."<sup>387</sup>

---

<sup>380</sup> Havers 1981, 179

<sup>381</sup> Bönsch 1996, 31

<sup>382</sup> Engholm 1985, 20

<sup>383</sup> Seibert 1996, 806

<sup>384</sup> Speck 1991, 133

<sup>385</sup> Seibert 1996, 806

<sup>386</sup> vgl. Seibert 1996, 806

<sup>387</sup> Seibert 1996, 806

Der Informatikspezialist WEIZENBAUM sieht die Entwicklung der Sozialkompetenz in folgender Weise: "Die Schulen versagen in der Aufgabe, die ihre höchste Priorität sein sollte, nämlich ihre Schüler zu der Beherrschung ihrer Sprache zu erziehen. Junge Menschen sollten die Fähigkeit entwickeln, ihre Gedanken und Ideen klar und deutlich, schriftlich sowie mündlich, ausdrücken zu können. Diese Fähigkeit ist die wesentlichste Voraussetzung zum kritischen Denken überhaupt, sowie zur kritischen Wahrnehmung dessen, was die vielen Medien so massenhaft heutzutage ausspucken. Ohne kritisch denken zu können, das heißt, selbst das Triviale von dem Ernst zu unterscheiden, unter der Oberfläche sehen, hören, lesen zu können, muss ihre Welt ihnen als nichts anderes als ein Chaos und Verwirrung erscheinen, eine Welt, in der kein rationales Handeln, sondern nur verzweifelte Gewalt und Irrsinn vernünftig sind."<sup>388</sup> Und gerade deswegen hat soziales Lernen nach BÖNSCH so weit reichende Wirkungen, weil im Zusammenhang mit sozialkompetenten Verhaltensnormen bestimmte Umgangsqualitäten (Freundlichkeit, Einfühlungsfähigkeit, Einwirkungsfähigkeit und Regelorientierung für soziale Situationen), Einhalten von Spielregeln, Kooperationskompetenzen, strategisches Verhalten sowie soziale Tugenden (Gerechtigkeit, Fairness, Disziplin, Hilfsbereitschaft, Konfliktfähigkeit und Toleranz)<sup>389</sup> praktiziert und gelebt werden.

Nach HENTIG kann Sozialkompetenz am besten erworben werden, wenn die Schule von den Schülern als Lebensraum empfunden wird, wo lebensnotwendige Erfahrungen möglich sind. Eine solche Schulsituation schafft Platz für die Entwicklung der geistigen und moralischen Selbstständigkeit, wodurch die Schüler erst Verantwortung übernehmen können.<sup>390</sup> Für das Erlangen der sozialen Kompetenz eignen sich Lernziele wie Selbstständigkeit, Eigenverantwortung, vorausschauendes Handeln, selbstständiges Denken, Konflikt- und Problemlösungsfähigkeit und die Fähigkeit zu kooperativem Verhalten.<sup>391</sup> Deshalb sollen die "Schüler auf jeweils geeignete Weise früh und möglichst direkt auch an Erfahrungen aus der praktischen Berufswelt herangeführt werden, denn Lebenspraxis ist immer der beste Ort für soziales Lernen und für das Einüben der unentbehrlichen sozialen Kompetenz"<sup>392</sup>, schreibt MARKL.

---

<sup>388</sup> Joseph Weizenbaum, Informatikguru, Erfinder des Programms "ELIZA" (mit Techniken der künstlichen Intelligenz) und Kritiker des grenzenlosen Technikglaubens in einer Rede zur Eröffnung des Bildungstages der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (BRD)

<sup>389</sup> vgl. Bönsch 1996, 57 ff.

<sup>390</sup> Hentig 1993, 214 ff.

<sup>391</sup> Kipp 1991, 36

<sup>392</sup> Markl in: Bayerisches Staatsministerium 1998, 57

### 5.1.2 DEFINITIONSKRITERIEN DER SOZIALKOMPETENZ

Die *Sozialkompetenz* ist die Fähigkeit eines Individuums zum konstruktiven Umgang mit den Menschen. Darunter versteht man vor allem das *situations-* und *personenbezogene Denken* und *Handeln* sowie die *Gefühle, Gedanken* und *Einstellungen* einer Person im *kommunikativen Bereich*.<sup>393</sup>

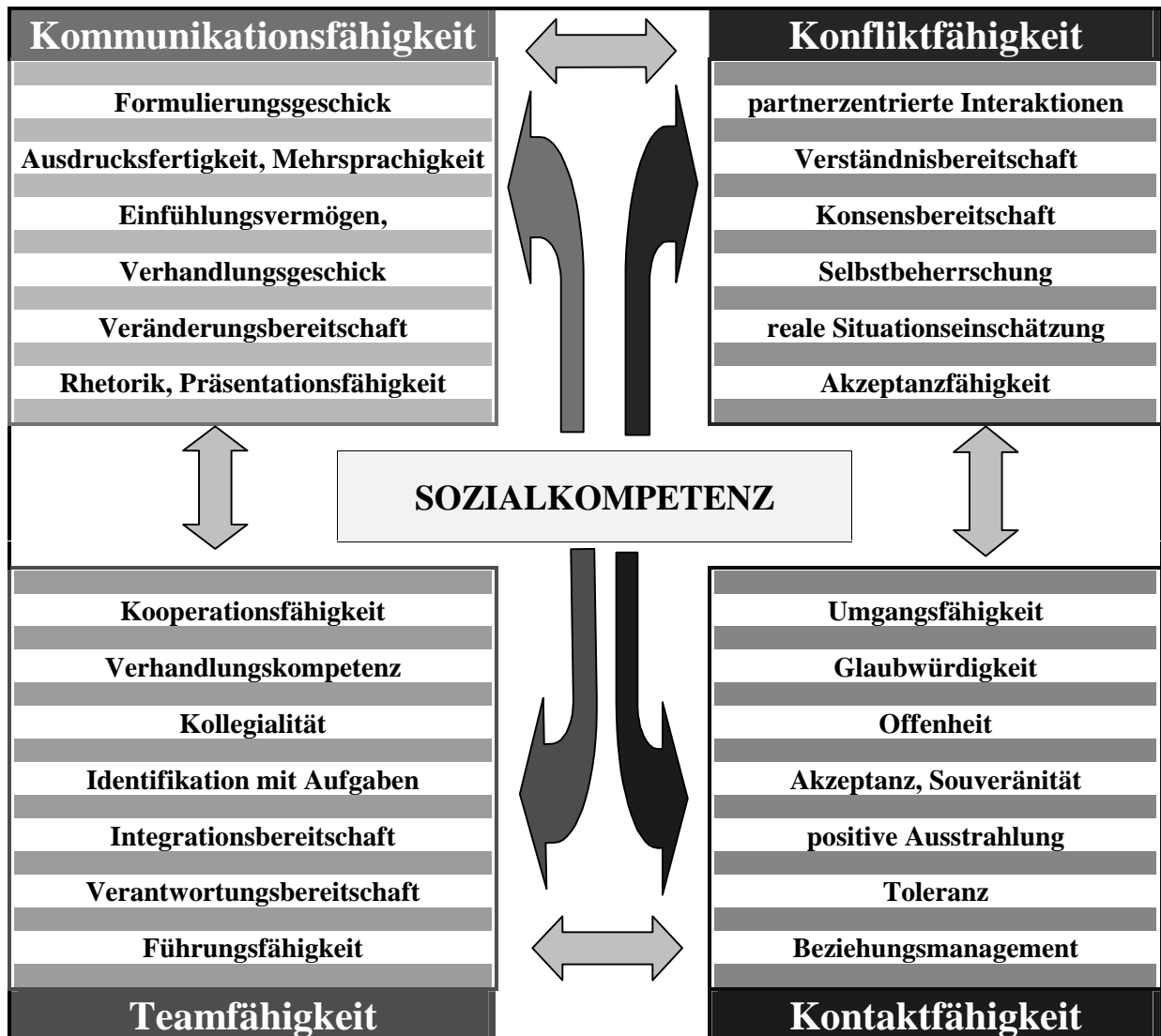


Abb. 5 - 2: Dimensionen der sozialen Kompetenz

Nach SCHRÖDER ist die "*soziale Kompetenz* die Bereitschaft, Fähigkeit und Verantwortung für den mitmenschlichen Bezug"<sup>394</sup>. Insofern hat nach BECK die soziale Kompetenz auch für die gesellschaftliche Entwicklung und Erneuerung eine große Bedeutung.<sup>395</sup>

<sup>393</sup> vgl. Brommer 1993, 81

<sup>394</sup> Schröder 1999, 108

<sup>395</sup> vgl. Beck 1986, 212

### 5.1.3 TEILFÄHIGKEITEN UND DIMENSIONEN DER SOZIALKOMPETENZ

Die Dimensionen *Kommunikationsfähigkeit*, *Teamfähigkeit*, *Kontaktfähigkeit* und *Konfliktfähigkeit* werden im folgenden Abschnitt analysiert und operationalisiert. Die beschriebene Reihenfolge der sozialen Dimensionen beginnt mit der Kommunikationsfähigkeit. Sie ist eine elementare Grundfähigkeit für die Gestaltung des Zusammenlebens und -arbeitens.

Insofern gibt nach SEITZ ein guter Unterricht die "Gelegenheit, mit dem Partner zusammenzuarbeiten, in der Gruppe zu agieren und sich im Klassengespräch einzubringen."<sup>396</sup> Die Kommunikationswissenschaft attestiert nämlich, "dass Gruppenarbeit der bessere Ort der Gemeinschaftsbildung und Bildung zur gemeinschaftsverbundenen Persönlichkeit"<sup>397</sup> ist. Durch die Aufgabenverteilung, wie Übernahme von Funktionen (Moderator, Zeiteinteiler, Organisator, Schriftführer, Berichterstatter), Bearbeitung von Aufträgen, Auswertung der Gruppenergebnisse und Zusammenfassung und Formulierung des Gesamtergebnisses, wird soziales Verhalten allemal eingeübt. Die Arbeit in der Gruppe (und in ähnlicher Form die Partnerarbeit) verlangt "erhöhte Kooperationsfähigkeit, Koordination, Rücksichtnahme" und "Kompromissbereitschaft"<sup>398</sup>. Nach PETERS schafft die Gruppenarbeit "eine Weite der Aufmerksamkeit", womit auch die Aufmerksamkeit (Einfühlungsvermögen, Toleranz, Offenheit, Umgangsfähigkeit...) gegenüber dem Partner gemeint ist. Nach SEITZ generieren kooperative Lehr- und Lernformen gemeinschaftsbildende Aspekte, wie z.B. den Wechsel von Sozial- und Arbeitsformen und planvolles konzeptionelles Arbeiten. PETERS konstatiert in diesem Zusammenhang, die "Schule des Schweigens und der Stille"<sup>399</sup> kann so ein für alle Mal überwunden werden.

Insofern sollte den verschiedenen Dimensionen der *Sozialkompetenz*, wie *Kommunikationsfähigkeit*, *Kontaktfähigkeit*, *Konfliktfähigkeit* und *Teamfähigkeit*, mehr Bedeutung beigemessen werden.

---

<sup>396</sup> Seitz in: Seibert, N./Serve, H.J. 1996, 84

<sup>397</sup> Fuhrich/Gick 1951, 68

<sup>398</sup> Seitz in: Seibert, N./Serve, H.J. 1996, 86

<sup>399</sup> Petersen 1971, 38

### 5.1.3.1 KONTAKTFÄHIGKEIT

Für die Kontaktfähigkeit sind folgende Eigenschaften und Verhaltensweisen von Bedeutung:

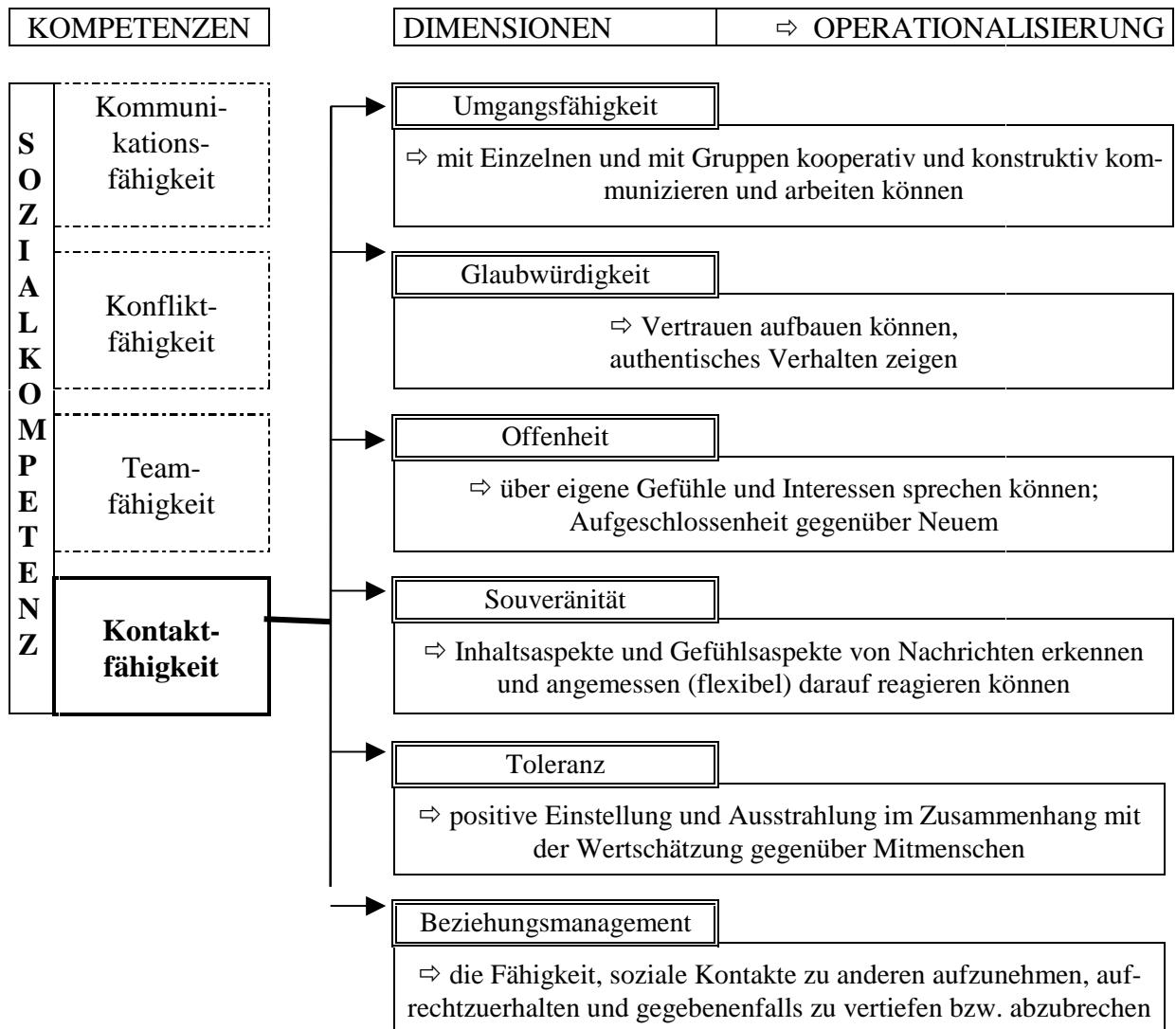


Abb. 5 - 3: Kontaktfähigkeit - Dimensionen und Beschreibungen<sup>400</sup>

Nach KAISER soll jeder, der für sich *Teamkompetenz* in Anspruch nimmt, Gruppentugenden wie "Empathie, Wahrhaftigkeit, Geltenlassen des besseren Arguments, Kompromissfähigkeit, Bereitschaft zur Führung, aber auch zum Gehorsam, Fähigkeit zum Rollenwechsel besitzen."<sup>401</sup> In der Arbeitswelt ist die Tendenz, dass die Arbeit verstärkt gruppenbezogen organisiert wird, zu beobachten.<sup>402</sup> Bei einer "Gruppenarbeit kontrollieren sich die Mitglieder untereinander, so dass extern durchgeführte Kontrollen (etwa durch Vorarbeiter, Meister, Leiter) zurücktreten können. Dadurch entsteht zugleich ein Gefühl von Eigenverfügbarkeit, von

<sup>400</sup> In Anlehnung an Kaiser 1992, 30

<sup>401</sup> vgl. Kaiser 1992, 31

Selbstständigkeit, wodurch Haltungen der Ablehnung oder Aufsässigkeit eingedämmt und Bereitschaft zum Absentismus reduziert werden."<sup>403</sup>

Die Leistungsvorteile einer Gruppe können aber nur dann ausgespielt werden, "wenn der Umgang mit Störfaktoren, die im Binnenraum auftreten, beherrscht wird" und die dafür notwendige Struktur in Form einer "gegliederten Ordnung innerhalb von Gruppen"<sup>404</sup> vorliegt.

Nach MILLS muss sich für eine Gruppenstruktur der Führer herausbilden, die Gruppenmitglieder müssen nach Können und Leistung ihren Platz und ihre Aufgabe zugewiesen bekommen, Kompetenzen verteilen und - last but not least - müssen Regeln, die für die Gruppenmitglieder gelten, aufgestellt werden.<sup>405</sup> Zusätzlich muss eine Gruppe mit Spannungsfaktoren wie "Führer und Geführte, Können und weniger Fähige sowie mit Sympathie und Antipathie"<sup>406</sup> fertig werden.

### 5.1.3.2 KOMMUNIKATIONSFÄHIGKEIT

Die "kommunikative Kompetenz ist die Möglichkeit und Fähigkeit, zur gewünschten Zeit mit selbst gewählten Personen in der erstrebten Art und Weise in Kommunikation zu treten."<sup>407</sup>

Kommunikation ist mehr als das Austauschen von Sachinformationen. Sie befriedigt grundlegende menschliche Bedürfnisse wie das Verlangen nach Nähe, Verständnis und Akzeptanz dem Gesprächspartner gegenüber. Kommunikation geschieht nonverbal und verbal durch Blickkontakt, Tonfall, Sprechpausen, Sprechinhalte u.v.a.m.

Allerdings ist und bleibt es die vorrangige Aufgabe von Schule und Unterricht die Ein-Wort-Verständigungen abzubauen und zu einer lernfördernden sowie kompetenzorientierten Kommunikationsbasis aufzubauen.

Die Kommunikationsfähigkeit wird weitgehend von den durch das Stamm- und Zwischenhirn ausgelösten Instinkten und Emotionen bestimmt. Erst durch die im Großhirn, durch das bewusste oder unbewusste "Kommunikationstraining" rational angelegten Strukturen kann der Denkapparat die Steuerung des menschlichen Verhaltens in der Gruppe übernehmen.<sup>408</sup>

---

<sup>402</sup> Kaiser 1992, 30

<sup>403</sup> Kaiser 1992, 30

<sup>404</sup> Kaiser 1992, 31

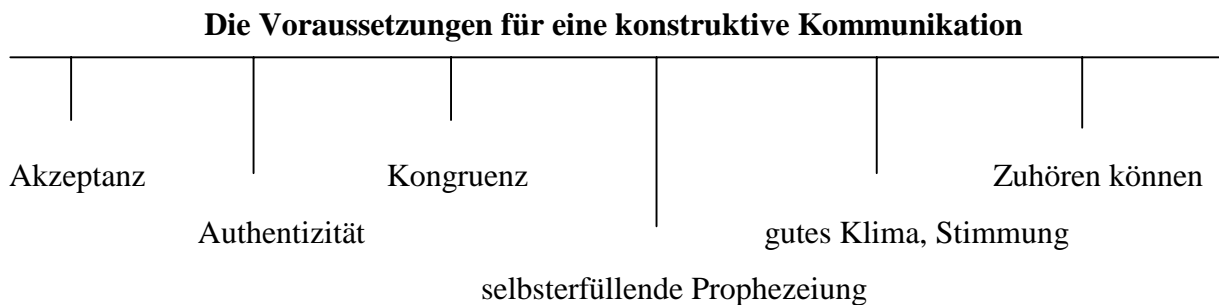
<sup>405</sup> Mills 1970, 31

<sup>406</sup> Kaiser 1992, 31

<sup>407</sup> Schröder 1999, 111

<sup>408</sup> vgl. Haidack 1989, 114

Kommunikation kann allerdings auch von schwerwiegenden Störungen begleitet werden, die Ineffizienz, ein Stagnieren des Informationsflusses und ein Verzögern der Aktivität mit sich bringen. Erst gewisse Voraussetzungen ermöglichen eine gute Kommunikation:



Durch Akzeptanz wird das Gegenüber nicht nach eigenen Vorstellungen eines guten Gesprächspartners gemessen, sondern in seiner Individualität angenommen. Das authentische Verhalten wirkt überzeugend und erweckt Glaubwürdigkeit und Vertrauen, weil Gefühls- und Gemütszustände in den jeweiligen Situationen transparent werden. Dadurch tritt die Echtheit des Verhaltens zu Tage.<sup>409</sup> Die Kongruenz bewirkt eine Übereinstimmung von Verhalten und persönlichen Einstellungen sowie Meinungen. Mit selbsterfüllender Prophezeiung ist jene Erwartungshaltung gemeint, mit der ein Individuum anderen Menschen entgegentritt und wo sich die jeweilige Erwartungshaltung erfüllt. Im Augenblick der selbsterfüllenden Prophezeiung ist das Augenmerk auf das zu Erwartende gerichtet und es wird im Hinblick darauf die jeweilige Bestätigung gesucht.<sup>410</sup> Kommunikative Fähigkeiten werden auch vom Gesprächsklima und von der Obsorge um den Ausgang eines Gesprächs getragen. Nach SCHULZ VON THUN ist das Gespräch kein linearer, sondern ein zirkularer Ablauf mit Reaktion und Feedback, der nicht mehr eindeutig einer Person zuzuordnen ist.<sup>411</sup> Eine weitere wichtige Voraussetzung für eine gelungene Kommunikation ist das *aktive Zuhören*. Dazu gehören auch die nonverbalen Bestätigungen, das Nachfragen bei nicht eindeutig verstandenen Informationen, die Beobachtung der Stimmungen und Spannungen zwischen den Gesprächspartnern.<sup>412</sup>

Eine besondere Facette bekommt die Kommunikationsfähigkeit am Telefon, weil durch die Distanz des Gesprächspartners die Körpersprache nicht beobachtet werden kann. Es ist aber anzumerken, dass Körpersprache und Gestik den Tonfall, die Sprechgeschwindigkeit und die Intensität entscheidend beeinflussen. Ergänzend sei auch noch erwähnt, dass die Kommunikationsfähigkeit durch ein *Grundwissen über Fremdsprachen* sowie über *Fachwörtersprache* als

<sup>409</sup> vgl. Schulz von Thun 1981, 116 ff.

<sup>410</sup> vgl. Watzlawick 1976, 64 ff., Sprenger 1993 f. und Ulsamer 1991, 28 ff.

<sup>411</sup> vgl. Schulz von Thun 1981, 116 ff. und Ulsamer 1991, 71 f.



Basis für das Verstehen von Informationen im Zusammenhang mit der Fähigkeit der *Informationsbeschaffung und Informationsauswertung stehen*.<sup>413</sup> Wenn auch die *Kommunikationsfähigkeit* nur einen Teilaspekt der *Sozialkompetenz* darstellt, soll diese integrativ in jeder Unterrichtssequenz gefördert werden. JOSEF RATTNER schreibt in einer Bemerkung zur Kunst des Dialoges: "Man darf sarkastisch feststellen, dass der Mensch inzwischen die Distanz bis zum Mond überwunden hat, aber immer noch daran scheitert, zu seinen Mitmenschen zu gelangen. Was (den Menschen) aus ihrer Not heraushelfen könnte, wäre das *echte Gespräch, die Verständigung mit dem Du*. Aber gerade das wird in unserer Kultur sehr schlecht gelernt. Jedes Menschenkind erlebt in seinem Heranwachsen unendlich viel *Aneinander-Vorbeireden, affektgeladenes Schreien, Schimpfen, Toben oder das autoritäre Dozieren durch Eltern und andere Respektpersonen*. Da entsteht dann im Unterbewusstsein jedes Einzelnen der Wunsch, sich via Sprechen und Sprache durchsetzen zu dürfen, andere zu überrollen, durch Einschüchterung zu *überzeugen*. Der echte Dialog wird nur von Menschen gefunden werden können, bei denen wirkliches Interesse für den Mitmenschen besteht. Nur derjenige, der dem Geist der Macht und Gewalt abgesagt hat, ist zum Hören und Antworten befähigt. Vergessen wir nicht, dass das Wort *Vernunft* aus *Vernehmen* kommt. Vernünftig sind nur Menschen, die gelernt haben, die Gedanken anderer in sich aufzunehmen, ohne gleich in Angst oder Verteidigungsstellung abzugleiten."<sup>414</sup>

Die Schulung der Kommunikationsfähigkeit muss also ein fortlaufendes und fächerübergreifendes Anliegen der Schule sein. KLIPPERT fordert daher eine Ausdehnung des Kommunikationsunterrichts auf sämtliche Fächer. Das Ziel all dieser Maßnahmen ist die "Verbesserung der sprachlichen und rhetorischen Kompetenz der Schüler"<sup>415</sup>. Fähigkeiten wie Selbstbewusstsein, gesteigerte Sprechbereitschaft (gepaart mit einem Wortschatz) haben auch für die spätere berufliche Laufbahn eine zentrale Bedeutung. Insgesamt hat der Aspekt des effektiven und effizienten Informationsaustausches in den letzten Jahrzehnten immer mehr an Bedeutung gewonnen. Insofern macht es Sinn, Ursachen und Wirkung der Kommunikationsfähigkeit genauer zu durchleuchten. Wie kann man sich auf verbaler und nonverbaler Ebene verständlich ausdrücken und Signale angemessen interpretieren? Im Kontext mit der verbalen und nonverbalen Kommunikation soll die *Sprachhandlungskompetenz* durch miteinander Sprechen, freies Reden und Argumentieren erweitert und aufgebaut werden. Denn "Lernen ist nur dort möglich", schreibt KELLINGHAUS.

<sup>412</sup> vgl. Schulz von Thun 1981, 116 ff.

<sup>413</sup> vgl. Horizontalqualifikationen von Mertens 1974a, 224

<sup>414</sup> Rattner 1973, 99 f.

<sup>415</sup> Klippert, 1996, 18

nur dort möglich", schreibt KELLINGHAUS, "wo Wissen, Informationen, Konflikte usw. von Menschen offen aufgenommen werden (...). Voraussetzung aller Anstrengungen in dem Bereich der Bildung ist somit die offene Kommunikation bzw. der *offene kooperative Mensch*."<sup>416</sup>

In der Folge wird die Kommunikationsfähigkeit als ein Element der Sozialkompetenz in weiteren Dimensionen katalogisiert und beschrieben:

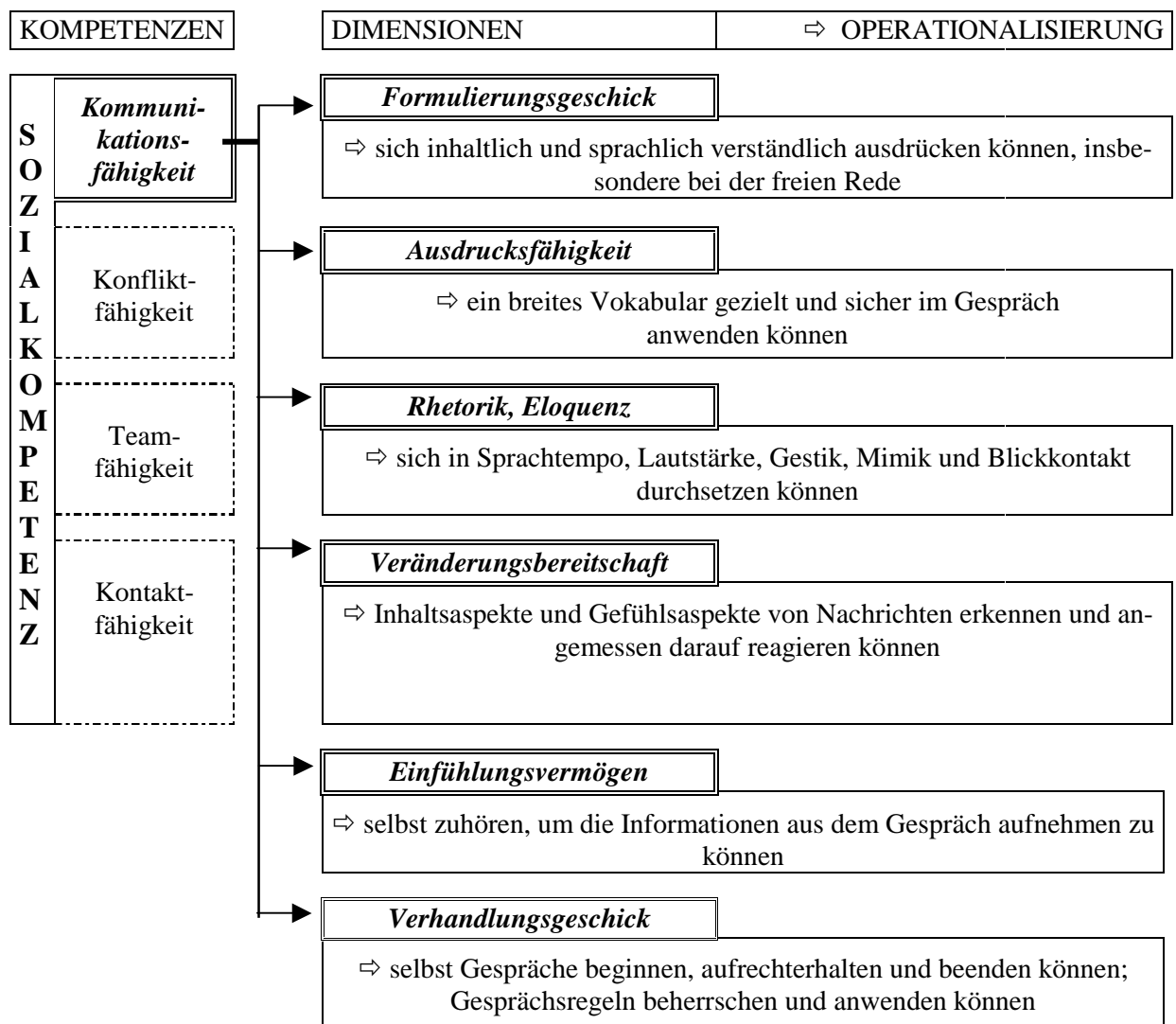


Abb. 5 - 4: Kommunikationsfähigkeit - Dimensionierung und Operationalisierung<sup>417</sup>

Es ist unbestritten und zum wiederholten Male gesagt, dass die Kommunikationsfähigkeit den Lern- und Berufserfolg fördert. Der Lernerfolg hängt ganz entscheidend davon ab, ob die

<sup>416</sup> Kellinghaus 1989, 102

<sup>417</sup> In Anlehnung an: Kaiser 1992, 30

Schüler den Lehrstoff "kommunikativ handelnd" bearbeiten. "Wenn du es wissen willst und es durch Meditation nicht finden kannst, dann rate ich dir", schreibt HEINRICH VON KLEIST, "mit dem nächsten Bekannten darüber zu sprechen. Es braucht nicht eben ein scharf denkender Kopf zu sein, auch meine ich es nicht so, ob du ihn befragen solltest, nein: Vielmehr sollst du es ihm selbst allererst erzählen"<sup>418</sup>. KLIPPERT interpretiert KLEIST: "Wer mit dem Sprechen beginnt, entwickelt eine derartige Konzentration und gedankliche Dynamik, dass die Erkenntnisse wie von selbst reifen. Sprechen ist daher ein genuiner Akt der (Selbst-)Klärung und des Begreifens."<sup>419</sup> Sprechen beflügelt die Gedanken, meint KLIPPERT weiter, wodurch Kenntnisse aktiviert und organisiert werden. Der fachliche Durchblick steigt und das Gelernte wird langfristig im Gedächtnis verankert. "Statt nur mit Begriffen von Dingen, sollten wir auch mit den Dingen selbst arbeiten", schreibt VESTER - mit der Begründung, dass sich Begriffe dadurch im Hirn "vielfach verankern können. Sie würden den visuellen, den haptischen, den gefühlsmäßigen und den auditiven Kanal in gleicher Weise nutzen und dadurch viel stärkere Assoziationsmöglichkeiten bieten als bei einem realitätsfremden Eintrichtern."<sup>420</sup> Befunde aus der Gedächtnisforschung belegen, dass die Behaltensrate bis auf 70 Prozent ansteigt, wenn die zu lernenden Fakten und Sachverhalte sprachlich dargelegt werden.<sup>421</sup>

---

<sup>418</sup> Kleist o.J., 897

<sup>419</sup> Klippert 1996, 34

<sup>420</sup> Vester 1975, 102

<sup>421</sup> Witzenbacher 1985, 17

### 5.1.3.3 KRITIK- UND KONFLIKTFÄHIGKEIT

Konflikt- und Kritikfähigkeit bezeichnen die Fähigkeit, situationsangemessen mit Konflikten umzugehen sowie Kritik zu äußern und annehmen zu können.

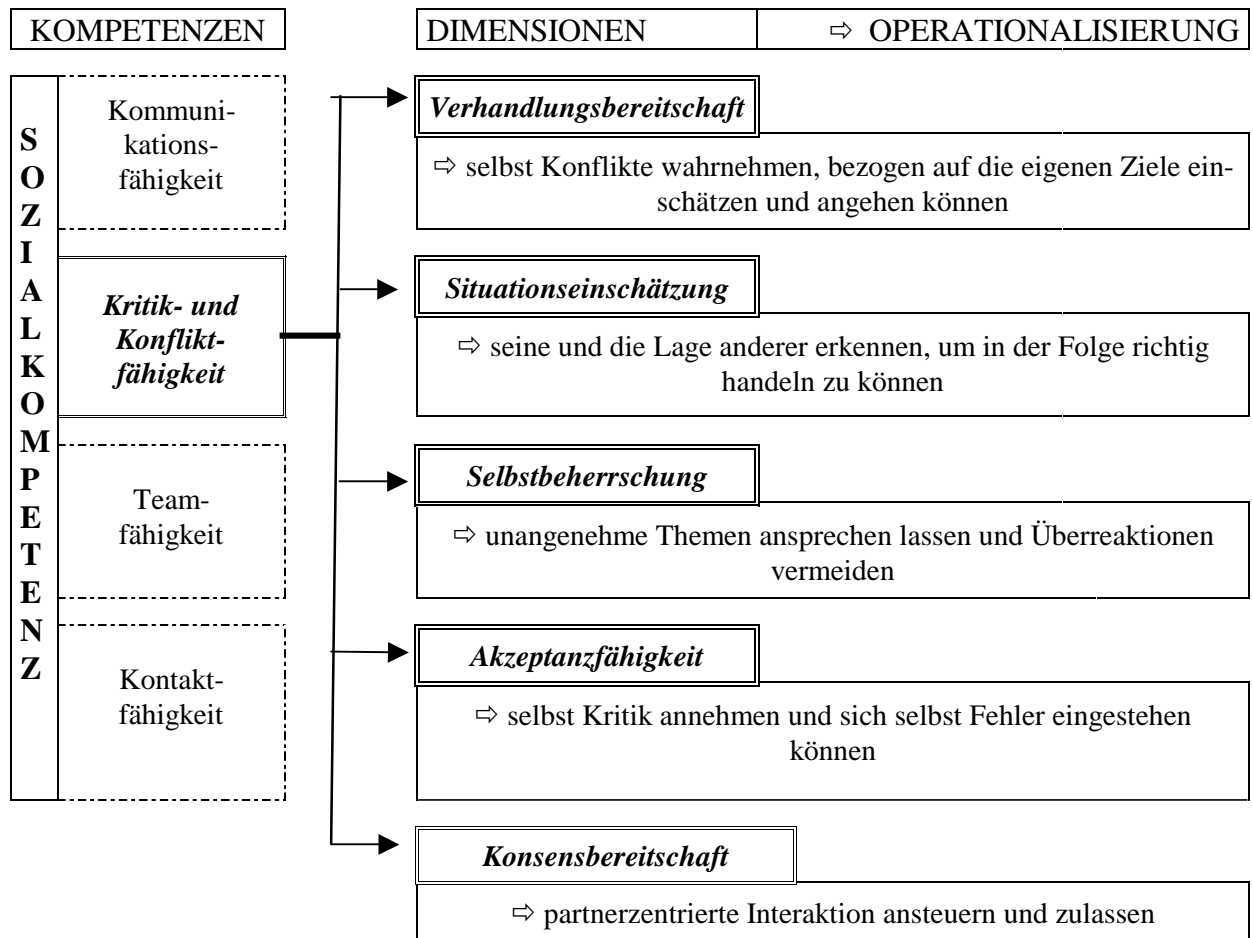


Abb. 5 - 5: Kritik- und Konfliktfähigkeit - Dimensionierung und Operationalisierung<sup>422</sup>

Das Alltagsleben zeigt, dass Rechtfertigung und Gegenkritik meist nur zu mehr Kritik führen. Sie sind daher der falsche Lösungsansatz, um zu einer Konfliktlösung zu gelangen.

KAMBIZ POOSTCHI, ein international zertifizierter INLPTA- und HDI-Trainer, sieht Kritik als Verzerrung der Wirklichkeit, wobei man glaubt, der andere habe etwas Falsches gemacht, und als Generalisierung, weil nicht über eine Situation, sondern allgemein gesprochen wird. Außerdem trifft die Aussage von DISRAELI BENJAMIN vielfach zu, wonach es "viel einfacher (ist) Kritik zu üben, als etwas anzuerkennen."<sup>423</sup>

Wo Menschen einander begegnen, kommen auch unterschiedliche Weltbilder zusammen. Zwischenmenschliche Beziehungen sind das Ergebnis der Wechselwirkung zwischen dem

<sup>422</sup> In Anlehnung an Kaiser 1992, 30

<sup>423</sup> Seminarunterlagen "Beschwerdemanagement und Kundengespräche" – PTS Tirols, 7. Juni 2000

Verhalten von zwei oder mehreren Menschen. Das eigene Verhalten wiederum ist bestimmt von dem Bild, das man sich vom anderen macht. Ein Konflikt zeigt die Unterschiede auf. Der Sinn von Konflikten besteht aber nicht nur darin, vorhandene Unterschiede zu verdeutlichen, sondern diese zu einer fruchtbaren Übereinstimmung zu führen. Bereinigte Konflikte garantieren Gemeinsamkeit und erweiterte Lernerfahrung.

Eine Möglichkeit zur Konfliktbewältigung ist der Rapport. In der Kommunikation ist Rapport (hergeleitet vom Französischen *rapporter*, was auf Deutsch *zurückbringen, sich beziehen auf* bedeutet) definiert als eine Beziehung, die gekennzeichnet ist durch Harmonie, Gleichklang, Einverständnis oder Anziehung im Sinne eines Einheitsgefühls.

Grundsätzlich kann man sich auf Konflikte mit einem *JEIN*, mit *Streit* oder mit einer "*Ja, aber... – Diskussion*" einlassen. POOSTCHI schreibt: "Die Anwendung dieser drei Konfliktlösungs-Muster kann nur zum Erfolg führen, wenn ich genau weiß, was ich selbst will: Ist mir das Ausräumen von Missverständnissen, die Herstellung von Nähe oder das gemeinsame Handeln in einem konkreten Fall so wichtig, dass ich bereit bin, mich dafür einzusetzen? Will ich überhaupt Rapport oder laufe ich Gefahr, dabei Rapport mit mir selbst zu verlieren? Falls die eigene Inkongruenz nicht im Weg steht, machen diese Muster den Weg frei für eine Konfliktlösung. Ohne Rapport kann keine gemeinsame Arbeit geleistet werden. Bildliches Beispiel sind zwei Computer, die man mit einem Kabel verbindet, um sie zu vernetzen. Dank eines guten Rapports kann ich mein Gegenüber in ein neues Verhalten führen (engl.: from *pacng* to *leading*).<sup>424</sup> Überleitend zur sozialkompetenten Dimension *Teamfähigkeit* sei hier vermerkt, dass diese eine Voraussetzung für erfolgreiches Lernen und Arbeiten ist.

#### 5.1.3.4 TEAMFÄHIGKEIT UND FÜHRUNGSVERHALTEN

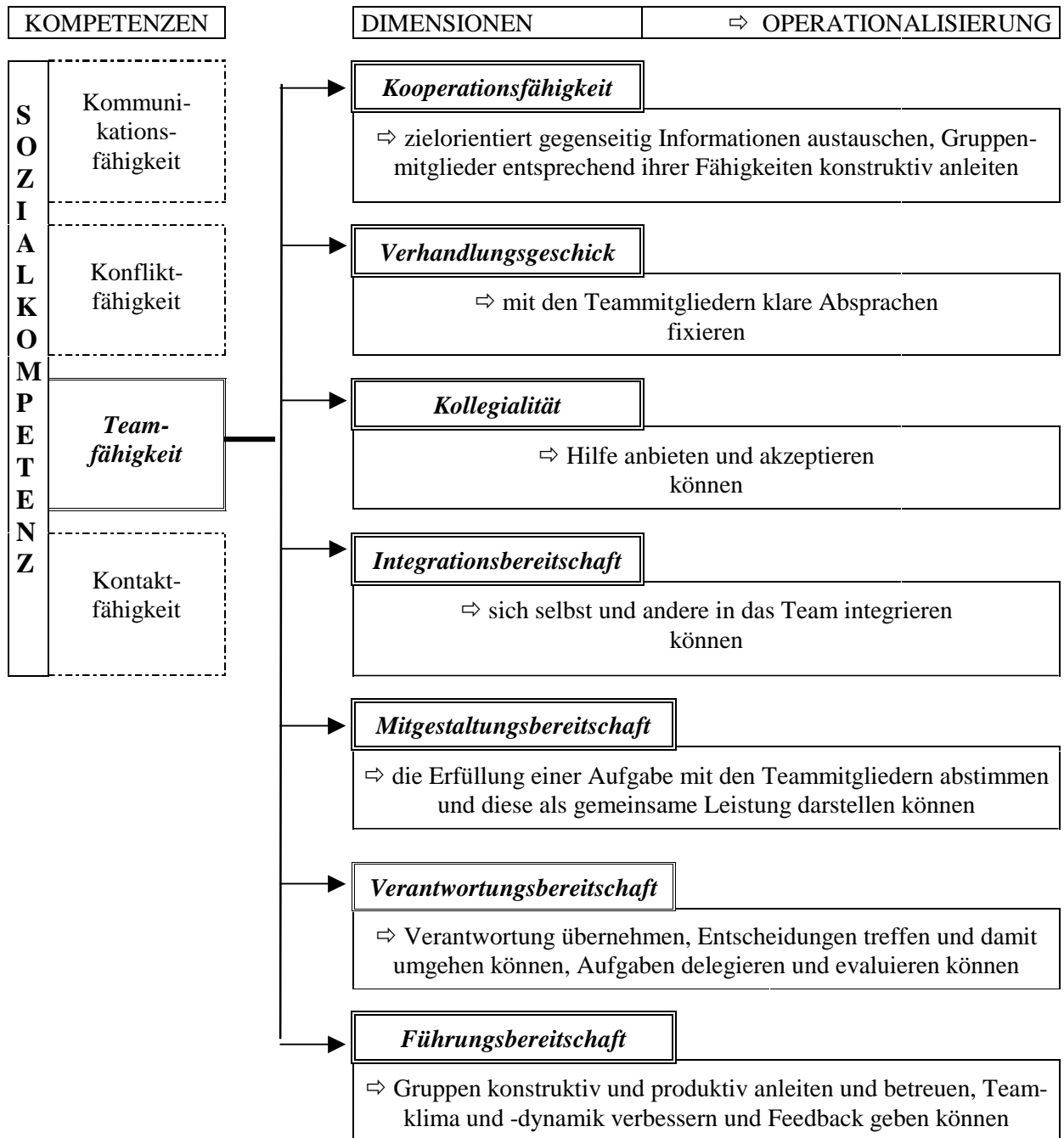
Teamfähigkeit bezeichnet die Kompetenz, aufgaben- und zielorientiert mit den Mitgliedern der Gruppe zu kooperieren. Nach SUSTECK ist es die "individuelle Bereitschaft und Fähigkeit zur effektiven und solidarischen Kooperation in kleinen Lern- bzw. Arbeitsgruppen von 3 - 6 Teilnehmern"<sup>425</sup>, das heißt, Prozesse in einem Team zu steuern und voranzutreiben.

---

<sup>424</sup> Seminarunterlagen "Beschwerdemanagement und Kundengespräche" – PTS Tirols, 7. Juni 2000

<sup>425</sup> Susteck 1992, 417

## Die Teamfähigkeit und ihre Dimensionen:

Abb. 5 - 6: Teamfähigkeit - Dimensionierung und Operationalisierung<sup>426</sup>

Die Teamfähigkeit umfasst das gesamte Spektrum der *Sozialkompetenz* mit der qualitativen Steigerung der "unmittelbaren Kooperation"<sup>427</sup>. Die höhere Wertigkeit ergibt sich aus der direkten Zusammenarbeit in einer Gruppe, wodurch die Effektivität unbestritten höher ist als bei

<sup>426</sup> In Anlehnung an: Kaiser 1992, 30

<sup>427</sup> Marggraf 1995, 17 f.

der isolierten Einzelarbeit.<sup>428</sup> So basiert auch der kooperative Führungsstil auf der Grundlage einer erfolgreichen Teamarbeit und wird daher in den anschließenden Ausführungen subsumiert. Beide - Teamfähigkeit und kooperativer Führungsstil - benötigen über die soziale Kompetenz hinausgehende Fähigkeiten.<sup>429</sup> Teamfähigkeit - oft auch Teamkompetenz genannt - ist von den Anforderungen ausgehend in gewissen Situationen (Planungsgespräch, Problemlösung und dgl.) mit dem gesamten Kompetenzen-Set der Handlungskompetenz gleichzusetzen. Der Weg zum Ziel und das Ziel selbst werden von gleichberechtigten Beteiligten individuell und wechselseitig mitgetragen und mitverantwortet. Durch die konsequente Zielorientierung ergibt sich eine gemeinsame Verantwortung für eine gemeinsame Sache auf der Suche nach der besten Lösung.

Indirekt fördert die Teamarbeit die Fähigkeit, sich selbst und die eigenen Ideen deutlich darzustellen, ebenso die Ideen anderer zu akzeptieren und zu besprechen. Gefördert wird auch die Akzeptanz gegenüber den Gruppenmitgliedern sowie das Einfühlungsvermögen als Grundlage für die Wahrnehmung von Unsicherheiten, Spannungen und Emotionen bei Teammitgliedern.<sup>430</sup> Bewusste Auseinandersetzung mit der eigenen Befindlichkeit, den Stimmungen und Gefühlen schafft Vertrautheit mit der eigenen Person und somit die Basis für jedes andere zwischenmenschliche Verhältnis.

Vertrauen in die Leistungsfähigkeit und -bereitschaft der Teammitglieder sind die beste Basis für eine intrinsische Motivation, die ohne Manipulation, respektive ohne die fünf großen *Bs* - *Bedrohen, Bestrafen, Bestechen, Belohnen und Belobigen* - auskommt.<sup>431</sup>

Durch das angenehme Arbeitsklima, in dem Humor und spontane Äußerungen willkommen sind, können kreative Potenziale, die zur Entwicklung konstruktiver Lösungen beitragen, zur Geltung kommen. Nicht selten sind unkonventionelle Ideen die Grundlage für einen vorerst nicht umsetzbaren Entwurf.<sup>432</sup> Über die Teamfähigkeit kommen Synergien zur Wirkung - im Sinne von: Das Ganze ist mehr als die Summe aller Einzelteile.

Das Team weiß mehr, sieht mehr, ist stärker, regt an, hat Spaß, ergänzt sich, lernt voneinander, gleicht aus, ist loyal, solidarisch, schafft Identifikation, teilt Verantwortung, teilt Freude und Leid. Durch kooperatives Führungsverhalten ergeben sich konstruktive Aufgaben- und

---

<sup>428</sup> vgl. Faix/Laier 1991, 28 ff.

<sup>429</sup> Mertens 1974c, 217c ff.

<sup>430</sup> vgl. Marggraf 1995, 21 f.

<sup>431</sup> Sprenger 1993, 50 ff. Im Vertrauen und Fordern von Arbeitsleistungen sieht Sprenger die beste und selbst verständlichste Motivation. Sabotiert wird sie durch Misstrauen und fadenscheinige Motivationstechniken, die leicht durchschaubar sind und in der Folge demotivierend wirken. Vgl. ebd. 149 f.

Rollenerklärungen für gleichberechtigte Teampartner. Dies geschieht durch die Einführung der so genannten *flachen* statt *steilen Hierarchien*, in denen mehr Menschen auf der gleichen hierarchischen Ebene arbeiten. Demnach gibt nicht die hierarchische Position die beste Lösung an, sondern im Sinne des *Lean Managements* wird, gänzlich unabhängig vom Status, jeder Vorschlag geprüft und diskutiert. Regelmäßige Reflexion und Feedback stiften Offenheit, Toleranz und Kommunikationsfähigkeit, wodurch auch die Bereitschaft zur Konfliktbewältigung wächst. Risikofreude und Innovationsbereitschaft sind ebenso wichtige Merkmale der Teamfähigkeit wie die Bereitschaft zur Konfrontation und Konfliktlösung.

Die Teamarbeit stellt sich allerdings bei den wenigsten Schülern von selbst ein. Die Schüler müssen dahingehend in kleinen Schritten sensibilisiert und motiviert werden, damit die Teamfähigkeit entwickelt und gefestigt werden kann. Um das Ziel einer hochstehenden Teamarbeit im täglichen Unterrichtsgeschehen realisieren zu können, sind entsprechende Gruppenregeln einzuführen. Zusätzlich sind Fähigkeiten wie Verhandlungsgeschick, Kollegialität, Integrationsbereitschaft, die Bereitschaft zur Mitgestaltung und Verantwortungsübernahme für eine konstruktive Arbeit im Team notwendig.

#### **5.1.4 RELEVANZ DER SOZIALKOMPETENZ AUF DEM ARBEITSMARKT**

Die Beschäftigungszahlen in Landwirtschaft und Industrie sind rückläufig. Die Dienstleistungsbranchen hingegen verzeichnen einen Beschäftigungszuwachs, ebenfalls jene Arbeitsbereiche, denen Produktion vor- bzw. nachgelagert ist, wie Beschaffung, Vertrieb, Transport, Büro und Verwaltung oder indirekt mit Dienstleistung verbunden ist, wie Planung, Koordination, Information, Forschung und Entwicklung.<sup>433</sup> Aus dieser Sicht gehen die Bildungsansprüche eindeutig in Richtung Sozialkompetenz. Teamarbeit in Form einer ganzheitlichen und qualitätsorientierten Gruppenarbeit, der konstruktive Umgang mit den beruflichen Partnern ist gefragt. "Die Sozialkompetenz ist heute insbesondere durch die Vernetzung von Abteilungen, Fertigungen im Team und Projektarbeit von besonderer Bedeutung, da Fachwissen anderen mitgeteilt werden muss. Das traditionelle Bildungssystem bringt eher *Einzelkämpfer* hervor."<sup>434</sup> Diametral dazu liegt die Aussage von Sozialpartnern, die feststellen: "Nicht Eigenbrötler, auch nicht einsame Tüftler sind in der Regel gefragt, sondern auf Kooperation, auf den Austausch von Informationen, Erfahrungen, Verbesserungsvorschlägen ausgerichtete

---

<sup>432</sup> vgl. Becker 1994, 214

<sup>433</sup> vgl. Tessaring u.a. 1995, 265 ff.

<sup>434</sup> Belz/Marco 1997, 9



Mitarbeiter."<sup>435</sup> Besonders in hochqualifizierten Dienstleistungstätigkeiten ist die soziale Kompetenz eine wichtige Voraussetzung. Mit Management-, Ausbildungs-, Beratungs-, Pflege-, Organisations- und Planungsberufen sind nur einige zukunftsträchtige Arbeitsbereiche genannt. Bei einer Befragung von 250 Personalchefs großer deutscher Unternehmen stellte sich heraus, dass Team- und Kommunikationsfähigkeit bei Bewerbungen die wichtigsten Kompetenzen sind - die Sozialkompetenz gilt als unverzichtbare Voraussetzung für den Arbeitsmarkt.<sup>436</sup>

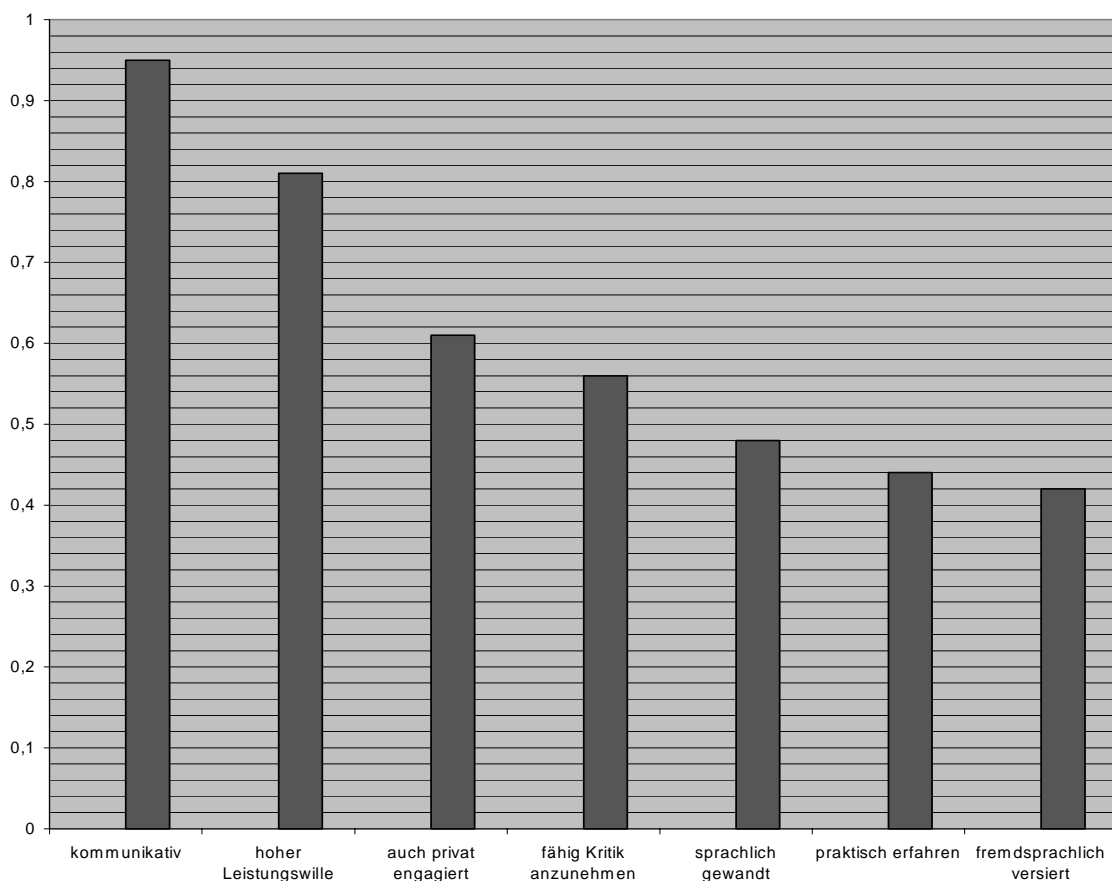


Abb. 5 - 7: Fähigkeiten, die bei der Stellenbewerbung zählen

Die Bewerber sollen vor allem kommunikativ und teamorientiert sein. Obwohl es sich hier um eine Momentaufnahme handelt, die man nicht überschätzen soll, gilt es festzuhalten, dass "mittlerweile teamspezifische Fähigkeiten über die beruflichen Chancen und Perspektiven junger Leute entscheiden."<sup>437</sup>

<sup>435</sup> IHK o.J., 5

<sup>436</sup> Frass/Groyer 1993

<sup>437</sup> Klippert 1998a, 42

Der Erfolg im Berufsleben wird entschieden durch die Vorgabe von Zielen und ihrem Erreichen. Daher sind Funktionen zum Erlangen des Ziels auch in der Kommunikation von großer Wichtigkeit. Sie zu beherrschen spart Zeit und steigert das Ansehen des Gesprächspartners in der Gruppe. Um zielstrebig arbeiten zu können, muss das Ziel aller Beteiligten von Anfang an klar sein, andernfalls muss es als Erstes definiert werden. Eine Gesprächsstrategie ermöglicht eine konsequente Vorgangsweise. Vorher aufgestellte Beurteilungskriterien vermindern das Aufeinanderprallen von Interessenskonflikten, die zweifellos auftreten werden.

Nach BROMMER hat die Teamarbeit zur Aneignung "höherer Qualifikationen" einen beachtlichen Stellenwert bekommen: "Selbstständiges Arbeiten, kritisches Denken, Planen und Kooperieren mit anderen, Problemlösen und sozial-interaktives Handeln werden immer wichtiger. Bildungsmaßnahmen müssen künftig neben der Sachkompetenz auch die umfeld- und personenbezogenen Aspekte berücksichtigen."<sup>438</sup> Noch nie war es für Führungskräfte und Mitarbeiter so wichtig, kommunikatives Verhalten und Bereitschaft zu Teamwork an den Tag zu legen. Unternehmensberater weisen immer wieder darauf hin, dass Manager mit autoritärem Führungsstil ihre besten Mitarbeiter verlieren! Zusätzlich fordert die oft hektische und psychisch belastete Auseinandersetzung am Arbeitsplatz und im Privatleben eine hohe Problemlösungskompetenz, die jedoch im herkömmlichen Unterricht kaum bewusst und zielgerichtet gefördert wird.

### 5.1.5 DEMOKRATIE- UND FRIEDENSERZIEHUNG

Zur Bedeutung von *Demokratie- und Friedenserziehung* gibt es übereinstimmende Aussagen. So schreibt KLIPPERT: "Unser demokratisches Gemeinwesen steht und fällt mit der Bereitschaft und Fähigkeit der Menschen, sich in sozialen Gruppierungen engagiert und konstruktiv zu betätigen, Verantwortung zu übernehmen, im Diskurs mit anderen nach Problemlösungen zu suchen, Debatten und Diskussionen sensibel zu führen, Kritik zu äußern und Kritik anzunehmen, Solidarität zu leben und die Würde der Mitmenschen zu akzeptieren."<sup>439</sup> In demokratischen Gesellschaftsformen soll eine Art Bildung und Erziehung Platz greifen, die demokratische Reife und Verantwortungsbewusstsein bei den Schülern fördert.<sup>440</sup> KLAFKI sieht in der Demokratieerziehung die Aneignung der drei Grundfähigkeiten: Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität.<sup>441</sup> Wolfgang SCHULZ ergänzt dazu die Fähigkeiten: Selbstständig-

---

<sup>438</sup> Brommer 1993, 20

<sup>439</sup> Klippert 1998a, 43

<sup>440</sup> vgl. Ölkers/Prior 1982, 52

<sup>441</sup> Klafki, 1992, 7

keit und Selbstverantwortung.<sup>442</sup> HENTIG konstatiert, "die Schule soll zur geistigen und moralischen Selbstständigkeit und zur Übernahme von Verantwortung erziehen."<sup>443</sup> Nach SCHAAR "steht Erziehung zum sozialen Handeln" stets "im Mittelpunkt". Sie soll in Bezug auf die Demokratieerziehung eine "bedürfnis- und persönlichkeitsorientierte sowie systematische Vorgangsweise ermöglichen."<sup>444</sup> Bei der maßvollen "Zuteilung von Verantwortungsaufgaben und Entscheidungsbefugnissen gewinnt das Kind bzw. der Jugendliche zunehmend Einfluss auf die Gestaltung des gemeinsamen Lebens und Arbeitens in der Schule und ist aktiv in den Prozess der eigenen Persönlichkeitsentwicklung (inklusive Demokratieverständnis) eingebunden."<sup>445</sup>

Wenn, wie HENTIG schreibt, die Jugendlichen die Möglichkeit haben, die Regeln für das Zusammenleben in der Klasse mitzugestalten,<sup>446</sup> dann wird die Schule als Lebensraum begriffen, in dem lebensnotwendige Erfahrungen gemacht werden.

Demokratie- und Friedenserziehung soll als Unterrichtsprinzip dienen, denn solange Demokratie nicht eine durchgehende Lebensform ist, die den Kreislauf zwischen geschriebener, gelebter und erlebter Demokratie in Gang setzt und hält, bleibt sie existentiell ungesichert.<sup>447</sup> KORCZAK und seine russischen Zeitgenossen MAKARENKO und BLONSKIJ schreiben, dass Demokratie- und Friedenserziehung nur gelingen kann, wenn der Erzieher (Lehrer) mit dem ganzen Gewicht seiner Persönlichkeit hinter den demokratischen Spielformen steht und als Leitbild erkannt wird.<sup>448</sup> So erkennt der Schüler, dass jede Zeit (Gesellschaft) ihre Plagen hat und heutige Sorgen um Themen kreisen wie visuelle Medien, Stabilität der Familie, Arbeit(slosigkeit) und soziale Sicherheit.<sup>449</sup>

Der polnische Arzt und Erzieher JANUSZ KORCZAK entwickelte für seine Zöglinge *ein eigenes Gesetzbuch* und *Kameradschaftsgericht*, welche der Demokratie und Friedenserziehung dienen und heute noch Aktualität besitzen.<sup>450</sup>

---

<sup>442</sup> Schulz 1990, 34

<sup>443</sup> Vierlinger 1993

<sup>444</sup> Schaar 1998, 169

<sup>445</sup> Hallitzky 1998, 189

<sup>446</sup> Hentig 1993, 214 ff.

<sup>447</sup> Dewey 1993

<sup>448</sup> Korczak, 1972

<sup>449</sup> Braun-Scharm 1998, 81

<sup>450</sup> Die Inhalte zur Demokratie- und Friedenserziehung von Korczak habe ich meiner Seminar Mitschrift bei Prof. Dr. Pollak entnommen. Ich bedanke mich bei Prof. Pollak, dass er mir den Zugang zu den Gedanken Korczaks ermöglicht hat.

Das Leitbild der Demokratie- und Friedenserziehung in Anlehnung an das Gesetzbuch und Kameradschaftsgericht von JANUCZ KORCZAK, welches er für seine Zöglinge entwickelte:

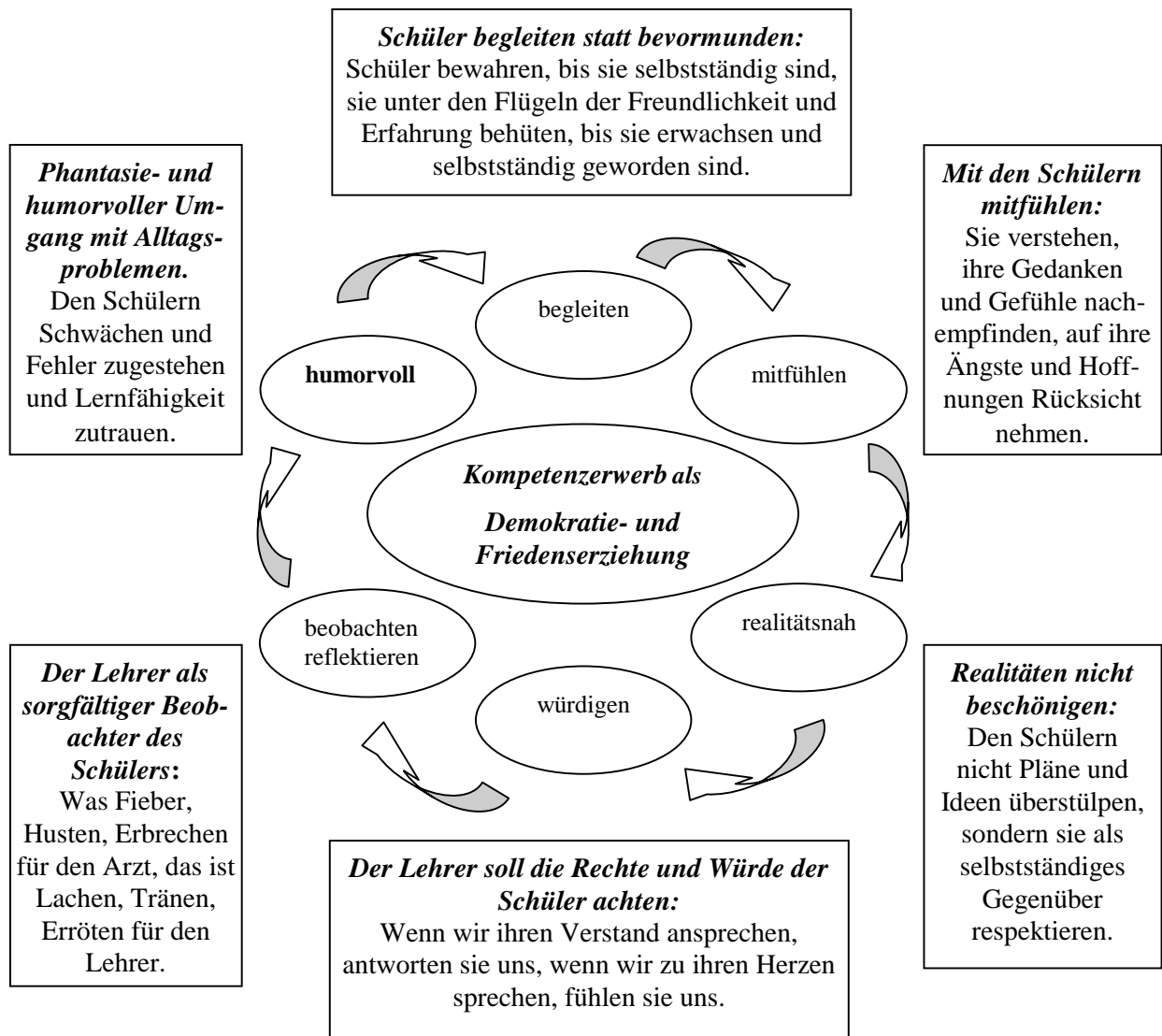


Abb. 5 - 8: Leitbild der Demokratie und Friedenserziehung<sup>451</sup>

### 5.1.6 DEMOKRATIE LERNEN - EIN AUFTRAG FÜR DIE SCHULE

KORCZAK stellte fest, dass innerhalb seiner Zöglingsschar *typische Hierarchien* ausgebildet waren, nach denen ungebrochen das Recht der *Älteren über die Jüngeren*, der Starken über die Schwächeren galt. Es mangelte den Kindern durchaus an gegenseitiger Achtung. Daher bemühte sich KORCZAK darum, Gleichberechtigung nicht nur gegenüber den Erwachsenen (Er-

<sup>451</sup> In Anlehnung an: Korczak 1972

ziehern und Personal) herzustellen, sondern auch in den Reihen der Kinder. Gelernt werden sollten *demokratische Verhaltensweisen*, um die Rechte jedes Einzelnen in der Gemeinschaft zu schützen. Eine friedliche Konfliktaustragung kommt in den Schulklassen nicht von selbst zustande, sondern muss konsequent geübt und eingelernt werden.<sup>452</sup> Nach KLAFKI hat das Erlernen von demokratischen Beziehungsformen zwischen Menschen eine große Bedeutung. In diesem Sinne wird "die Aneignung von Erkenntnissen, Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten in ihrem jeweiligen Sachverhalt mit sozialem Lernen verbunden, d.h. mit dem Erlernen von Beziehungsformen zwischen Menschen, also Formen des Miteinander-Kommunizierens, des Austauschs von Informationen, Erkenntnissen und Verfahrensweisen, aber auch von Gefühlen und Einstellungen, des Aushandelns von Regeln, des Kooperierens bei der Bewältigung gemeinsamer Aufgaben, des Streitens über unterschiedliche Grundeinstellungen, Sichtweisen, Interpretationen, der Suche nach Lösungen für auftretende Spannungen und Konflikte."<sup>453</sup> Das oben erwähnte *Kameradschaftsgericht kann in diesem Zusammenhang als Forum dienen*, auf dem man sich um *gegenseitiges Verstehen* bemüht; auf dem man bestrebt ist *nachzuvollziehen*, warum ein Kind oder ein Erzieher so oder so handelt. Aufgabe des Gerichtes sollte sein, "*Recht und Ordnung zu wahren* und dafür zu sorgen, dass der Erzieher nicht gezwungen wird, wie ein Hirt oder Pferdeknecht mit Knüppel und Geschrei Gehorsam zu erzwingen, *sondern ruhig und verständig*, gemeinsam mit den *Kindern erwägen, beraten und beurteilen*, mit den Kindern, die oft besser wissen, wer Recht hat, oder auch, inwieweit einer nicht Recht hat. Aufgabe des Gerichtes war es, wilde Szenen *durch Gedankenarbeit zu ersetzen*, Zornesausbrüche in pädagogische Einwirkungen zu verwandeln."<sup>454</sup> Die Pädagogik der Achtung (nach KORCZAK) lebt also nicht nur von der liebenden und wohlwollenden Respektierung der Rechte des Kindes, sondern sie ist auch angewiesen auf eine "konstitutionelle" (gesetzliche) Ordnung zur Einübung und Sicherung dieser Rechte. Um das Interesse an Politik bei den Schülern zu wecken, sollen sie die Spielregeln der Demokratie lernen, indem Voraussetzungen für demokratische Mitbestimmung geschaffen werden. Demokratie setzt gebildete und entscheidungsfähige Bürger voraus. Deshalb hat die Schule auch jene Kompetenzen mitzugeben, die Kinder und Jugendliche befähigen, auch die Konsequenzen ihrer Entscheidungen absehen zu können. Dies gelingt nur dann, wenn sich Schüler aktiv an demokratischen Prozessen beteiligen können. Viele Politiker und Pädagogen<sup>455</sup> sind sich einig, dass die *sozialen Kompetenzen* mit dem Berufserfolg eng korrelieren. Nach ENKELMANN bedarf es

---

<sup>452</sup> vgl. Klippert 1998b, 44

<sup>453</sup> Klafki 1992, 7

<sup>454</sup> Rutschky 1997

nicht viel, um im Beruf erfolgreich zu sein. Wesentlich sind für ihn das Sprachvermögen, also die Breite des Wortschatzes, und die Kunst der Rhetorik, d.h. die Fähigkeit, die Sprache gezielt, wirkungsvoll und überzeugend einzusetzen. Die Unternehmer betonen immer wieder, dass das Arbeiten in der Gruppe - in Verbindung mit zuhören, kommunizieren und diskutieren können – eine unerlässliche Voraussetzung für eine erfolgreiche Berufskarriere darstellt.<sup>456</sup>

Es ist die vordringlichste Aufgabe des Bildungswesens, die Sozialkompetenz der jungen Menschen zu fördern. Die Schule muss kooperativen Lehr- und Lernformen mehr Raum als bisher geben. "Wer Sozialkompetenz anpeilt und vermitteln will, der muss zwingend auf die Sozialform der Kleingruppenarbeit zurückgreifen - Partnerarbeit eingeschlossen. *Denn soziales Lernen verlangt soziales Handeln*, verlangt, dass die Schüler möglichst oft Gelegenheit erhalten, sich in der Auseinandersetzung und im Zusammenspiel mit anderen zu üben und das eigene soziale Verhaltensrepertoire bewusst und differenziert weiterzuentwickeln."<sup>457</sup> Nach HENTIG kann die soziale Kompetenz für Schüler dann am besten erworben werden, wenn die Schule als Lebensraum begriffen wird, an dem lebensnotwendige Erfahrungen gemacht werden. Schule und Unterricht sollen ihre Schüler zur geistigen und moralischen Selbstständigkeit und zur Übernahme von Verantwortung erziehen.<sup>458</sup>

## 5.2 DIE PERSÖNLICHKEITSKOMPETENZ

Im Vordergrund dieser Kompetenzentwicklung steht die Persönlichkeitsentwicklung. Beschränken sich Fähigkeiten nur auf Teilbereiche, leidet die Persönlichkeit unter *erheblichen Defiziten*. Jedenfalls muss mit dem Erwerb von fachlichem Können und Wissen auch die eigenständige *Entwicklung der Persönlichkeit* gewährleistet sein. Die Persönlichkeit ist der Ausgangspunkt all dessen, *was* und *wie* es gesagt und getan wird. Weil das Anforderungsprofil am Arbeitsplatz eine starke Persönlichkeit verlangt, sieht FREUNDLINGER<sup>459</sup> in der *Persönlichkeitskompetenz* ein *gefestigtes* und *ausbalanciertes Identitätskonzept* sowie alle weiteren auf sich selbst gerichteten Fähigkeiten, wie die Übernahme von Verantwortung, Selbstständigkeit, Konzentrationsfähigkeit, Frustrationstoleranz und Kreativität. Ein wesentliches Kriterium ist die *Flexibilität* für angepasstes Leben und Überleben in einer vielseitigen und wandlungsfähigen Umgebung. Insbesondere durch die Globalisierung unserer Gesellschaft wird

---

<sup>455</sup> vgl. Rheinischer Merkur v. 2.10.1992 und Der Spiegel 23/29, 53

<sup>456</sup> vgl. Klippert 1996, 35

<sup>457</sup> Klippert 1998b, 39

<sup>458</sup> vgl. Hentig 1993, 214 ff.

<sup>459</sup> Freundlinger 1992, 61

von jedem Einzelnen ein erweiterter Horizont für Zusammenleben und Zusammenarbeit gefordert.

Ausgehend vom Prozess der Selbsterfahrung und Selbstverwirklichung sind dies nach HÄNGGI<sup>460</sup> die stärksten Antriebsfedern für die Ausprägung individuell charakteristischer Verhaltensweisen, die somit auch zum Verständnis individueller Motivationsfaktoren bei sich selbst und anderen führen. Das Verhalten stellt sich "nach Auffassung des Einzelnen in einem optimalen Kompromiss zwischen dem dar, was er sein möchte, und dem, was die Welt ihm zu sein erlaubt."<sup>461</sup> So gesehen ist Persönlichkeit "ein bestimmtes, einmaliges, unteilbares, organisches Personsein, das gekennzeichnet ist durch eine aus Anlage und Umwelt erzeugte Charakterprägung (...), die sich letztlich ausrichtet nach einem wertgebundenen Geistideal, das sie darzulegen in der Lage ist."<sup>462</sup>

Die Einmaligkeit in einer Persönlichkeitskompetenz zeigt sich auch "in ihren wertvollen Zügen gesteigerter Individualität."<sup>463</sup> Sieht man die Persönlichkeitskompetenz im Wortsinn von Zuständigkeit, so ist Persönlichkeit auch als "Reifegrad der individuellen Entfaltung des Menschen"<sup>464</sup> zu verstehen. Insofern ist die "Persönlichkeitsförderung ein zentrales pädagogisches Anliegen"<sup>465</sup> geworden. Die Erziehung zur kompetenten Persönlichkeit in Schule und Unterricht war schon ein wichtiger Inhalt der Schulpädagogik. GAUDIG sah die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit des Kindes und auch der Gemeinschaft, wodurch Individualpädagogik und Sozialpädagogik vereint wurden und im unten dargestellten Komplex *Persönlichkeitskompetenz* subsumierbar sind:

Obwohl die Dimensionen der Persönlichkeitskompetenz in ihrer Entwicklung über die SK, FK und MK dargestellt wurden, ist dies kein Widerspruch, weil die Persönlichkeitswerdung in einem komplexen Vorgang geschieht.<sup>466</sup>

---

<sup>460</sup> Hänggi 1998, 108

<sup>461</sup> vgl. Hänggi 1998

<sup>462</sup> Arnold 1969, 365

<sup>463</sup> Henz 1975, 105

<sup>464</sup> Schröder 1999, 98

<sup>465</sup> Waibl 1994, 3

<sup>466</sup> Schröder 1999, 99

Die Persönlichkeitskompetenz ist die Grundlage der Gedanken und Handlungen.

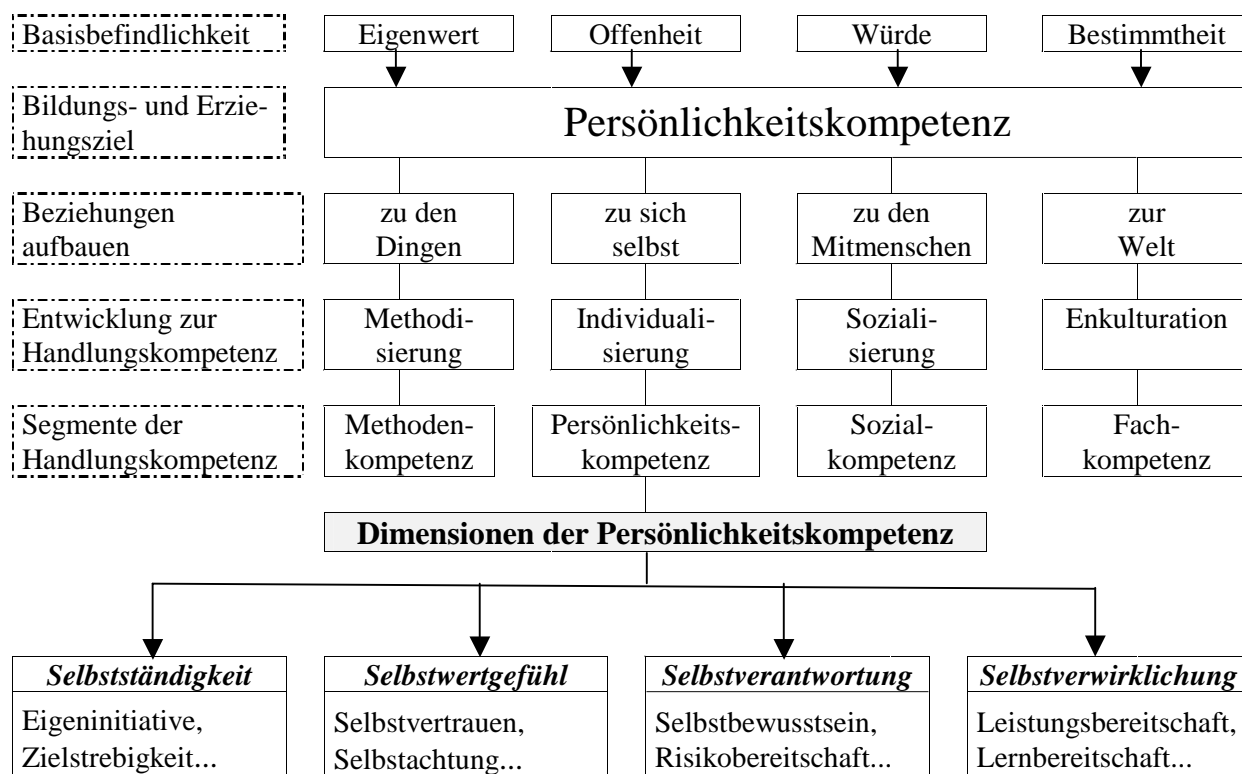


Abb. 5 - 9: Die Dimensionen der Persönlichkeitskompetenz

Die persönliche Kompetenz kann sich sowohl auf fachliche Fähigkeiten (Fachkompetenz) als auch auf zutreffende Entscheidungen (Methodenkompetenz) und auf bestimmte Rollenzuweisungen (Sozialkompetenz) beziehen. Die Persönlichkeitskompetenz wird "vom Menschen erst erreicht, wenn er einen Teil der gesellschaftlichen Substanz (Werte, Normen, Verhaltensregeln) in sich hinein nimmt und an den Anforderungen der sozialen Umgebung, d.h. am sozialen anderen, sich selbst erkennt."<sup>467</sup> Die Persönlichkeitskompetenz ist kein monokausales in sich geschlossenes Konstrukt - sie ist mit allen Kompetenzen vernetzt. Erst durch das aktive Bemühen aller an der Schule beteiligten Personen entsteht eine Atmosphäre des geistigen Vertrauens und der Wertschätzung. Das gute Schulklima ist die Basis für körperliches, geistiges und seelisches Wohlbefinden. Eine derart anregende Lernumwelt wirkt sich auf das Lern- und Leistungsvermögen der Schüler und auf das Engagement sowie Berufsethos der Lehrer positiv aus.<sup>468</sup>

<sup>467</sup> Hillmann, 1994, 662

<sup>468</sup> vgl. Seibert 1998, 38



### 5.2.1 DIMENSIONEN DER PERSÖNLICHKEITSKOMPETENZ

Die *Persönlichkeitskompetenz* wird hier mit ihren Dimensionen Selbstständigkeit, Selbsteinschätzung, Selbstverantwortung und Selbstverwirklichung dargestellt.

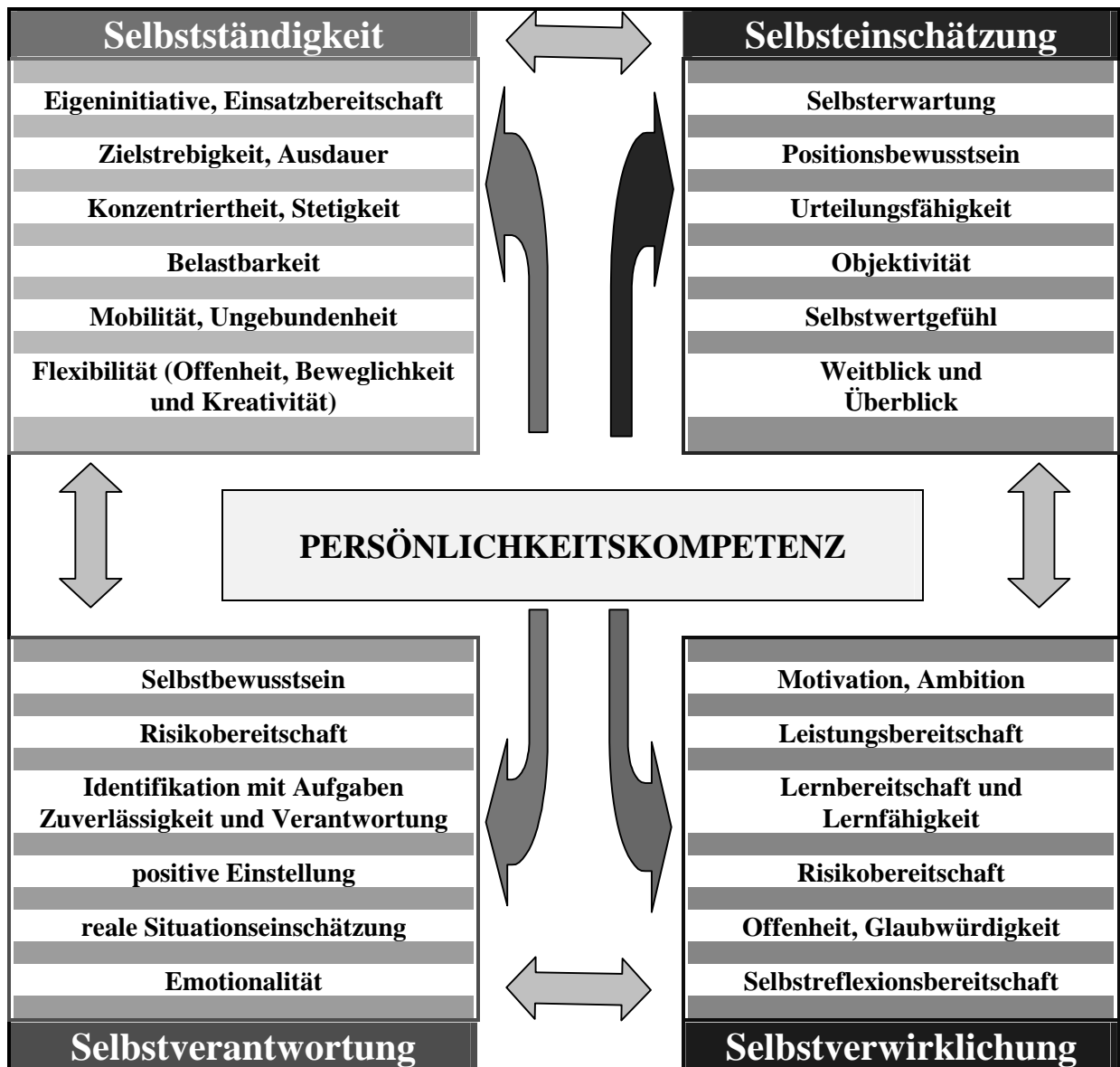


Abb. 5 - 10: Die Dimensionen der Persönlichkeitskompetenz

BROMMER sieht in der *persönlichen Kompetenz* das *Erkennen und Einschätzen der eigenen Grenzen und Möglichkeiten*.<sup>469</sup> In der Folge wird die *Persönlichkeitskompetenz* in die Dimensionen *Selbstständigkeit, Selbsteinschätzung, Selbstverantwortung und Selbstverwirklichung*

<sup>469</sup> Brommer 1993, 83

unterteilt. Voraussetzung für *Selbstständigkeit* ist die *Ablösung* des Individuums aus affektiven Beziehungen, was nur gelingen kann, wenn es die emotionale Umwelt zulässt.<sup>470</sup>

Bei erkannter Unselbstständigkeit laufen demgegenüber pädagogische Bemühungen oft darauf hinaus, das Alleinsein zu trainieren. Selbstständigkeit kann nicht trainiert werden. Hingegen soll die Entwicklung zur Selbstständigkeit zugelassen und begünstigt werden. Selbstständigkeit kommt zustande, wenn der Schüler nach eigenem Ermessen "Versuche" wagen kann, ohne dass Fehlversuche zu Konsequenzen führen, die das Selbstwertgefühl verletzen. Hier ist es wichtig, dass der emotionale Bezug zum Lehrer Beständigkeit erlangt. Ein zu häufiger Lehrerwechsel ist von großem Nachteil.<sup>471</sup> Die Fähigkeit, Verantwortung zu übernehmen, entsteht in dem Maße, wie eben Verantwortung gegenüber der eigenen Person im Rahmen des sozialen Kontextes erfahren wurde.<sup>472</sup>

Das Selbstwertgefühl, als wichtige Dimension der PK setzt sich zusammen aus Selbstvertrauen und Selbstachtung. Wobei sich nach BRANDEN<sup>473</sup> das Selbstvertrauen auf das eigene Denken und Handeln bezieht und Selbstachtung den Respekt vor sich selbst beschreibt.

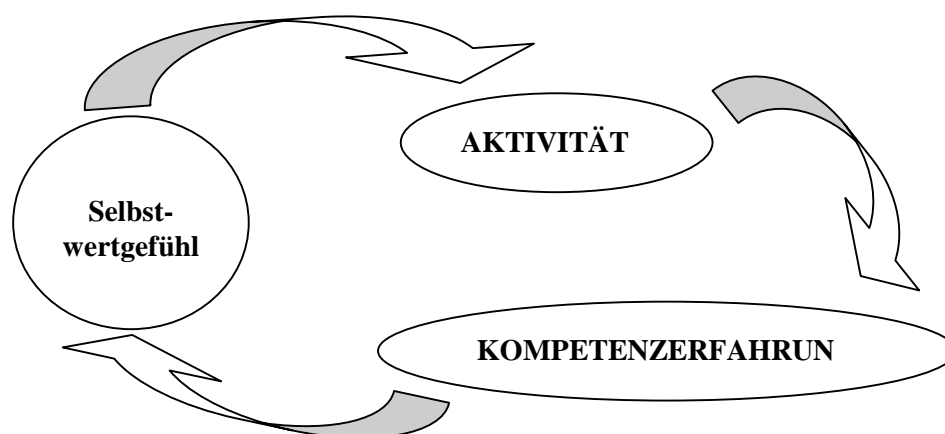


Abb. 5 - 11: Durch Sich-selbst-Fordern steigt das Selbstwertgefühl (Selbsteinschätzung)

Ähnlich wie bei der intrinsischen und extrinsischen Motivation, kann sich das Selbstwertgefühl durch äußere (abhängige) bzw. innere (unabhängige) Einflüsse manifestieren. Das von außen gestützte Selbstwertgefühl wird durch Äußerlichkeiten, Lob, Anerkennung und dgl. aufrecht erhalten. Das innere Selbstwertgefühl hingegen wird unabhängig vom Goodwill des Umfeldes, durch herausfordernde Aktivitäten über kompetenzorientierte Erfahrungen (Er-

<sup>470</sup> vgl. Winnicott 1984

<sup>471</sup> vgl. Erikson 1966

<sup>472</sup> Calchera/Weber 1990, 17

<sup>473</sup> vgl. Branden 1995

folgerlebnisse) aufgebaut, gestärkt und immer wieder bestätigt.<sup>474</sup> Wenn auch jede Aktivität von Einflüssen des Misserfolgs bedroht wird, können auf Dauer Freude und Begeisterung zu sicheren und nachhaltigen Erfolgserlebnissen führen. "In dem Maße, wie man dies tut, gewinnt das Selbstbewusstsein an Gewicht, ganz anders, als wenn man das Selbstbewusstsein abhängig macht vom Augenzwinkern anderer, von Tadel und von Belobigung."<sup>475</sup> Diese Einstellung ist zugleich die Basis für ein gutes Selbstwertgefühl mit folgenden Merkmalen: Kooperativer Umgang mit den Mitmenschen, realistische Einschätzung der jeweiligen Situation, Eingeständnis von Fehlern, Flexibilität und Großzügigkeit, Unabhängigkeit, Selbstverantwortung, Intuition und Kreativität. Für die Entwicklung der Persönlichkeitskompetenz spielt also das Selbstwertgefühl eine große Rolle. Dieses wird durch die ständige Verbesserung des Könnens (mit den Attributen nicht Sklave der eigenen Leidenschaft werden, keine Selbstverurteilung betreiben, sich ehrlich ausdrücken, hindurchstarten statt ausweichen)<sup>476</sup> - also durch eine lebenslange Kompetenzerweiterung - angehoben.

AFFEMANN stellt dazu fest, "dass sich unsichere Menschen - also Menschen mit mangelnder Ich-Stärke - nicht genügend von etwas trennen können. Sie müssen an zu vielem oder sich an zu vielem festhalten."<sup>477</sup>

Selbstverwirklichung verlangt Anpassungsfähigkeit, also Flexibilität im Sinne von Offenheit, Beweglichkeit und Kreativität.

GOLEMAN beschreibt erstmals, dass Leistungen und Erfolge im beruflichen und privaten Bereich nicht ausschließlich der kognitiven Intelligenz zuzuschreiben sind. Bei der von ihm beschriebenen "emotionalen Kompetenz" geht es um Intelligenz bzw. Qualität von Gefühlen. Entscheidend sind nach seiner Ansicht Fähigkeiten, die er als *emotionale Intelligenz* bezeichnet. Dazu gehören *Selbstbeherrschung*, *Eifer* und *Beharrlichkeit* und *die Fähigkeit, sich selbst zu motivieren*. GOLEMAN meint, dies seien Fähigkeiten, die man Kindern beibringen kann, so dass sie das intellektuelle Potenzial, das die genetische Lotterie ihnen vermittelt hat, besser nutzen können.<sup>478</sup> Die von GOLEMAN angesprochenen psychisch-mentalenen Voraussetzungen einer stabilen Persönlichkeit haben in den letzten 50 Jahren in der Berufswelt enorm zugenommen. Insbesondere die Arbeitsumgebung hat sich in fast allen Funktionsbereichen von der physischen zur psychisch-mentalenen Beanspruchung verlagert. HÄNGGI beklagt in seinem Buch

---

<sup>474</sup> vgl. Steiner 2000, 29

<sup>475</sup> Rolff 1995, 62

<sup>476</sup> Steiner 2000, 32

<sup>477</sup> Affemann 1996, 1195

<sup>478</sup> Goleman 1995, 12 f.

*Macht der Kompetenzen*, dass dieser Entwicklung in der Schulbildung viel zu wenig Bedeutung beigemessen wird.<sup>479</sup>

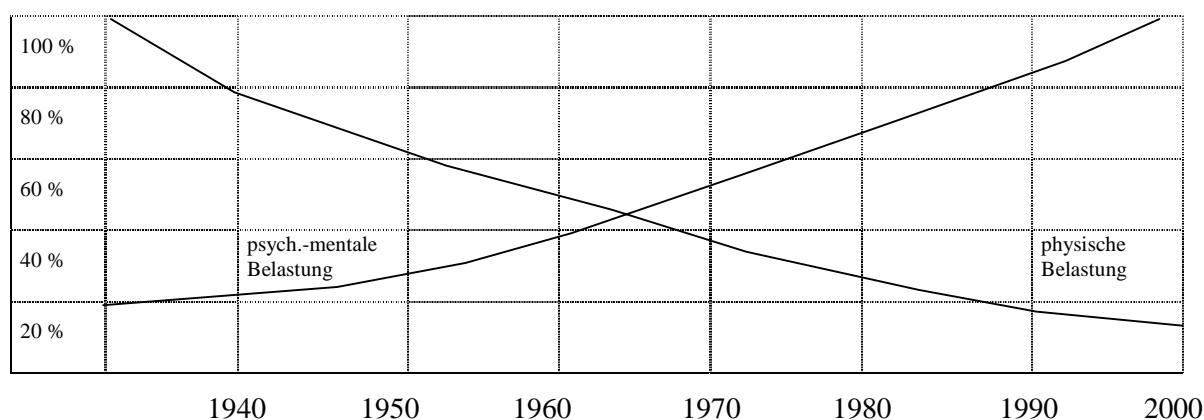


Abb. 5 - 12: Der psychische Belastungszuwachs in der Berufswelt<sup>480</sup>

Nach HÄNGGI besteht eine erhöhte Beanspruchung durch Zeitdruck, Mobbing, private Belastungen, Zeitmangel für interne Aussprachen, Wissen über mangelnde Kompetenz in gewissen Bereichen, Spannungen im Arbeitsteam, Altersapartheit in der Belegschaft und dgl. mehr. Daraus ergibt sich ein psychischer Belastungszuwachs, für den Berufseinsteiger und Erwerbstätige gerüstet sein sollen.

Nach GOLEMAN ist die *emotionale Intelligenz*, die das Gleichgewicht zwischen Gefühl, Charakter und moralischen Instinkten zustande bringt, zu *fördern*. Durch Selbstbeherrschung, Mitgefühl und die Fähigkeit, Gefühlsregungen anderer zu erkennen, wird das Gespür für die Not und Verzweiflung der Mitmenschen entwickelt.<sup>481</sup> Vor allem beim Erwerb der persönlichen Kompetenz werden Entwicklungsziele wie Mündigkeit, Selbstbestimmung, Selbstentfaltung, Selbstgestaltung und Selbstverantwortung angepeilt.

Nach SCHRÖDER steht eine gut entwickelte Persönlichkeitskompetenz für "Freiheit, Fähigkeit und Verantwortung zur Selbstbestimmung"<sup>482</sup>. Die *emotionale Intelligenz* wird nach HÄNGGI von den Dimensionen *Selbstwahrnehmung*, *Selbstregulierung*, *Motivation* und *Empathie* getragen.

<sup>479</sup> vgl. Hänggi 1998, 170

<sup>480</sup> in Anlehnung an Hänggi 1998, 170

<sup>481</sup> Goleman 1995, 12 f.

<sup>482</sup> Schröder 1999, 106

Die folgende Abbildung stellt die Dimensionen für eine stabile Persönlichkeitsstruktur übersichtlich dar:

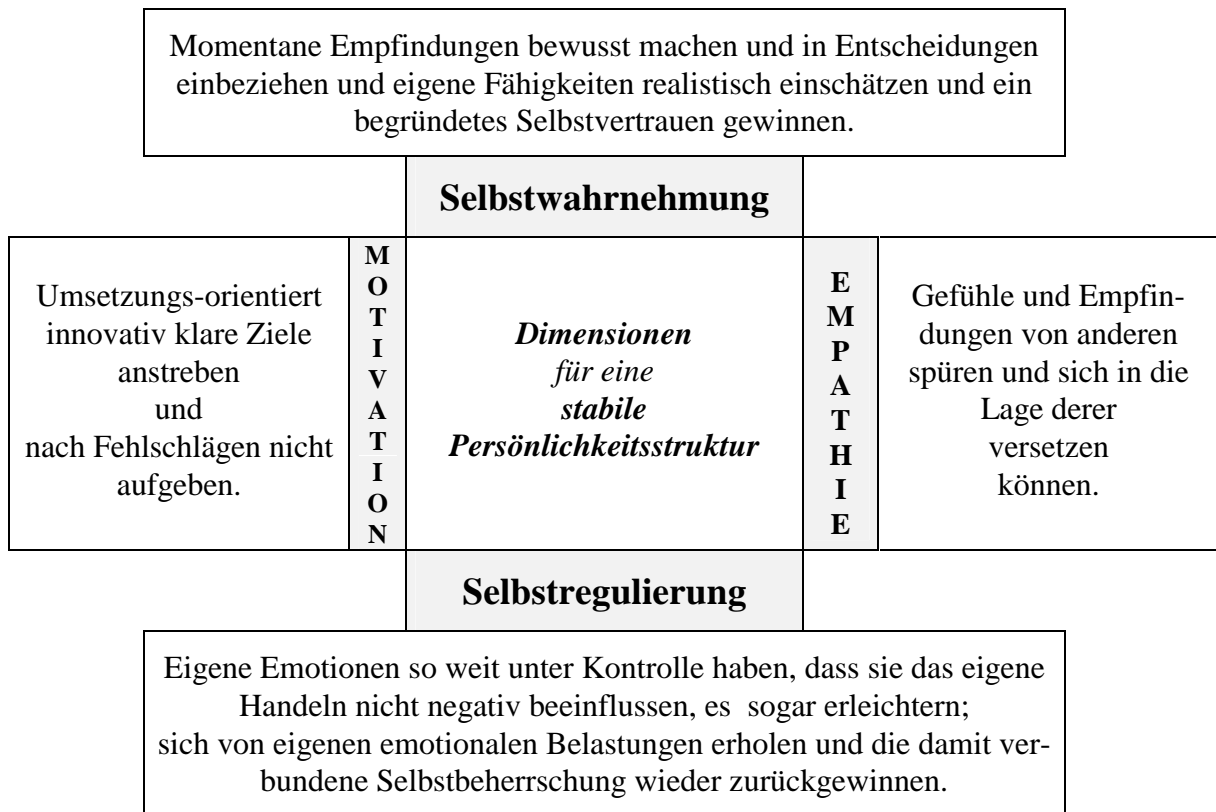


Abb. 5 - 13: Dimensionen für eine stabile Persönlichkeitsstruktur<sup>483</sup>

Im Bereich der *Selbstregulierung* liegt auch die Fähigkeit, *Impulse* zu erkennen, zu verstehen und zu kontrollieren sowie zu unterdrücken, dies gilt als Grundlage für die notwendige Willens- und Charakterstärke. Erst über die *Selbstverwirklichung* "ist die Entwicklung der einmaligen Identität des Menschen"<sup>484</sup> möglich. Dies wird möglich und geschieht durch das Erkennen der eigenen Fähigkeiten, durch das Erkennen und Akzeptieren der Freiheiten anderer und das Einschätzen von vorgesetzten Autoritäten sowie durch das Durchschauen von Machtstrukturen und Ideologien. Diese Personen sollten imstande sein, eigene Veränderungsmöglichkeiten wahrzunehmen und umzusetzen, um dabei notwendige Interessen gewaltfrei durchsetzen zu können. Wenn auch gewisse Grundbefindlichkeiten der Person in der Erziehung ernst genommen werden,<sup>485</sup> gilt es Merkmale wie Selbstdisziplin, Verlässlichkeit, Ordnung und dgl. aufrecht zu erhalten. Probleme und Schwierigkeiten, die als Hemmnisse für die Entwicklung

<sup>483</sup> in Anlehnung an: Hänggi 1998, 170

<sup>484</sup> Kerstins 1991, 123

<sup>485</sup> vgl. Arnold 1975, 7

der *Persönlichkeitskompetenz* augenscheinlich sind, müssen durch pädagogisch wirksame Interaktionen beseitigt werden:

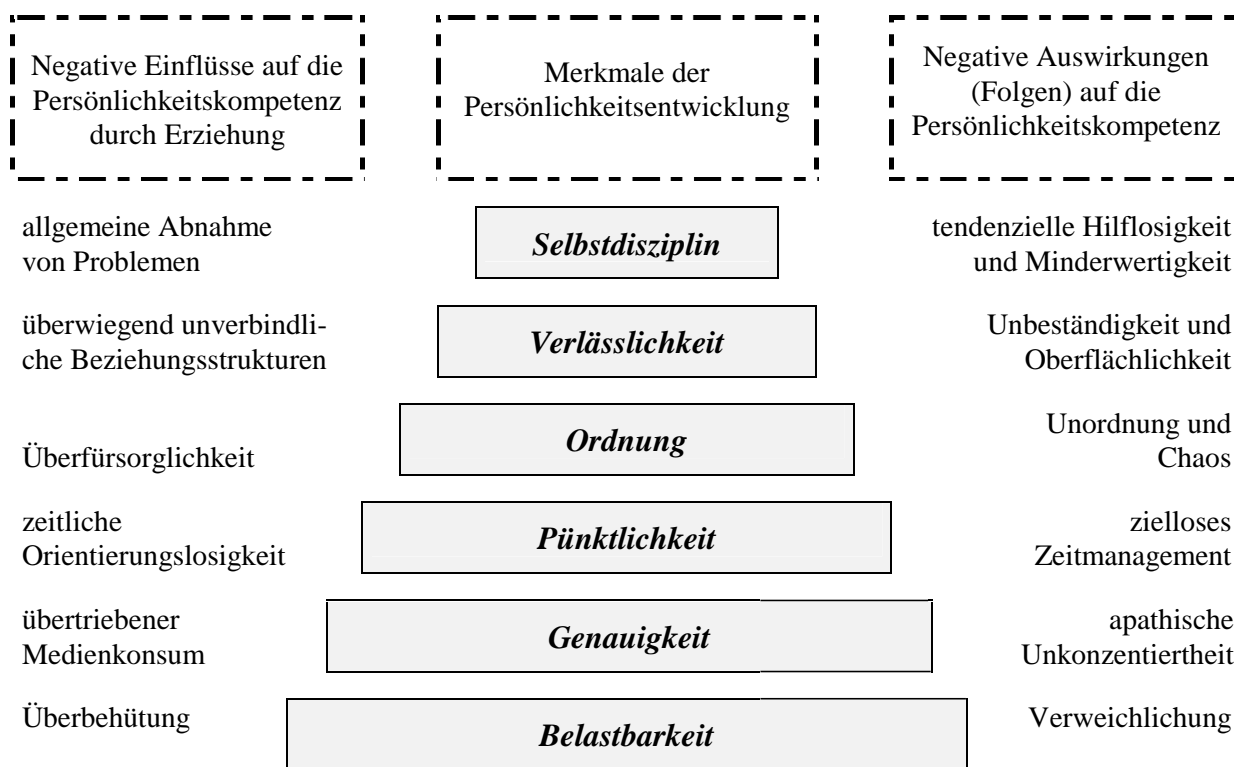


Abb. 5 - 14: Die Persönlichkeitspyramide und ihre negativen Einflüsse<sup>486</sup>

Die Persönlichkeitskompetenz inkludiert also eine Struktur (Pyramide) der "persönlichen Ausprägung des Menschseins, die es dem Menschen ermöglicht und erleichtert, in seiner Lebenswelt human-sinnvoll zu leben."<sup>487</sup> So gesehen setzt "Erziehung (...) Handlungen, durch die Menschen versuchen, die Persönlichkeit eines anderen Menschen (...) dauerhaft zu verbessern."<sup>488</sup> Nach TAUSCH/TAUSCH wird die Ausbildung der Persönlichkeitskompetenz einer Person entscheidend durch andere Personen gefördert oder auch gehemmt. Durch Äußerungen und Maßnahmen der Eltern und Lehrer erfahren vor allem junge Menschen, ob sie achtenswerte oder zu verachtende Personen sind. Meine Erfahrungen haben mich darauf aufmerksam gemacht, wie schwer Jugendliche mit geringer Selbstachtung positiv besetzte zwischen-

<sup>486</sup> vgl. Seibert 1998 und Klippert 1996

<sup>487</sup> Kerstins 1991, 184

<sup>488</sup> Brezinka 1991, 8

menschliche Beziehungen aufbauen können.<sup>489</sup> Das Ziel von Bildung und Erziehung ist also die Persönlichkeitskompetenz und das heißt auch "entwickelte Individualität"<sup>490</sup>.

### 5.2.2 PERSÖNLICHKEITSBILDUNG - EIN AUFTRAG FÜR DIE SCHULE

Durch das Schrumpfen der traditionellen Sozialnetze wie Familie, Vereine, peer groups und dgl. werden in die schulische Bildung und Erziehung große Hoffnungen gesetzt, dass die Persönlichkeitsentwicklung des *Nachwuchses* doch noch gelingen möge. Hier kann die kompetenzorientierte Schule als "Abbild der Gemeinschaft" und "Brücke zwischen der großen und kleinen Welt"<sup>491</sup> dienen. Die kompetenzorientierte Schule dient als Erfahrungsraum und ist zugleich ein Ort, an dem die Schüler die Notwendigkeit, die Vorteile und den Preis der Gemeinschaft (des Zusammenlebens) erfahren. Nach HENTIG vermittelt sie "zwischen der privaten Welt, den Verwandten, Freunden und Nachbarn und der Öffentlichkeit"<sup>492</sup>.

In diesem Zusammenhang fordert WICKEL den Abbau der in Lehrerkollegien nicht selten vorherrschenden *Pädagogischen Ignoranz*, weil sie dazu führt, dass die "Ursachen der Erziehungsschwierigkeiten und Unterrichtsstörungen ignoriert werden und bloße Symptomkurierei betrieben wird."<sup>493</sup> Außerdem besteht in einem negativ besetzten pädagogischen Feld nach BRUSTEN und HURRELMANN die erhöhte Gefahr, dass Schüler, die den schulischen Leistungs- und Verhaltensanforderungen nur bedingt genügen, bereits "in die Rolle des *Abweichlers* gedrängt werden"<sup>494</sup> und so der Entstehung von *Stigmatisierungsprozessen* und *delinquenten Karrieren* Vorschub geleistet wird. BITTNER ortet ein "Wechselspiel zwischen potenziell verhaltensauffälligen Schülern und etikettierenden und normierenden Instanzen"<sup>495</sup>. Für den Leistungsvollzug in Schule und Unterricht sind hingegen altersgemäß gefestigte Persönlichkeitsstrukturen notwendig, damit die "Menge von Variablen wie Aufgabenstruktur, Gestimmtheit des Schülers, Gesamtsituation, An- oder Abwesenheit anderer Schüler, Angst, Hemmung oder Erfolgsoversicht, Motivation, Gewohnheit u.v.m."<sup>496</sup> zu bewältigen sind. Die Lern- und Leistungsfähigkeit der Schüler ist ohnedies zurückgegangen,<sup>497</sup> beklagt LÜTTERFELS. Insofern müssen Schule und Unterricht "immer mehr vor- und außerschulische Lebensbewältigungs-

---

<sup>489</sup> vgl. Tausch/Tausch 1970, 43

<sup>490</sup> Henz 1991, 128

<sup>491</sup> Hentig 1993, 231

<sup>492</sup> Hentig 1993, 231

<sup>493</sup> vgl. Winkel 1998, 53

<sup>494</sup> Brusten/Hurrelmann 1973, 157

<sup>495</sup> Bittner 1979, 519

<sup>496</sup> vgl. Czerwenka 1998, 110

<sup>497</sup> vgl. Lütterfels 1998, 270

einstellungen vermitteln und Sozialisationsaufgaben des Elternhauses übernehmen."<sup>498</sup> Wenn also "die Annahme zutrifft, dass das dauerhafte befriedigende Funktionieren nicht-diktatorischer Gesellschaftsformen bei der Mehrheit der Bevölkerung bestimmte pro-soziale Haltungen und eine bestimmte Persönlichkeit erfordert, dann kommt der Förderung der sozialen zwischenmenschlichen Grundhaltungen und der konstruktiven Persönlichkeitsentwicklung in der Erziehung und Unterrichtung in Kindergärten, Familien und Schulen eine große, kaum zu überschätzende Bedeutung zu."<sup>499</sup> Die Mehrzahl der Kinder verbringt ohnedies den größten Teil eines Tages in der Schule, wodurch diese zum wichtigsten Lebensort, zur Familie, Wohnung und Nachbarschaft wird, wo lebensnotwendige Erfahrungen ermöglicht werden.<sup>500</sup>

Lernumwelten mit affektiven Zielen wie die Fähigkeit zu zwischenmenschlichen Beziehungen, Unabhängigkeit, Selbstwertgefühl und Enthusiasmus generieren persönliche Qualitäten wie Eifer, Selbstmotivation, Zielstrebigkeit, gutes Benehmen und dgl.<sup>501</sup> DUBS konstatiert, dass eine Ausgewogenheit zwischen affektiven und kognitiven Lernzielen am besten geeignet ist, Persönlichkeitsdimensionen wie Fleiß (Motiviertheit), Verlässlichkeit usw. zu entwickeln.<sup>502</sup> In vielen Untersuchungen demonstrieren TAUSCH/TAUSCH, dass ein positiv besetztes Lehrer-Schüler-Verhältnis und ein gutes Schulklima die Persönlichkeitsentwicklung ideal fördern.<sup>503</sup> TAUSCH/TAUSCH<sup>504</sup> beschreiben Verhaltensmerkmale der Lehrer, welche auf die Persönlichkeitsentwicklung positiven, aber auch negativen Einfluss nehmen können.

<b>Wertschätzung</b>	<b>vs.</b>	<b>Geringschätzung</b>
<b>Abneigung</b>	<b>vs.</b>	<b>Zuneigung</b>
<b>Verständnis</b>	<b>vs.</b>	<b>Verständnislosigkeit</b>
<b>Ermutigung</b>	<b>vs.</b>	<b>Entmutigung</b>
<b>Freundlichkeit</b>	<b>vs.</b>	<b>Unfreundlichkeit</b>
<b>Höflichkeit</b>	<b>vs.</b>	<b>Unhöflichkeit</b>
<b>ruhiges Verhalten</b>	<b>vs.</b>	<b>erregtes Verhalten</b>

---

<sup>498</sup> Lütterfels 1998, 270

<sup>499</sup> Tausch/Tausch 1991, 28

<sup>500</sup> vgl. Hentig 1993, 231

<sup>501</sup> Dubs 1995, 369

<sup>502</sup> vgl. Dubs 1995

<sup>503</sup> vgl. Tausch/Tausch 1970, 43

<sup>504</sup> Tausch/Tausch 1973, 152



Im Sinne des kompetenzorientierten Lernens, unter Einbeziehung der emotionalen Dimension, entwickelt sich in der Schule der *handlungskompetente Mensch*, wobei Mängel unseres gesellschaftlichen Lebens durch eine kompetenzorientierte Schule ausgeglichen werden können.<sup>505</sup> Tatsache ist, dass "der Lehrer beim Schüler kein anderes Lern- und Sozialverhalten aufbauen und sichern kann als das, was er selbst zeigt. Die stärksten Sicherungsformen sind das tägliche Vorbild und das Miteinander-Umgehen. "Wissen wird über den Kopf aufgenommen, Verhalten vornehmlich über das Verhalten."<sup>506</sup> TOLSTOI bestätigt diese Zusammenhänge mit der allseits bekannten Aussage: "Man kann ohne Liebe Holz hacken, man kann aber nicht ohne Liebe mit Menschen umgehen."<sup>507</sup> Unter anderm entsteht durch Wertschätzung, emotionale Wärme, Ermutigung<sup>508</sup> usw. ein gutes Schulklima. Das Verhalten von Schülern wird hinsichtlich der Erziehungs- und Lernziele positiv beeinflusst.<sup>509</sup> In einem so gearteten sozialen Netzwerk können sich Persönlichkeiten entwickeln und festigen. Achtet der Lehrer seine Schüler als Persönlichkeiten mit Interessen und Bedürfnissen, so steigen die Leistungen signifikant. Die Schüler trauen sich mehr zu, haben weniger Leistungsblockaden und weniger mit Ängsten zu kämpfen. Insofern macht es Sinn, dass sich jeder Lehrer die Frage stellt: "Bin ich bei den Schülern beliebt?" In einem älteren - heute wohl noch gültigen - Befragungsbefund (N = 3700) listet HART

die vier häufigsten Charakteristika der

*beliebtesten*

bzw.

*unbeliebtesten* Lehrer auf.<sup>510</sup>

<b>Hilfsbereitschaft</b> bei der Arbeit in der Schule	↔	<b>Sarkasmus, mangelhafte Geduld, Nörgelei</b>
<b>Freundlichkeit, Takt und Humor</b>	↔	fehlende <b>Hilfsbereitschaft, Planlosigkeit</b>
<b>Menschlichkeit</b> und angemessene <b>Kameradschaftlichkeit</b>	↔	<b>Bevorzugung</b> oder <b>Benachteiligung von Schülern</b>
<b>Interesse</b> und <b>Freude</b> an Schülern	↔	<b>leichte Erregbarkeit</b> und <b>Übertreibung von Situationen</b>

Ein erfahrener Kollege hat all die gewünschten positiven Verhaltensweisen auf der linken Seite der Tabelle mit einem Satz auf dem Punkt gebracht: "Man muss die Schüler einfach

<sup>505</sup> Hentig 1993, 231

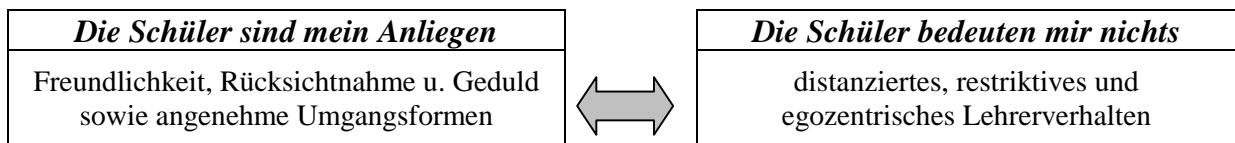
<sup>506</sup> Czerwenka 1985, 84

<sup>507</sup> Graf Leo Nikolajewitsch Tolstoi

<sup>508</sup> Grell 1995, 117

<sup>509</sup> vgl. Tausch/Tausch 1970, 143 ff.

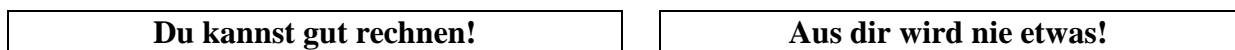
gern haben!" Oder nach der bekannten Aussage von KORCZAK: "Der Zögling (Schüler) muss dem Erzieher ein Anliegen sein."



Der Rückschluss, dass nur *pädagogische Softis* bei den Schülern gut ankämen, wird mit der Aussage "Weichheit oder Nachgiebigkeit wird von Schülern nicht bevorzugt" widerlegt. TAUSCH/TAUSCH schreiben: "Insgesamt gesehen stimmen die Wünsche der Jugendlichen im Wesentlichen mit den Merkmalen von Erziehern überein, die in Untersuchungen konstruktive Auswirkungen auf Schüler zeigten."<sup>511</sup> Aber wiederum nur dann, wenn das Schulklima, sprich die Beziehungsebene *Lehrer-Schüler*, positiv besetzt ist und wenn der partnerschaftliche Umgang menschliche Dimensionen verfolgt. In diesem Zusammenhang mahnt BILLER, dass "die Entwicklung einer pädagogisch wertvollen *Lehrer-Schüler-Beziehung* Zeit braucht zum *Wachsen* und keinen Störungen ausgesetzt sein darf, damit sich ein pädagogisch wertvolles Beziehungsgeflecht entwickeln kann."<sup>512</sup>

Die vier wichtigsten Dimensionen für das positiv besetzte *Lehrer-Schüler-Verhältnis* nach TAUSCH/TAUSCH<sup>513</sup> sind zwar altbekannte erziehungspsychologische Aussagen, haben aber für die gelungene Bewältigung der Erziehungsaufgaben in Schule und Unterricht heute mehr Aktualität, denn je. Die pädagogische Praxis zeigt immer wieder, dass "für manches Kind das Befreitwerden aus psychischen Nöten persönlich viel wichtiger sein kann, als das Erreichen vieler fachspezifischer Lernziele. Der heutige Lehrer muss sich daher von seiner beruflichen Kompetenz (...) her vorrangig auch im Handlungsfeld *Erziehung* ausweisen können und beweisen."<sup>514</sup>

## 1. DIMENSION



Wird ein Schüler als begabt eingestuft, widmet sich der Lehrer mit großer Aufmerksamkeit diesem Schüler, um seine Potenziale besonders zu fördern. Wenn dieser Schüler dann seine

<sup>510</sup> nach Hart (1934) in: Tausch/Tausch 1970, 325

<sup>511</sup> Tausch/Tausch 1970, 325

<sup>512</sup> Biller 1979, 70

<sup>513</sup> Tausch/Tausch 1970, 43

<sup>514</sup> Ortner/Ortner 1991 imVorwort

Potenziale voll entfaltet, hat der Lehrer die Bestätigung für seine ursprüngliche Einschätzung und er wird seinen begabten Schüler weiter fördern. Schüler, die ein Lehrer für weniger begabt hält, siechen unter der Missachtung des Lehrers dahin, zeigen kein Interesse und rechtfertigen damit die geringe Aufmerksamkeit des Lehrers.<sup>515</sup> Dieses Phänomen entdeckte MERTONS und benannte es *self-fulfilling prophecy*,<sup>516</sup> auf Deutsch die *selbsterfüllende Prophezeiung* oder auch *Pygmalion-Effekt* genannt. Der Pygmalion-Effekt<sup>517</sup> zeigt also, wie sich eine positive bzw. negative Zuschreibung der Intelligenz in der Praxis auf die Schüler auswirkt: "In einem Experiment mit amerikanischen Schülern wurden in ihren Leistungen mäßige Schüler ihrem neuen Lehrer als intelligent und lernwillig vorgestellt; die wirklich intelligenten Schüler wurden dagegen als mäßig lernfähig eingestuft. Nach einem Schuljahr war die ursprünglich intelligente Schülergruppe tatsächlich nur noch zu mäßigen Leistungen fähig, während die nur mäßig begabten Schüler alle große Lernfortschritte gemacht hatten."<sup>518</sup>

Ein leuchtendes Beispiel für die Wirkung der *self-fulfilling prophecy* ist der Stoff für das weltberühmte Musical *My fair Lady*. SENGE spricht in diesem Zusammenhang von verstärkenden Feedbackprozessen, für die man häufig blind ist, obwohl kleine Aktionen große Folgen haben können. Eine Erkenntnis, die auch im Umgang mit Schülern große positive wie auch negative Wirkungen haben kann. Wird ein Schüler durch den Lehrer *abgestempelt*, erhält er kaum Beachtung, wird er sich zurückziehen und durch den ansteigenden Beziehungsverlust ein Außenseiter, der irgendwann aufschreien und dadurch als verhaltens- und lernbeeinträchtigter Schüler gänzlich abgelehnt wird.

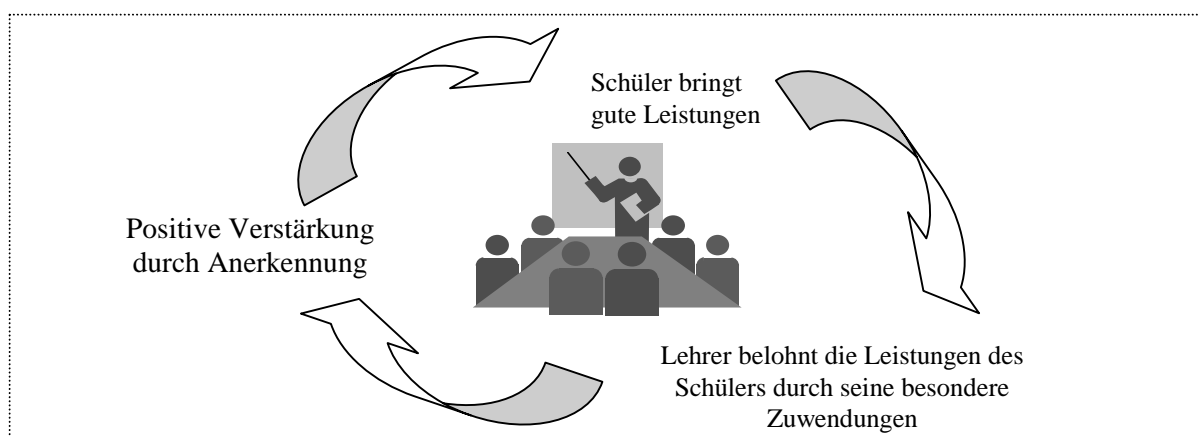


Abb. 5 - 15: Die positiv genutzte Wirkung des Pygmalion-Effektes<sup>519</sup>

<sup>515</sup> Senge 1998, 103

<sup>516</sup> Mertens 1973

<sup>517</sup> vgl. Rosenthal/Jacobson 1968

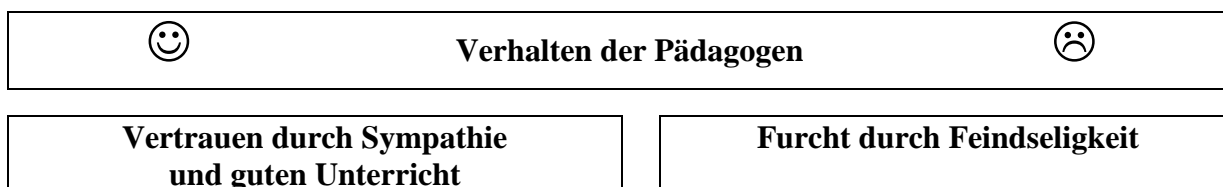
<sup>518</sup> Brommer 1993, 76

<sup>519</sup> vgl. Senge 1998, 105

Jede pädagogische Maßnahme, wie z.B. Anerkennung, wird verstärkt und erzeugt eine noch stärkere Entwicklung in die positive Richtung - im Sinne von noch besseren Leistungen. Gerade vor diesem Hintergrund sollen sich die Pädagogen diesen verstärkenden *Rückkopplungseffekt*, ähnlich wie bei den *Zinseszinsen* oder beim *Schneeballeffekt*, zu Nutze machen.

Ein kompetenzorientierter Unterricht kann die Voraussetzungen schaffen, "dass jeder Schüler das Bewusstsein entwickelt, dass er etwas kann und jemand ist."<sup>520</sup> Dies ist eine Erfahrung für das ganze zukünftige Leben eines Schülers. Er ist "nicht zur Machtlosigkeit, Bedeutungslosigkeit und Hoffnungslosigkeit verurteilt."<sup>521</sup> Denn "zur Lebensbejahung gehört wesentlich auch ein entwickeltes positives Selbstbild und Selbstvertrauen."<sup>522</sup> Das Gefühl, sich selbst etwas zuzutrauen und für andere wichtig zu sein, ist in seiner Bedeutung für die zukünftigen Erlebens- und Verhaltensbereiche kaum zu überschätzen. Von 14 einschlägigen Untersuchungen bezeugen elf Befunde eine signifikante Steigerung des Selbstwertgefühls bei den kooperativ lernenden Schülern.<sup>523</sup> Lernformen für den Erwerb von Kompetenzen "vermitteln Sicherheit, Klarheit und stärken damit das Rückgrad der Gruppenmitglieder"<sup>524</sup>, schreibt KLIPPERT. Somit kann eine *gute* Schule einen unschätzbar wertvollen Beitrag für die Entfaltung *starker* Persönlichkeit leisten. Insgesamt bescheinigen Wissenschaft und Wirtschaft, dass kompetenzorientierte Bildung das Individuum zur "Persönlichkeit" entwickelt. "Die beste Vorbereitung auf die Zukunft wird durch Bildung erreicht, die beherrschtes Wissen und Persönlichkeitswerte miteinander verbindet. Zukunftsgerechte Schulen müssen ein breit angelegtes, fundiertes und vernetztes Allgemeinwissen bieten und mit Wert- und Handlungsorientierung dafür sorgen, dass der Unterricht zur Entfaltung aller im Menschen angelegten Kräfte und Begabungen beiträgt und es zur Ausformung der ganzen Persönlichkeit kommt."<sup>525</sup>

## 2. DIMENSION



<sup>520</sup> vgl. Aebli 1987, 167

<sup>521</sup> Aebli 1987, 167

<sup>522</sup> Serve in: Seibert 2000, 126

<sup>523</sup> vgl. DIFF 1985, 27

<sup>524</sup> Klippert 1998b, 38

<sup>525</sup> Schlaffke/Westphalen 1996, 14

Das Kind muss ein Anliegen des Lehrers sein<sup>526</sup> und die Schule eine Bildungsstätte für Lebenskenntnisse,<sup>527</sup> dann wird das Kind auch merken, dass es ernst- und angenommen wird. Man muss sich als Zuständiger einer Schule einfach die Frage stellen können: "Möchte ich selbst auch in diese Schule gehen?" Eine kompetenzorientierte Schule, abgesehen von der Grundschule, hat auch dafür zu sorgen, dass sie ihre Schülerklientel zahlenmäßig halten kann. Der Verstärkungskreis zeigt die Wirkung der positiven Mundpropaganda.

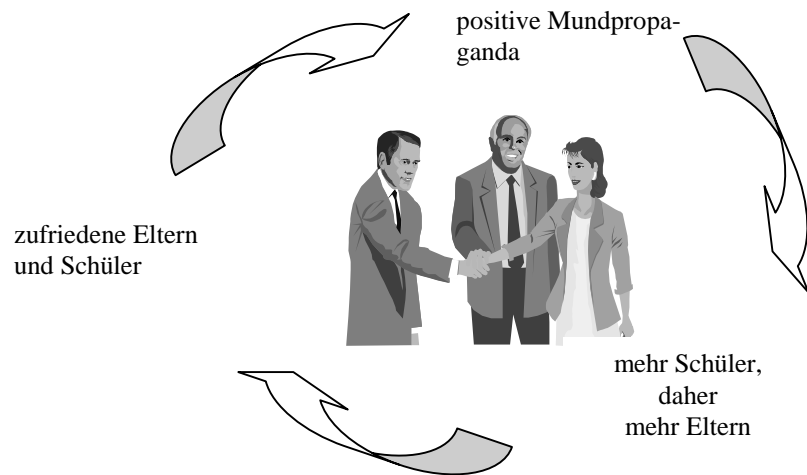
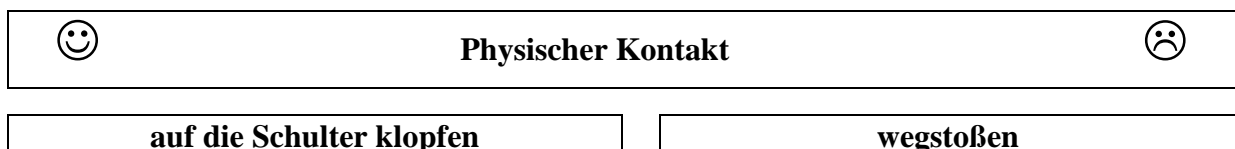


Abb. 5 - 16: Positive Mundpropaganda im Verstärkungskreis<sup>528</sup>

Wenn die Schüler und Eltern mit der betreffenden Schule und deren Unterricht zufrieden sind, werden sie positive Mundpropaganda machen. Das führt dazu, dass mehr Schüler diese Schule besuchen und das zieht noch mehr positive Mundpropaganda durch zufriedene Eltern und Schüler nach sich. Die Gestaltung des Schullebens gelingt durch "aktives Bemühen aller an der Schule beteiligten Personen", damit "eine Atmosphäre des gegenseitigen Vertrauens und der Wertschätzung"<sup>529</sup> erreicht werden kann.

### 3. DIMENSION



<sup>526</sup> vgl. Korczak 1972

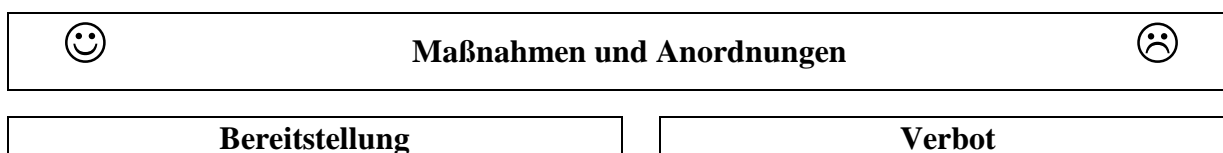
<sup>527</sup> lt. Mitschrift bei Prof. Seibert im Hauptseminar "Innere und äußere Reform der Schule", SS 97

<sup>528</sup> Grafik entnommen aus clipart von microsoft

<sup>529</sup> Seibert 2000, 37

In gewissen Situationen kann die nonverbale Kommunikation - der physische Kontakt - mehr als viele Worte bewirken. Auch in dieser Hinsicht ist die kompetenzorientierte Schule "Lebens- und Erfahrungsraum"<sup>530</sup>. In einer kompetenzorientierten Schule besteht das "Gefühl der Verpflichtung gegenüber dem Schulschicksal jedes einzelnen Kindes, besonders aber des Benachteiligten. Denn in unserer Gesellschaft entscheidet sich mehr denn je zuvor über das Schulschicksal das Lebensschicksal."<sup>531</sup>

#### 4. DIMENSION



Das Annehmen und Befolgen gemeinsamer Regeln für ein friedliches und verantwortliches Zusammenleben mit unterschiedlichsten Schwierigkeiten (Ordnung, Selbstdisziplin und dgl.) werden eingelernt und angeeignet. Die Schule vermittelt zwischen der Härte von Forderungen und Konsequenzen der realen Welt und dem *geschützten Raum Schule* im Sinne von noch halb Spiel und doch nicht ganz Ernstfall.<sup>532</sup> Wie schwierig es oft ist, das richtige Maß für *Verbot* und *Erlauben* zu treffen, veranschaulicht folgender Wandspruch: "Der Lehrer hat die Aufgabe, eine Wandergruppe mit Spitzensportlern und Behinderten bei Nebel durch unwegsames Gelände zu führen, und zwar so, dass alle bei bester Laune und möglichst gleichzeitig an drei verschiedenen Zielorten ankommen."<sup>533</sup> MARIE VON EBNER-ESCHENBACH appelliert an alle Pädagogen, sich im Zusammenhang mit dieser Thematik doch an die eigene Schulzeit zu erinnern. Die Schule ist aber auch "ein Ort, an dem wichtige Kenntnisse erworben, Fähigkeiten entwickelt und geübt werden. Die Schüler werden auf das Leben vorbereitet; sie erfahren, wie die Gesellschaft ihre Leistungen einschätzt, welche Rollen, Aufgaben und Chancen für sie bereitstehen und welche nicht."<sup>534</sup> Gerade im Hinblick auf die Entwicklung der Persönlichkeitskompetenz ist "die Schule ein wichtiger Sozialraum", wenn auch die Lebenswirklichkeit verstärkt in den Unterricht eingebunden wird.<sup>535</sup> Zur gefestigten Persönlichkeit gehört auch das Know-how über die beruflichen Zukunftsaussichten.

<sup>530</sup> vgl. Hentig 1993, 226

<sup>531</sup> Schenk-Danziger 1972, 10

<sup>532</sup> In Anlehnung an Hentig 1993, 222 f.

<sup>533</sup> Gudjons 1997b, 59

<sup>534</sup> Hentig 1993, 231

<sup>535</sup> Hentig 1993, 222

### 5.2.3 FIT FÜR DEN JOB - ALS PERSÖNLICHE STÄRKE

Die gezielte Überleitung von der Schule in den Beruf bekommt immer mehr Bedeutung. Die Gesellschaft ist geprägt von Selbstentscheidung und Selbstverantwortung und lässt eine Vielfalt von Meinungen zu, wodurch verschiedenste Berufs- und Lebensziele möglich sind.<sup>536</sup>

Schulinterne Beobachtungen ergeben, dass von den Beteiligten wichtige Entscheidungsfindungsprozesse zu spät eingeleitet werden, sodass unfreiwillige *Warteschleifen* entstehen.

Die Befragung der österreichischen Bevölkerung über Prioritäten in der Schule zeigte deutlich, welchen Stellenwert sie der Berufsinformation und Berufsvorbereitung beimessen. "Wie wichtig ist es Ihrer Ansicht nach, dass Schulen die folgenden Bereiche verstärkt wahrnehmen, um die Ziele der Schule zu erreichen?"<sup>537</sup>

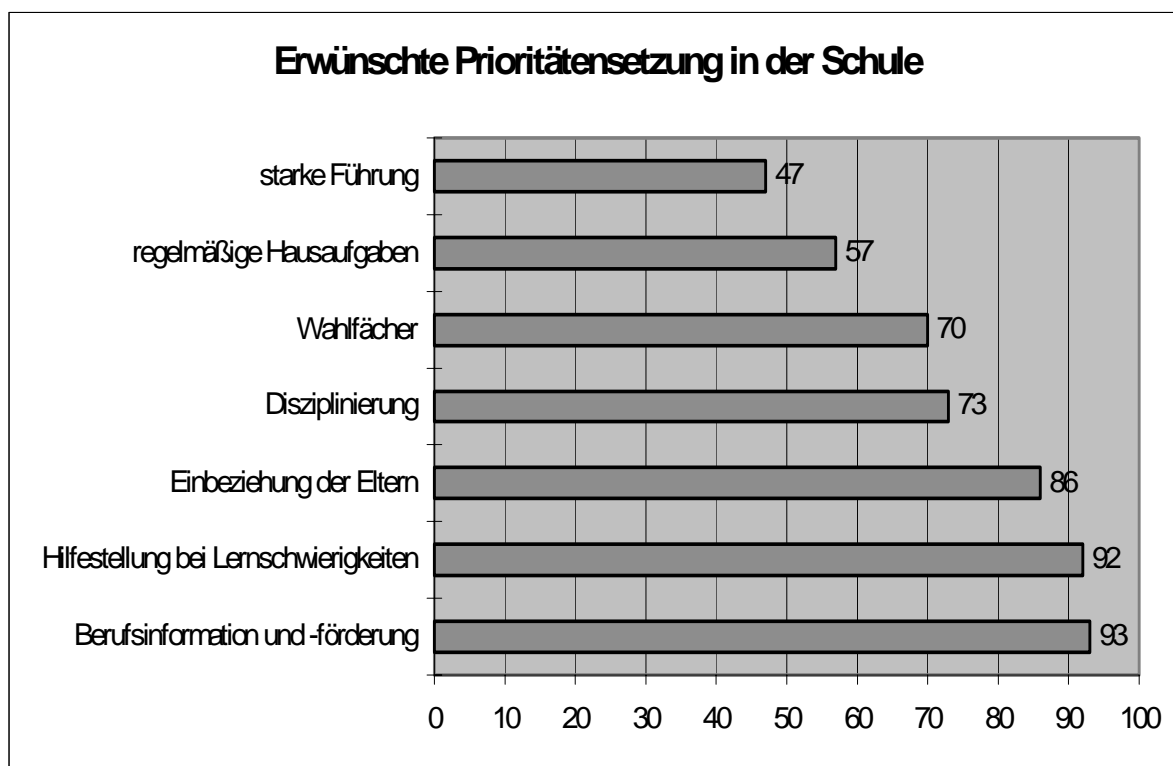


Abb. 5 - 17: Erwünschte Prioritätensetzung in der Schule<sup>538</sup>

Die Interessen und die Eignung sind wohl die wichtigsten Voraussetzungen für die Berufswahl, wobei die Ausbildungs- und Berufsmöglichkeiten gegeneinander abzuwägen sind. Im Sinne einer prozessartigen Berufsorientierung sollen die Schüler fächerübergreifend die Mög-

<sup>536</sup> vgl. Hentig 1993, 222

<sup>537</sup> Haider 1996, 39

lichkeit der Beschäftigung mit sich selbst (Begabungen, Neigungen, Stärken, Schwächen, Interessen, Zukunftsvorstellungen, Karrierepläne) und der Beschäftigung mit der Berufs- und Arbeitswelt erhalten.

Konkrete Ziele der Berufsorientierung für Berufswahl und Berufsfindung sind:

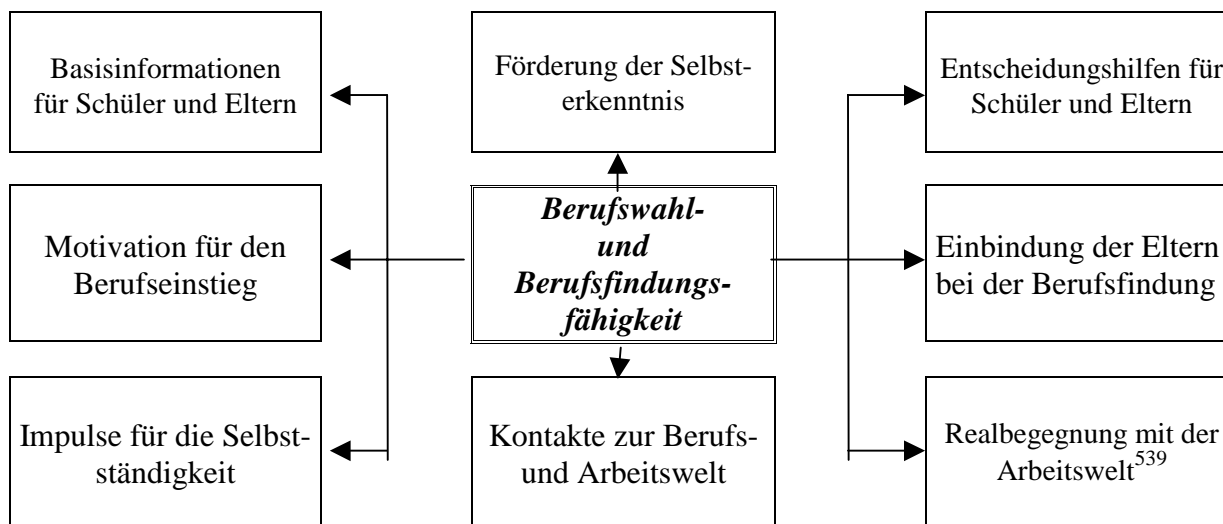


Abb. 5 - 18: Berufswahl- und Berufsfindungsfähigkeit

Aus dieser Sichtweise lohnt sich ein *stark ausgeprägtes Zusammenwirken der Schulpartnerschaft* (Eltern, Schüler und Lehrer) mit der *Berufswelt* (Betriebe, Berufsbildende Schulen und sonstige Ausbildungsinstitutionen). Auf Grund *neuester Erkenntnisse in der Berufsforschung* spielt die Berufswahlvorbereitung für die Erfüllung und Zufriedenheit im Beruf eine große Rolle,<sup>540</sup> weil

- es für die Jugendlichen immer schwieriger wird, eine angemessene Berufswahl zu treffen.
- eine große Anzahl von Schülern, Lehrlingen und Studenten ihre Ausbildung frühzeitig abbrechen.
- Bildungs- und Lehrabbrecher später einen großen Teil der Arbeitslosen ausmachen.
- Menschen ohne abgeschlossene Ausbildung nur schlecht bezahlte Arbeitsplätze bekommen.
- Informationsdefizite und ungenaue Kenntnisse über eigene Interessen und Fähigkeiten hinsichtlich der Berufswahl meist zu Fehlentscheidungen und Fehlleitungen führen.
- die Schüler oft unrealistische Erwartungen, zu wenig Praxisorientierung, Unkenntnis über Arbeitsplatzangebote und -nachfragen sowie lückenhafte Berufsvorstellungen haben.

<sup>538</sup> Selbst erstellte Graphik mit Daten aus: Haider 1996, 159

<sup>539</sup> Frass/Groyer 1993, 7 ff.

<sup>540</sup> vgl. Jäger 1997, 76



Unter dem Titel "Persönlichkeitsentwicklung" und "Persönlichkeitsbildung" ist es von Bedeutung, dass sich eine Schule verstärkt für die Vorbereitung auf die Berufsbildung einsetzt. FRASS und GROYER schreiben: "*Berufsplanung ist auch Lebensplanung*."<sup>541</sup>

Durch die Aneignung einer gut entwickelten Handlungskompetenz wird die Persönlichkeitsbildung sozusagen *im Selbstlauf realisiert*, schreibt KIPP.<sup>542</sup> SCHRÖDER sieht im Duett der "Ich-Kompetenz und sozialen Kompetenz bedeutsame Richtziele bei der Persönlichkeitsentwicklung."<sup>543</sup> "Im Zentrum aller pädagogischen Bemühungen muss wieder stärker die Person als Bildungs- und Erziehungsziel gesehen werden."<sup>544</sup> SCHRÖDER weist allerdings darauf hin, dass durch Ordnungsdruck in der Schule bei übertriebener Disziplinierung durch Macht und äußere Autorität die Entfaltung der Ich-Kompetenz leidet. Autoritäres Gehabe erstickt das Leben - es verwechselt Schroffheit mit Stärke und Starre mit Würde. Es bedarf einer gewissen "persönlichen Autonomie als Ziel der Persönlichkeitsentwicklung"<sup>545</sup>, denn gelungene "Bildung ist Selbstvollzug, genauer Selbstbestimmung des Menschen"<sup>546</sup>, damit Persönlichkeitsentwicklung im Sinne von "Erziehung zum Selbstwert"<sup>547</sup> geschehen kann.

---

<sup>541</sup> Frass/Groyer 1993, 9

<sup>542</sup> vgl. Kipp 1991, 16

<sup>543</sup> Schröder 1999, 105

<sup>544</sup> Wollenweber/Bitz 1994, 5

<sup>545</sup> Haubl u.a. 1998

<sup>546</sup> Böhm 1988, 39

<sup>547</sup> Waibl 1994, 164

### 5.3 DIE METHODENKOMPETENZ

Die *Methodenkompetenz* ermöglicht das *strategisch geplante* und *zielgerichtete Umsetzen der vorhandenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Verhaltensweisen* bei anstehenden privaten und beruflichen Aufgaben bzw. Problemen.<sup>548</sup>

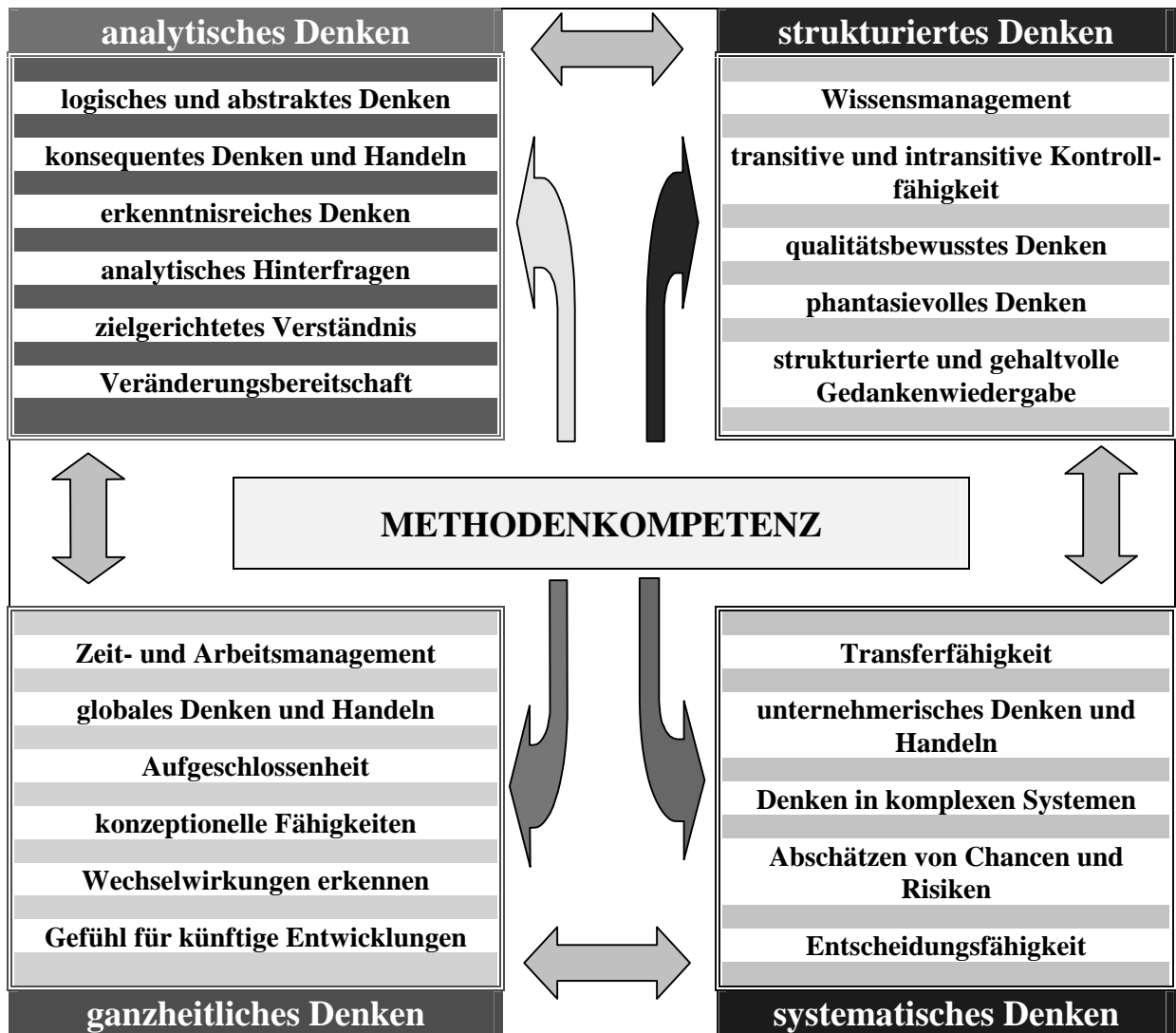


Abb. 5 - 19: Übersicht zur Methodenkompetenz

In einer Zeit der Wissensexplosion und des Prognosedefizites ist für das Erlernen von Kenntnissen und Fertigkeiten eine gut ausgebaute Methodenkompetenz von großer Bedeutung. Mit einer entsprechenden Methodenkompetenz kann die expandierende Informationsflut relativ zeitsparend und nutzbringend bewältigt werden. Diese methodischen Fähigkeiten sind für einen handlungskompetenten Menschen wichtiger als ein großes Quantum von Daten, Fakten und Kenntnissen zum Zwecke der *Vorratshaltung*. Die nähere Betrachtung der methodisch-

<sup>548</sup> vgl. Brommer 1993, 82

didaktischen Zusammenhänge zeigt, dass Informationen schneller altern als die Methoden des Informationsgewinns selbst.<sup>549</sup> In diesem Zusammenhang fordert KLAFKI die Schule auf, jene methodischen Fähigkeiten zu entwickeln, die es dem jungen Menschen ermöglichen, selbstständig und bei Bedarf auch mit fremder Hilfe immer wieder neue Lernprozesse zu vollziehen, damit er in seiner Welt mit den Erkenntnisständen, Anforderungen, Chancen und Gefahren zurechtkommt.<sup>550</sup>

KLIPPERT fordert zusätzlich zum inhaltlich-fachlichen und sozial-kommunikativen Lernen das methodisch-strategische Lernen. Denn "der Lernerfolg der Schüler darf keineswegs nur an ihren fachspezifischen Reproduktionsleistungen festgemacht werden, wie das im Schulalltag nur zu oft geschieht, sondern der Kompetenzerwerb muss auch daran gemessen werden, ob und inwieweit die Schüler bestimmte eingeführte und geübte Methoden beherrschen."<sup>551</sup>

Untersuchungen belegen allerdings, dass es um das Methodenlernen in Schule und Unterricht schlecht bestellt ist. In einer Umfrage unter Studenten mit der Forschungsfrage: "Was bleibt vom Abitur?"<sup>552</sup> zeigten die jungen Leute an der Gymnasialausbildung vor allem bei der Vermittlung methodischer Kompetenzen deutliche Mängel auf. In diesem Zusammenhang betont GAUDIG ausdrücklich, dass sich Selbstständigkeit, Persönlichkeit und Mündigkeit nur entwickeln können, wenn die Schüler im Besitz der grundlegenden Methoden sind.<sup>553</sup> KLIPPERT konstatiert: "Ein Schüler ohne Methoden ist wie ein Blinder ohne Orientierungsstab."<sup>554</sup> Mit der Aussage, "man muss die Welt nicht verstehen, man muss sich darin zurechtfinden", untermauert EINSTEIN die Bedeutung der Methodenkompetenz für das berufliche- und private Leben. Erst mit Hilfe der Methodenkompetenz kann Allgemeinbildung in verschiedenste Anwendungsbereiche des alltäglichen Lebens transformiert werden.<sup>555</sup> Nach MEYER besteht nämlich die Methodenkompetenz des Schülers "aus der Fähigkeit, den eigenen Arbeits- und Lernprozess bewusst, zielorientiert, ökonomisch und kreativ zu gestalten."<sup>556</sup> Es kommt also darauf an, dass erworbene Fertigkeiten, Kenntnisse und Verhaltensweisen effizient eingesetzt und weiterentwickelt werden.

---

<sup>549</sup> vgl. Rainer 1981, 129 f.

<sup>550</sup> vgl. Klafki 1992, 70 f.

<sup>551</sup> Klippert 1998c, 30

<sup>552</sup> Bayerisches Staatsministerium 1998, 173

<sup>553</sup> Schulz 1972, 39

<sup>554</sup> Klippert 1998c, 29

<sup>555</sup> vgl. Hänggi 1998, 173

<sup>556</sup> Meyer 1994, 107

Eine fundierte Methodenkompetenz ermöglicht erst die bestmögliche Nutzung der eigenen Wissens-Ressourcen und sie beinhaltet zusätzlich die Fähigkeit, für Problemlösungen verschiedene Hilfsmittel heranzuziehen und anhand dieser ans Ziel zu gelangen.

Die Methodenkompetenz ist insofern das Schalt- und Steuerungsinstrument für den Einsatz der sozialen, persönlichen und fachlichen Kompetenzen:

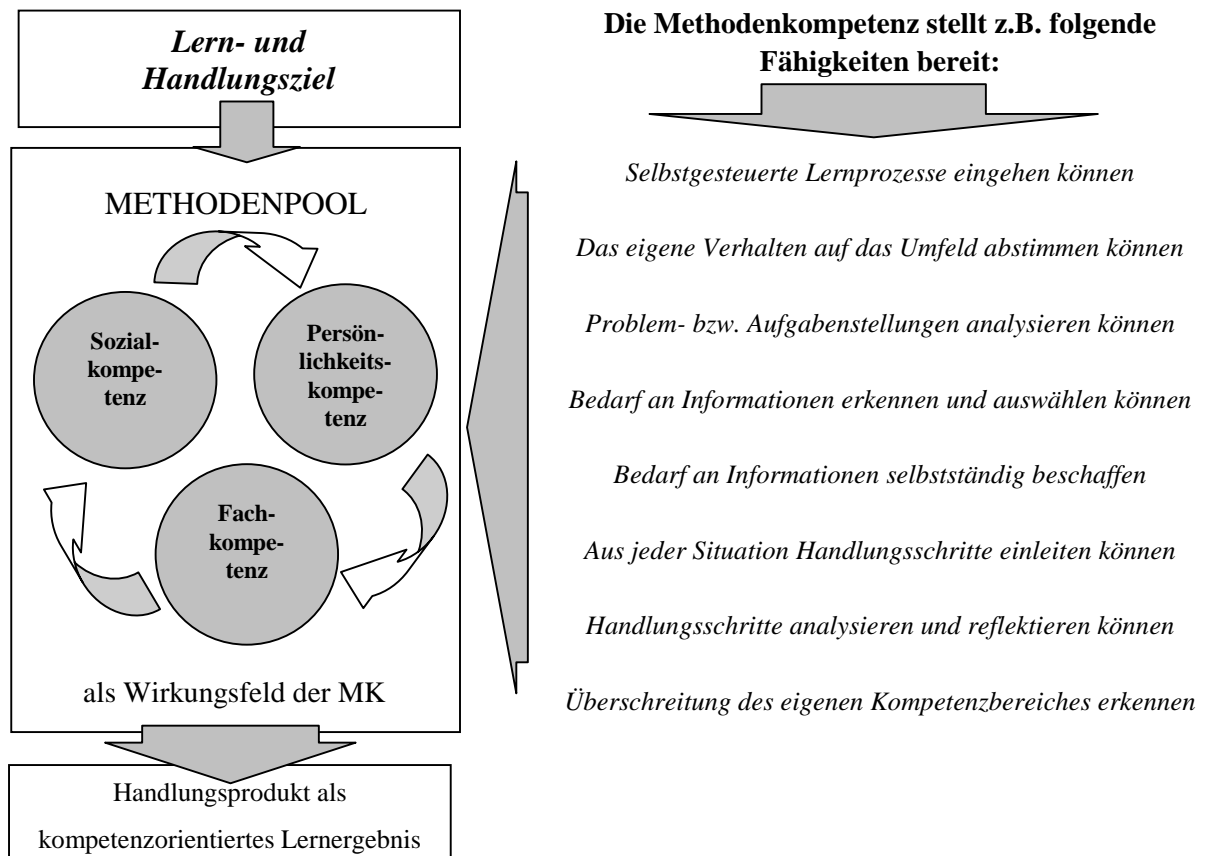


Abb. 5 – 20: Die Methodenkompetenz als verstärkendes Wirkungsfeld für persönliche Potenziale

Methodenorientierte Handlungen verfolgen eine zirkuläre Struktur zur Optimierung der eingesetzten Potenziale (Fähigkeiten) für die Entstehung einer qualitätsvollen und vollständigen Handlung. Das Denken und Tun soll über den reinen Aktionismus hinausgehen, indem jeweils jene Fähigkeiten zu Einsatz kommen, die eine ökonomische und qualitätsvolle Handlung zustande bringen. Es soll in der gegebenen Situation jener Hebel eingesetzt werden, der eine optimale Wirkung zeigt. Es macht Sinn sich zu überlegen, wie die begrenzt vorhandenen Kräfte sparsam und doch wirksam eingesetzt werden können. HERMANN HESSE bringt diesen Tatbestand auf den Punkt, indem er auffordert: Richte deine Kräfte nicht dort hin, wo du machtlos bist, sondern dort hin, wo du helfen, wirken bzw. etwas verändern kannst. Eine weitere wertvolle methodenkompetente Fähigkeit im privaten wie auch beruflichen Leben ist der produktive und zielführende "Umgang mit Gremien, die Umsetzung rechtlicher Regelwerke in

Handlungsformen und das Durchdenken von Handlungs- sowie Arbeitsfolgen auch im Hinblick auf ihre Auswirkung auf Nachbarsysteme."<sup>557</sup>

### 5.3.1 DAS ANALYTISCHE DENKEN

Durch die *Methodenkompetenz* können *Innen- und Außenbeziehungen* eines *Individuums* oder einer *Institution* analysiert, korrigiert, ausgebaut und gefestigt werden. Die Notwendigkeit intakter Außenbeziehungen wird im Kapitel 8 am Beispiel *Schule* dargestellt. Durch analytisches Vorgehen - auch über ungewöhnliche Wege - wird systematisch an die Problemlösung herangegangen.<sup>558</sup> Auf diese Weise können vorhandene Kenntnisse, Fertigkeiten und Verhaltensweisen effizient im privaten und beruflichen Leben eingesetzt werden.

Durch Methodenkompetenz ergibt sich auch die Fähigkeit, Gegenständen und Inhalten mit unterschiedlicher Wertigkeit durch die analytische Betrachtung entsprechende Prioritäten zu geben. Es ist nicht immer einfach, eine zutreffende Rangordnung zu erstellen. "Man will zu viel gleichzeitig machen, springt dabei von einem zum anderen, bringt wenig zu Ende, fängt Neues an. Bequeme Dinge werden angepackt, Schwieriges, wenn auch wichtiges, wird vor sich hergeschoben. Ängstliche Menschen minimieren - scheinbar - das Risiko bis hin zur Verzettelung." Für AFFEMANN ergibt sich aus diesem Verhalten "ein sicherer Misserfolg"<sup>559</sup>. Diese Schwäche der Entscheidungsfähigkeit und Entscheidungsfreudigkeit zieht sich allerdings wie ein roter Faden durch Schule, Arbeitswelt und andere Lebensbereiche.<sup>560</sup>

### 5.3.2 DAS STRUKTURIERTE DENKEN FÜR DAS WISSENSMANAGEMENT

Die so genannte Wissensexplosion mit nicht prognostizierbaren Folgeerscheinungen für Bildung und Erziehung ist ein Phänomen der letzten Jahrzehnte. Nach HUSEN hat sich der Wissensstand innerhalb der letzten zweihundert Jahre explosionsartig vermehrt. Von 1800 bis 1900 verdoppelte sich der wissenschaftliche Kenntnisstand, danach beschleunigte sich diese Entwicklung atemberaubend.

---

<sup>557</sup> Kaiser 1992, 31

<sup>558</sup> Brommer 1993, 81

<sup>559</sup> Affemann 1996, 1194 f.

<sup>560</sup> vgl. Affemann 1996, 1195

Bis zur nächsten Verdoppelung des Wissensbestandes dauerte es nur 50, dann nur mehr zehn bzw. sechs Jahre.<sup>561</sup>

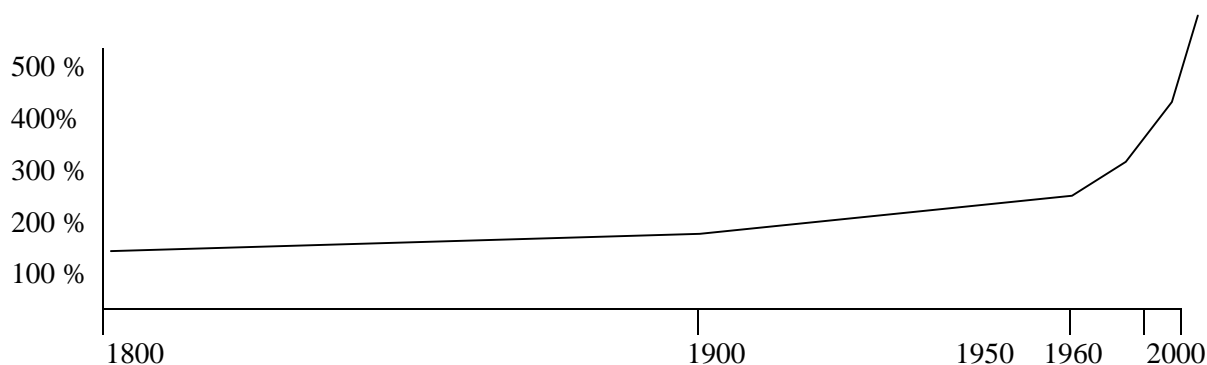


Abb. 5 - 21: Die "Wissensexpllosion"

Ein großes Repertoire an *Wissen* ist im Grunde genommen ein Segen für die Gesellschaft, wenn es zum richtigen Zeitpunkt, am richtigen Ort zum Wohle der Menschheit eingesetzt wird. Durch die Methodenkompetenz können relevante von irrelevanten Inhalten unterschieden werden. So gesehen ist es auch eine methodische Stärke "nicht anwendbares Wissen"<sup>562</sup> ausscheiden zu können. Im Zeitalter der Informationstechnologie gehört das Erkennen von relevanten Inhalten und das selbstständige Erarbeiten und Anwenden von Inhalten zu den unverzichtbaren Basiskompetenzen unserer Handlungsfähigkeit. Auf dem Deutschen Bildungskongress am 13. April 1999 prophezeite Präsident ROMAN HERZOG, dass die Informationstechnik in den Klassenzimmern eine Revolution auslösen wird: "Wir müssen die Pädagogik für das Informationszeitalter aber erst noch erfinden. Ich weiß, dass über neue Formen des Unterrichts schon so lange gestritten wird, wie es Schulen gibt. Heute aber stehen wir, durch die revolutionäre Entwicklung der Informationstechnik, vor einer grundlegend neuen Situation. Der Computer wird für eine wirkliche Neugestaltung unserer Lerninhalte und Unterrichtsformen ein zentraler Kristallisationskern sein."<sup>563</sup>

<sup>561</sup> In Anlehnung an Husen 1980, 20

<sup>562</sup> Mandl/Guber/Renkl 1996, 1273

<sup>563</sup> Roman Herzog auf dem Deutschen Bildungskongress am 13. April 1999 in Bonn

Durch die Methodenkompetenz können Informationstechniken für effizientes Suchen, Speichern und Abrufen von Fakten verwendet werden. Das *Hantieren* mit Wissen hat die Bezeichnung *Wissensmanagement* bekommen:

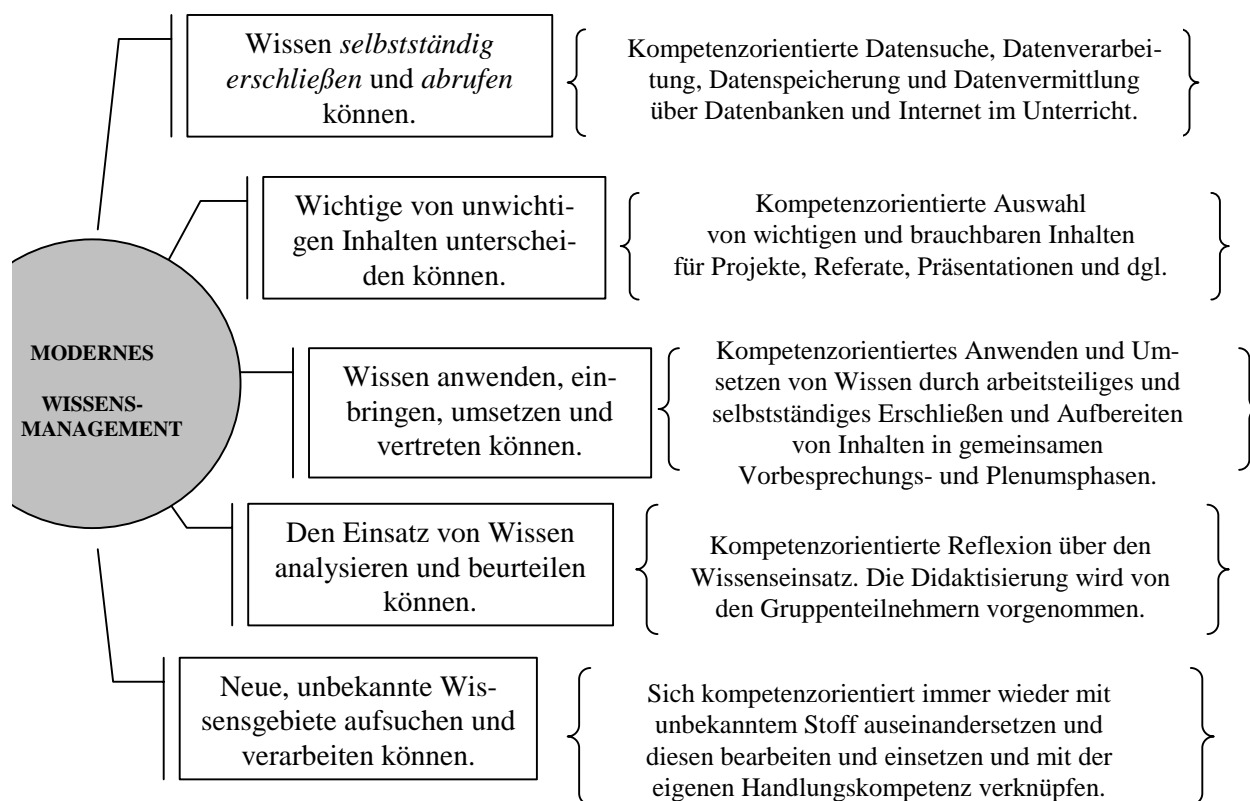


Abb. 5 - 22: Das moderne Wissensmanagement

Das so genannte Wissensmanagement umfasst ein Methodenrepertoire von effizienten Lern- und Arbeitstechniken, die über die Selbstbildung auf die Entwicklung der Mündigkeit (Selbstständigkeit, Selbstbestimmung und Selbstverantwortung) ausgerichtet sind. Neuer Aspekt und gleichzeitig Ziel des kompetenzorientierten Unterrichts ist das Antizipieren und effiziente Einsetzen der Informationstechnologien in schulischen, privaten und beruflichen Lebensbereichen. Die Methoden der Informationsverarbeitung (Wissensmanagement), beginnen mit der Informationssuche und setzen sich fort über die Auswahl und Verarbeitung von Informationen bis hin zur Präsentation von Sachverhalten mit ansprechenden Visualisierungstechniken. Dabei geht Formgestalten und inhaltliches Begreifen Hand in Hand.<sup>564</sup> Durch Methoden der gestalterischen Fähigkeiten wird über das so abstrakt anmutende Wissensmanagement eine Brücke zum Unterrichtsprinzip *Kreativität* geschlagen. Wissensmanagement ist mehr als das Weitergeben konfektionierter Informationen. Durch die Anpassung des Lehrens und Lernens

<sup>564</sup> Klippert 1998c, 142

an die neuen Kommunikationstechniken und internationalen Lernsysteme wird über Bilder und vernetzte Strukturen auch die Gedächtnisleistung des Lernenden erhöht.<sup>565</sup> Verdichteter Stoff wird durch den kompetenzorientierten Unterricht aufgelöst und in die Struktur der jeweiligen Handlungskompetenz eingebunden.

Die Schule von heute braucht Lehr- und Lernstrategien, die Schüler zur aktiven Auseinandersetzung mit dem Lehrstoff und den angebotenen Bildungsgütern anregen. Die Begegnung mit den Inhalten soll so produktiv wie möglich - schüleraktivierend und handlungsorientiert - gestaltet werden.<sup>566</sup> Insofern muss die Schule vor allem selbst bestrebt sein, am Lernen keinen Überdruß zu erzeugen. Über die Informationstechnologien können Schule und Unterricht vielleicht eher die Bereitschaft für lebenslanges Lernen zu Grunde legen,<sup>567</sup> weil sie das Eintauchen in eine Umwelt, die Lernprozesse besonders anregt, fördern: Die Beschäftigung mit dem Medium ist *in sich* motivierend,<sup>568</sup> schreibt KAMMERL, weil insbesondere Bezüge zu Ereignissen oder Objekten der realen Welt durch die Darstellungen aus verschiedenen Sichtweisen und die direkte Manipulierbarkeit der dargestellten Objekte durch den Lernenden helfen. Eine weitere wesentliche Komponente für das Wissensmanagement ist das Speichern und Wiederfinden von Wissen geworden. Ob in der Schule, im Betrieb oder im Privatleben, jeder soll in der Lage sein Wissen zu speichern und auch ohne fremde Hilfe das gesamte abgespeicherte *Wissen* zu durchsuchen.<sup>569</sup>

### 5.3.3 DAS GANZHEITLICHE DENKEN

Durch das Einüben von Handlungsstrategien können sich Kompetenzen entwickeln, die zur besseren Bewältigung beruflicher und alltäglicher Probleme beitragen. Sei es die Zeit-, Arbeits- und Lernplanung im Zusammenhang mit globalem Denken und Handeln oder die Aufgeschlossenheit für konzeptionelle Planungen und Entscheidungen, letztlich soll über das Gefühl für künftige Entwicklungen der ganzheitliche Überblick gewahrt bleiben. Dies gilt auch für die Methodenkompetenz der Lehrkräfte.

In Hinblick auf das allseits geforderte lebenslange Lernen unterliegt auch die Lehrerkompetenz einer immanenten Veränderung und Weiterentwicklung. Lehrer sind die Kompetenzzuständigen für Bildung und Erziehung. In diesem Fall lohnt sich das Kompetentsein, weil

---

<sup>565</sup> vgl. Klippert 1998c, 19

<sup>566</sup> In Anlehnung an Jean-Pol Martin, 20.11.1995, Lernen durch Lehren, ein Weg zum Paradigmawechsel.

In: [www.ku-eichstaett.de/does/SLF/LdL/usicht/paradig.htm](http://www.ku-eichstaett.de/does/SLF/LdL/usicht/paradig.htm)

<sup>567</sup> Affemann 1996, 1199

<sup>568</sup> Kammerl 2000, 31



Lehrer, die eine gute Lernumwelt aufbauen können, weniger Störungen und Disziplinprobleme haben.<sup>570</sup> Durch eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung geht es auch den Lehrkräften besser, denn: Wer selbst akzeptiert wird, kann auch andere und anderes akzeptieren und umgekehrt.<sup>571</sup> Insofern korrelieren *Verhaltensauffälligkeit bei den Schülern* und *Lehrerkompetenz*.

### 5.3.4 DAS SYSTEMISCHE DENKEN

Per Definition ist "ein System ein wahrgenommenes Ganzes, dessen Elemente zusammenhängen, weil sie einander gegenseitig im Laufe der Zeit beeinflussen und auf ein gemeinsames Ziel hinwirken.

Diese Definition trifft auf unzählige Beispiele in der Natur, wie Organismen, Atmosphäre und dgl. zu. Von Systemen mit den genannten Merkmalen spricht man aber auch in der Soziologie. Gemeinschaften, Familien, Teams und Organisationen sind Systeme, die nur in ihrer Ganzheit und nicht über Teile des Ganzen zu verstehen sind. Veränderungen in einem solchen System können nicht über eine Reihe von Ereignissen, sondern nur über Veränderungsmuster beschrieben werden. Das systemische Denken begnügt sich nicht mit der Vielfalt von Ursachen und Wirkungen, weil erst durch das Erkennen der Wechselwirkungen im System Schlüsse gezogen und wirksame Maßnahmen für Veränderungen getroffen werden können. Das systemische Denken zielt also darauf ab, Wechselbeziehungen und Veränderungsmuster im Ganzen wahrzunehmen. WIATER fordert in diesem Zusammenhang auf, den Kindern und Jugendlichen in Schule und Unterricht zu einem *systematischen Weltverstehen* zu verhelfen.<sup>572</sup>

Die Methodenpflege im Unterricht soll bewirken, dass die Schüler motiviert, engagiert und störungsfrei arbeiten können. Die gesicherte Methodenkompetenz wird erreicht, indem spezifische Kenntnisse und Fertigkeiten erlernt und periodisch angewendet werden. So gesehen trägt die Methodenkompetenz dazu bei, gelerntes Wissen (auch Fachkompetenz) im privaten und beruflichen Leben sinnvoll einzusetzen.<sup>573</sup>

"Die Notwendigkeit, im Denken und Handeln möglichst methodisch vorzugehen, wird in der Arbeitswelt der Zukunft sicher noch bedeutsamer werden."<sup>574</sup> Unsere Wirtschaft fordert, dass sich die Mitarbeiter mit komplexen Arbeitsprozessen auseinandersetzen können. Verlangt werden Fähigkeiten der innerbetrieblichen Mitgestaltung zur Verbesserung der Produktions-

---

<sup>569</sup> vgl. Kammerl 2000,107

<sup>570</sup> vgl. Dubs 1995, 369

<sup>571</sup> vgl. Stadler 1996, 30

<sup>572</sup> Wiater 2000, 90

<sup>573</sup> vgl. Hänggi 1998, 171

und Arbeitsprozesse. Zum besseren Verständnis der komplexen Zusammenhänge durch Globalisierung und wirtschaftliche Vernetzung soll die Schule durch den kompetenzorientierten Unterricht rechtzeitig den Erwerb methodischer Fähigkeiten ermöglichen.

Fundierte Forschungsbefunde belegen allerdings, dass in Schule und Unterricht die Methodenentwicklung vernachlässigt wird. HILLIGEN verweist auf einschlägige, empirische Untersuchungen, deren klare Aussagen belegen, dass mehr als 50% der Schüler ihre Lernschwierigkeiten maßgeblich auf das Fehlen der nötigen Methoden zur Planung und Steuerung ihres eigenen Lernens zurückführen.<sup>575</sup> Nach HURRELMANN und LÖWE leiden besonders lernschwache Schüler unter Leistungsversagen, wenn sie über keine tragfähigen Lernmethoden verfügen und ausgesprochen einkanalig und monoton lernen.<sup>576</sup> So gelingt es nur "11% der Schüler die Lernzeit so einzuteilen, dass sie vor Klassenarbeiten (Schularbeiten, Tests, Prüfungen...) nicht unter Zeitdruck geraten."<sup>577</sup> Allerdings ist die mangelnde Methodenbeherrschung keineswegs nur das Problem lernschwacher Kinder. Auch in Gymnasien klagen die Schüler über mangelnde Methodenkompetenz. So waren von 765 Absolventen eines Züricher Gymnasiums 25% mit der dort praktizierten Anleitung zum *selbstständigen Arbeiten* nicht zufrieden.<sup>578</sup>

Nach AFFEMANN war "die Steigerung der methodischen Kompetenz bislang eine Hauptaufgabe der beruflichen Weiterbildung"<sup>579</sup>. Neuerdings besteht die Forderung, dass hier auch die allgemein bildenden Schulen sinnvoller Weise einiges vorwegnehmen sollen. Dies gilt auch für die Lehrerausbildung, weil nur Pädagogen, die selbst Kompetenz besitzen, einen kompetenzorientierten Unterricht organisieren können. Nach KLIPPERT besteht hier großer Handlungsbedarf, weil die Lehrerausbildung kein guter Boden für die Entwicklung der Methodenkompetenz ist.<sup>580</sup>

Methodenlernen entlastet den Lehrer schreibt KLIPPERT und ermuntert die geplagten und nicht selten auch frustrierten Pädagogen mit der Aussage: Wenn der Lehrer in methodischer Hinsicht nachdrücklich Akzente setzt und Übungen durchführt, ist er zunächst genötigt, entsprechende Materialien und Lernarrangements vorzubereiten. Er muss mehr oder weniger ungewohnte Wege beschreiten, sein Rollenverständnis korrigieren und eine eigene Unterrichtsmethodik für das *Methodenlernen* entwickeln. Diese Mehrarbeit, zahlt sich aber aus weil, "die

---

<sup>574</sup> Affemann 1996, 1195

<sup>575</sup> vgl. Hilligen 1985, 209

<sup>576</sup> vgl. Hurrelmann 1980 und Löwe 1972

<sup>577</sup> Hilligen 1985, 29

<sup>578</sup> vgl. Schröder-Naef, 1987, 17

<sup>579</sup> Affemann 1996, 1195

<sup>580</sup> vgl. Klippert 2000, 13

kreative Arbeit an und mit neuen Lehrmitteln, (...) ermutigt und inspiriert. Sie veranlasst zur konstruktiven Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen. So gesehen wird der zusätzliche Vorbereitungsaufwand durch entlastende Faktoren wie positiv besetztes *Lehrer-Schüler-Verhältnis*, wohltuendes *Schulklima* und dgl. kompensiert und belohnt.<sup>581</sup> Die Lehrerkompetenz wächst dadurch. Der Lehrer wird zum Fachmann für Erziehung und Unterricht und hebt sich von althergebrachten und auch neuzeitlichen Zerrbildern über Pädagogen, wie *der Pädagoge mit erhobenem Zeigefinger* oder der *Lehrer als Kumpel mit hohem Fun-Faktor* deutlich ab. Der kompetente Lehrer zeichnet sich durch seine moderne pädagogische Vorgangsweise aus, indem er Hilfe anbietet, wenn diese gebraucht wird, Fragen beantwortet, wenn solche anstehen, unüberwindbar scheinende Probleme spielerisch lösen hilft, das Lernen mit Erleben verknüpft und selbstgesteuertes Lernen durch Lehren ermöglicht.

Probleme erkennen, analysieren und lösen können sind ebenfalls methodische Tugenden, die im privaten und beruflichen Leben eine große Bedeutung haben: Die "Fähigkeit immer mehr Informationen zu selektionieren, das Eingeständnis, selbst nicht weiter zu kommen und die Hilfe von anderen (zu) erbitten, eine Kommunikation trotz getrennter Fremdsprache (als Dialog im herrschaftsfreien Raum) zu errichten, Kooperationsbeziehungen aufzubauen (...), Arbeit selbstständig zu organisieren, aber auch die Autonomie anderer (zu) achten,"<sup>582</sup> werden als methodenkompetente Tugenden angesehen.

Die bis jetzt im Kapitel 5 besprochenen formalen Kompetenzen sind die Grundlage und Voraussetzung für den Zugang zu den Fachkenntnissen.<sup>583</sup>

---

<sup>581</sup> vgl. Klippert 1998c, 33

<sup>582</sup> Pawlik 1989, 58

<sup>583</sup> Beck 1995, 13

#### 5.4 DIE FACHKOMPETENZ:

Aus berufspädagogischer Sicht repräsentiert die Fachkompetenz den klassischen Bereich der Berufsbildung. Nach FREUNDLIGER<sup>584</sup> ist die *Fachkompetenz* die *Fähigkeit zum theoretischen Denken*, die es dem Berufstätigen ermöglicht, die komplexer werdenden Arbeitsabläufe und Arbeitstechniken zu verstehen und zu meistern. Im gegenständlichen *kompetenzorientierten Konzept* umfasst der Begriff *Fachkompetenz* das grundlegende Wissen und die elementarsten Fertigkeiten (Kernkompetenz), die im privaten und beruflichen Leben gebraucht werden bzw. jene speziellen Kenntnisse und Fertigkeiten, die für berufliche aber auch private Tätigkeiten ausschlaggebend sind:

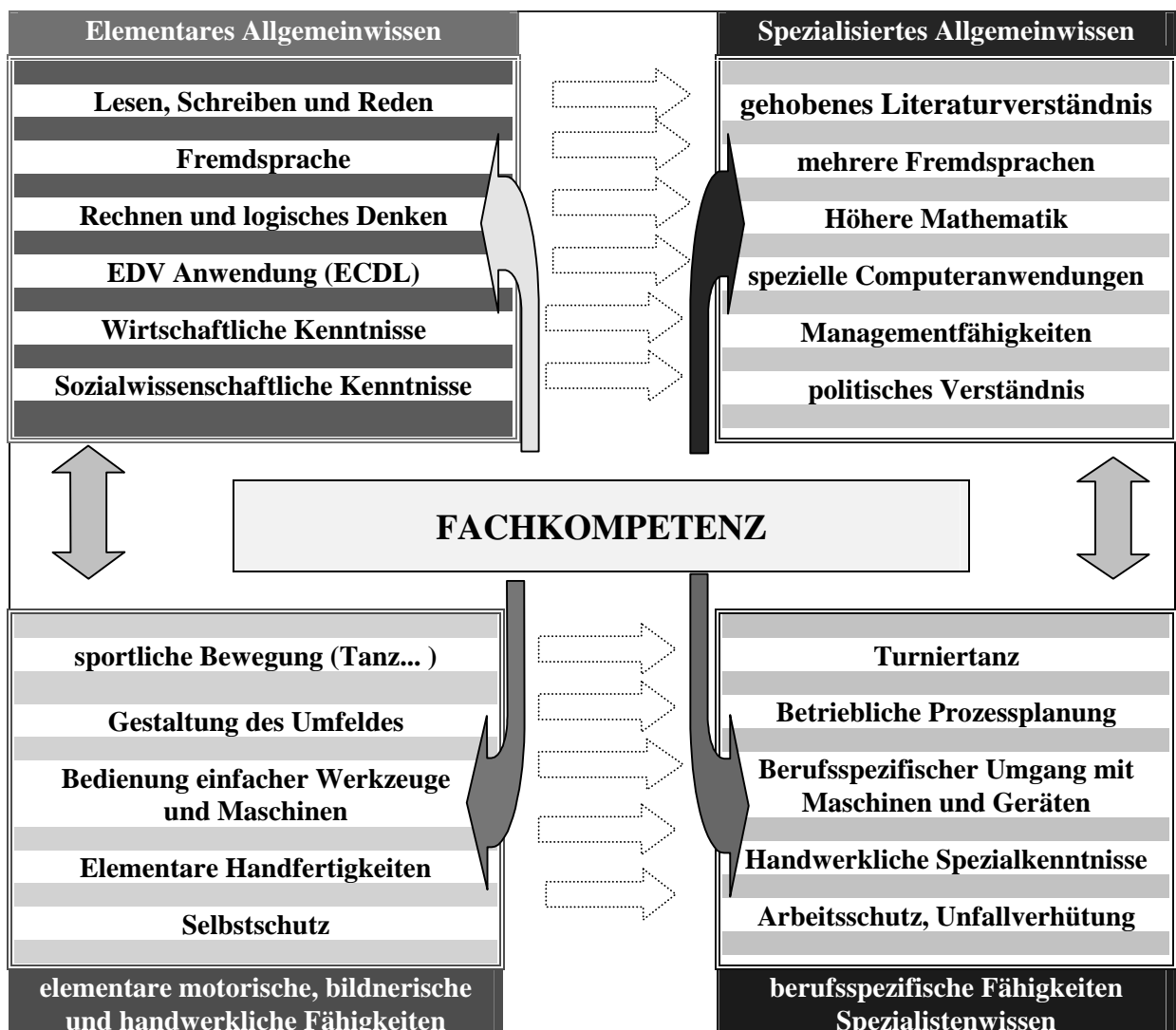


Abb. 5 - 23: Übersicht zur Fachkompetenz

<sup>584</sup> Freundlinger 1992, 61

Anlässlich eines Europakongresses wurde festgestellt, dass die starke Betonung der Bedeutung von persönlichen Eigenschaften nicht zum Schluss verleiten darf, dass etwa berufsbezogene fachliche Kompetenzen an Bedeutung verloren hätten - im Gegenteil. "Jeder muss *etwas können*, muss den Anforderungen des Umfeldes gewachsen sein."<sup>585</sup> Die *fachliche Kompetenz* umfasst also auch *berufsspezifisches Spezialistenwissen*, welches durch die Berufsausbildung oder ein Studium erlangt wurde und auch das *allgemeine Generalistenwissen*, welches zu meist noch auf die Schule zurückzuführen ist bzw. durch die Lebenserfahrung gewonnen wurde. Die *fachlichen Fähigkeiten* und *Fertigkeiten* beinhalten die praktische Anwendung von *Fachwissen* unter *Einbeziehung von adäquaten Hilfsmitteln, neuerdings insbesondere den Einsatz der Informationstechnologien*.

Durch das Konzept des kompetenzorientierten Unterrichts werden mit dem obligatorischen Fachwissen auch die personalen, methodischen und persönlichen Kompetenzen mitentwickelt (ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung).

Die Vorstellung "beruflich ein Profi, privat ein Amateur", wie sie lange Zeit bei einem Großteil der *Erfolgreichen* ihre Gültigkeit hatte,<sup>586</sup> ist somit überholt. Wenn auch eine große Anzahl von Bildungspolitikern und Wirtschaftstreibenden die *Generalisten* fordern, ist ein fachliches Kernwissen (Kern- oder Basiskompetenz) für ein kompetentes Handeln unbedingt notwendig. Oft werden die sogenannten *Schlüsselqualifikationen* derart allgemein und abstrakt gesehen, dass letztlich, wie HEIDEGGER schreibt, nichts Verwendbares übrig bleibt: Sie "werden oft so verstanden, als soll man fähig sein, jetzt und in Zukunft mal dies, mal das machen zu können, also quasi alles zu können - und damit nichts."<sup>587</sup> AURIN konstatiert: "Wenn für einen bestimmten Bereich Aufgaben- und Problemstellungen zu bewältigen sind, ist das dazu relevante Fachwissen unerlässlich und keine noch so gute Einübung in formale, übergeordnete Fähigkeiten kann es ersetzen."<sup>588</sup>

Will jemand beruflich erfolgreich sein, dann benötigt er eine bestimmte fachliche Kern- und Spezialkompetenz. Wenn diese Voraussetzungen erfüllt werden, wird er von der Gesellschaft in seinem Betätigungsfeld als kompetent angesehen. Ein *guter* Lehrer braucht zum Beispiel ein gerütteltes Maß an pädagogischem Wissen. Darüber hinaus sind noch fachspezifische Kenntnisse und Fertigkeiten notwendig, die natürlich bei einem Grundschullehrer anders gear- tet sind als bei einem AHS-Lehrer. Und ein Deutschlehrer am Gymnasium hat wiederum ei-

---

<sup>585</sup> Europakongress der Bundesschülervertretung., "Sind Österreichs Schüler reif für Europa?", Wien, Juni 1999

<sup>586</sup> Brommer 1993, 80

<sup>587</sup> Heidegger 1996, 101

nen anderen fachtheoretischen Hintergrund als ein Mathematiklehrer am Gymnasium. Für jedes Lehramt ist eine bestimmte Basiskompetenz vorgesehen, jedoch zusätzlich brauchen auch die Pädagogen fachspezifisches Spezialwissen. Sogar ein Klassenvorstand braucht für seine Tätigkeit ein Mehrwissen, wie zum Beispiel gesetzliche Bestimmungen der Schulpartnerschaft, Maßnahmen für Schulschwänzer usw. Ausgehend von der Kernkompetenz kann bzw. soll die individuelle Handlungskompetenz eines Lehrers durch fortwährende Weiterbildung wachsen.

	<b>Kernkompetenz</b>	stark ausgeprägt	sehr stark ausgeprägt
Psychologische- und soziologische Grundkenntnisse	X		
Kenntnisse über Kontakt-, Kommunikations-, Konfliktlösungs- und Teamfähigkeit		X	
Handwerkliche Kenntnisse und Fertigkeiten	X		
Methodisch- didaktische Fähigkeiten für den Unterricht	X		
Berufsfeldbezogene Spezialkenntnisse			X
Kenntnisse zum Beraten, Beurteilen, Helfen und Begleiten	X		
Kenntnisse über ökonomische Zusammenhänge (Aufwände - Schulbudget)	X		
Verhalten von Personen und jeweilige Situationen erkennen und deuten.		X	

Abb. 5 - 24: Darstellung der Kern- oder Basiskompetenz am Beispiel der Lehrerkompetenz<sup>589</sup>

Die Grafik zeigt im grauen Bereich die Kernkompetenzen eines Pädagogen und in den Spalten *stark ausgeprägt* und *sehr stark ausgeprägt* jene Kenntnisse und Fertigkeiten, die Lehrer für ihr Betätigungsfeld in höherem Umfang brauchen. SCHRÖDER bringt zum Ausdruck, dass Fach- bzw. Sachkompetenz ein Verhältnis des Menschen zu den Realitäten dieser Welt darstellt, wodurch er in Freiheit und Verantwortung bereit und fähig wird zur Sachlichkeit, zur wahrheitsgemäßen Erkenntnis und zum sachgerechten Gebrauch der Dinge.<sup>590</sup> "Sachlichkeit meint ein Respektieren der Sache um ihrer selbst willen, d.h. möglichst frei von subjektiver

<sup>588</sup> Aurin 1994, 60

<sup>589</sup> In Anlehnung an Bennack 2000, 173

Bewertung eine Sache angehen und nicht ausschließlich unter dem Aspekt des Nutzens und der Bedeutung für die eigene Person sehen,"<sup>591</sup> schreibt SCHRÖDER weiter. Aus der Sicht des kompetenzorientierten Unterrichts stellt die Fachkompetenz die Grundlage für die Entwicklung einer breit angelegten Handlungskompetenz dar. Allerdings unterliegt vor allem die Fachkompetenz dem Prozess des lebenslangen Lernens.

Wenn auch in der Literatur zu lesen ist, dass die Fachkompetenz den klassischen Bereich der Berufsausbildung repräsentiert, bleibt unbestritten, dass diese Kompetenzkategorie auch für das private Leben eine unverzichtbare Fähigkeit darstellt. Es handelt sich hierbei um Wissen, das in Schule, Ausbildung und bei persönlichen und betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen vermittelt wird.

Nachdem in diesem Kapitel den vier Kompetenzkategorien SK, PK, MK und FK die jeweiligen Dimensionen zugeordnet wurden, gilt es im folgenden Kapitel, die Kompetenzen untereinander in Verbindung zu bringen.

Letztlich ergibt das Produkt der unterschiedlichsten und vielfältigsten Potenziale die Handlungskompetenz eines Menschen.

---

<sup>590</sup> vgl. Schröder 1999, 113

<sup>591</sup> Schröder 1999, 113

## 6.0 DIE HANDLUNGSKOMPETENZ

Die Handlungskompetenz ist die Fähigkeit, die in den vier Kompetenzkategorien erlangten Erkenntnisse, Fertigkeiten und Verhaltensweisen *im beruflichen* und im *persönlichen Lebensbereich anzuwenden* und *zielorientiert* umzusetzen.<sup>592</sup> Durch das synergetische und transferorientierte Zusammenwirken der Sozial-, Selbst-, Methoden- und Fachkompetenz ergibt sich die individuelle Handlungskompetenz<sup>593</sup> mit lebenslanger, wertbeständiger und breit anwendbarer Gültigkeit.

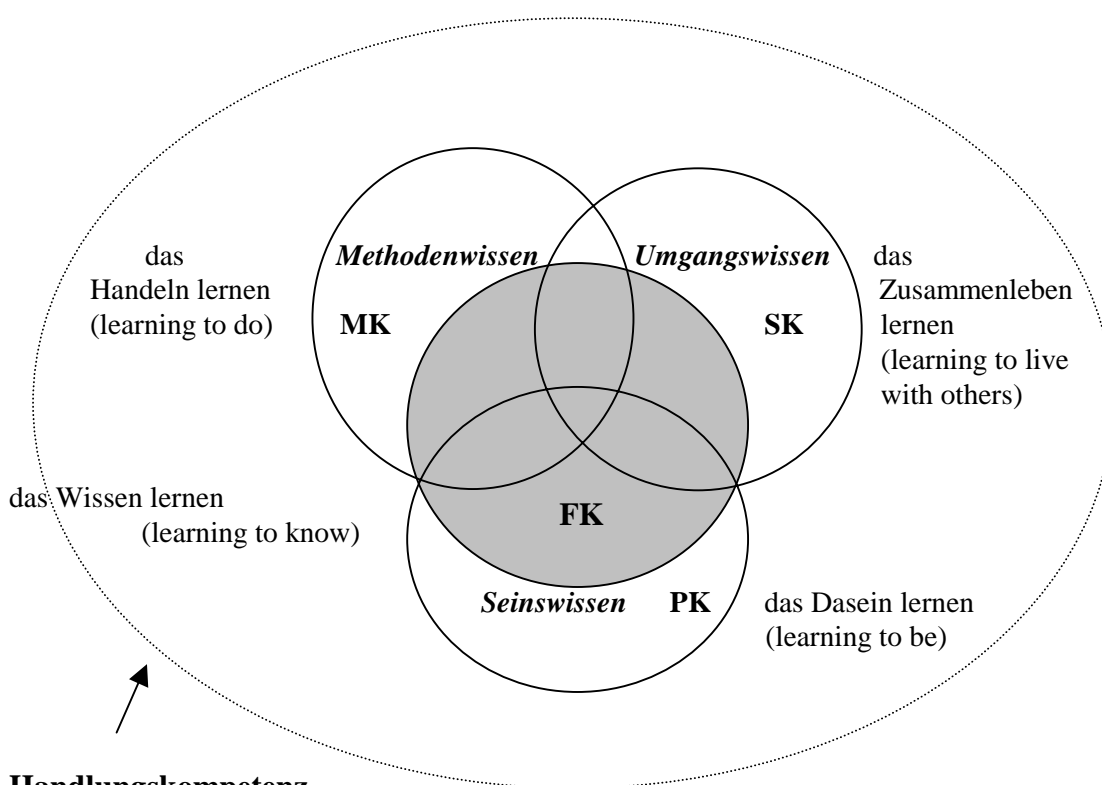


Abb. 6 - 1: Die Handlungskompetenz

Die vier von der UNESCO geforderten Elemente der Bildung, *das Wissen*, *das Handeln*, *das Zusammenleben* und *das Dasein lernen*, gehen mit den Bestrebungen des Erwerbs der Handlungskompetenz konform. Erziehung wird im UNESCO-Bericht nicht erwähnt, obwohl der Erwerb von Sozial-, Persönlichkeits- und Methodenkompetenz Erziehung generiert.<sup>594</sup> In der oben dargestellten Grafik wird der fachliche Kern von den sozialen, personalen und methodischen Kompetenzen überlagert und vernetzt. Dadurch ergänzen sich die genannten vier Teil-

<sup>592</sup> Brommer 1993, 85

<sup>593</sup> vgl. Richter 1995, 33 ff.

<sup>594</sup> Der UNESCO-Report empfiehlt den Schulen vier Grundelemente der Bildung.



kompetenzen, die von der UNESCO beschrieben werden mit: Das Handeln lernen (MK), das Wissen lernen (FK), das Dasein lernen (PK) und das Zusammenleben lernen (SK). Wer Handlungskompetenz besitzt hat auch die allgemeine Fähigkeit, konkrete Handlungen jeweils auf die Situation abgestimmt neu zu erzeugen oder zu aktualisieren.<sup>595</sup> Im kompetenzorientierten Konzept stellt der fachlich fundierte Hintergrund die Basis der Handlungskompetenz dar. Die Handlungskompetenz vereint Kenntnisse und Fertigkeiten, die nicht nur mechanisch ausgeübt, sondern auch darüber hinaus denkend durchdrungen und strukturiert werden. Handlungskompetenz setzt also Wissen in Handlung um. MEYER schreibt dazu: "Wer Handlungskompetenz besitzt, kann richtig, erfolgreich und vernünftig tätig werden."<sup>596</sup> Dies gilt auch für nicht vorhersehbare Situationen, die in ihrer Art und Weise erstmals auftreten. Menschen mit Handlungskompetenz können auch auf nicht vorhergesehene Probleme besser reagieren, weil sie befähigt sind "anspruchsvollen Anforderungen der Arbeitsorganisationen zu genügen"<sup>597</sup>. Durch eine gut entwickelte Handlungskompetenz beherrscht man jenes Wissen, das man benötigt, um sich in unserer Zivilisation und Kultur zurechtzufinden.

Vor allem für die jungen Menschen ist es wichtig, dass sie Verständnis für die Zusammenhänge in unserer Welt gewinnen. Es gilt, die vielfältigen, auf den jungen Menschen eindringenden Erscheinungen ordnen zu helfen und die dafür notwendige Denk- und Urteilsfähigkeit auszubilden.<sup>598</sup> Die Handlungskompetenz ist persönlichkeitsorientiert und auf den Bedarf der jeweiligen Person ausgerichtet, wodurch sie in ihrer Komplexität den *ganzheitlichen Aspekt* eines kompetenten Menschen ausmacht. Durch das Konzept der Handlungskompetenz werden systemische Zusammenhänge in Bildung und Erziehung berücksichtigt. Kinder werden nicht mit Begriffen wie *hyperaktiv*, *aggressiv*, *wahrnehmungsgestört* u.a.m. stigmatisiert und solchen Begriffen zugeordnet, sondern als Ganzes gesehen.<sup>599</sup> In jeder Hinsicht vermittelt das Bewusstsein, Handlungskompetenz zu besitzen, "mehr Sicherheit und Selbstbewusstsein"<sup>600</sup>.

Dazu ein praktisches Beispiel aus dem Berufsleben: Einem kompetenten Autoverkäufer gelingt durch sein sicheres (Selbstkompetenz) und fachlich fundiertes Auftreten (Fachkompetenz) die Präsentation eines neuen Automodells (Sozialkompetenz) mit einer ausgefeilten Moderationstechnik (Methodenkompetenz) so gut, dass er dadurch seine Umsätze (Verkaufs-

---

<sup>595</sup> vgl. Döring 1994, 144

<sup>596</sup> Meyer-Dohm 1986, 452

<sup>597</sup> Döring 1994, 140

<sup>598</sup> vgl. Wollenweber 1994, 87

<sup>599</sup> vgl. Rogge 1998, 201 ff.

<sup>600</sup> Klippert 1998b, 34

ziffern) wesentlich erhöhen kann. Die gut entwickelte Handlungskompetenz hat den beruflichen Erfolg ermöglicht.

Anhand einiger Modelle werden in der Folge Zusammenhänge unter den Teilkompetenzen und innerhalb der Handlungskompetenz dargestellt und diskutiert:

## 6.1 DAS VERNETZUNGSMODELL

Das Vernetzungsmodell stellt den Zusammenhang der Handlungskompetenz mit den vier Teilkompetenzen dar. Den Kompetenzen werden in der Folge die jeweiligen Fähigkeiten zugeordnet. Dieses Modell ist allerdings unvollständig, weil die dargestellten Fähigkeiten weiter aufgefächert bzw. unterteilt werden könnten. Die dargestellte Teamfähigkeit wird zum Beispiel getragen von Kooperationsfähigkeit, Führungsfähigkeit, Integrationsbereitschaft und dgl. Weiters müssten zwischen den Kompetenzen und Fähigkeiten Verknüpfungen hergestellt werden, weil diese in der Realität auch bestehen.

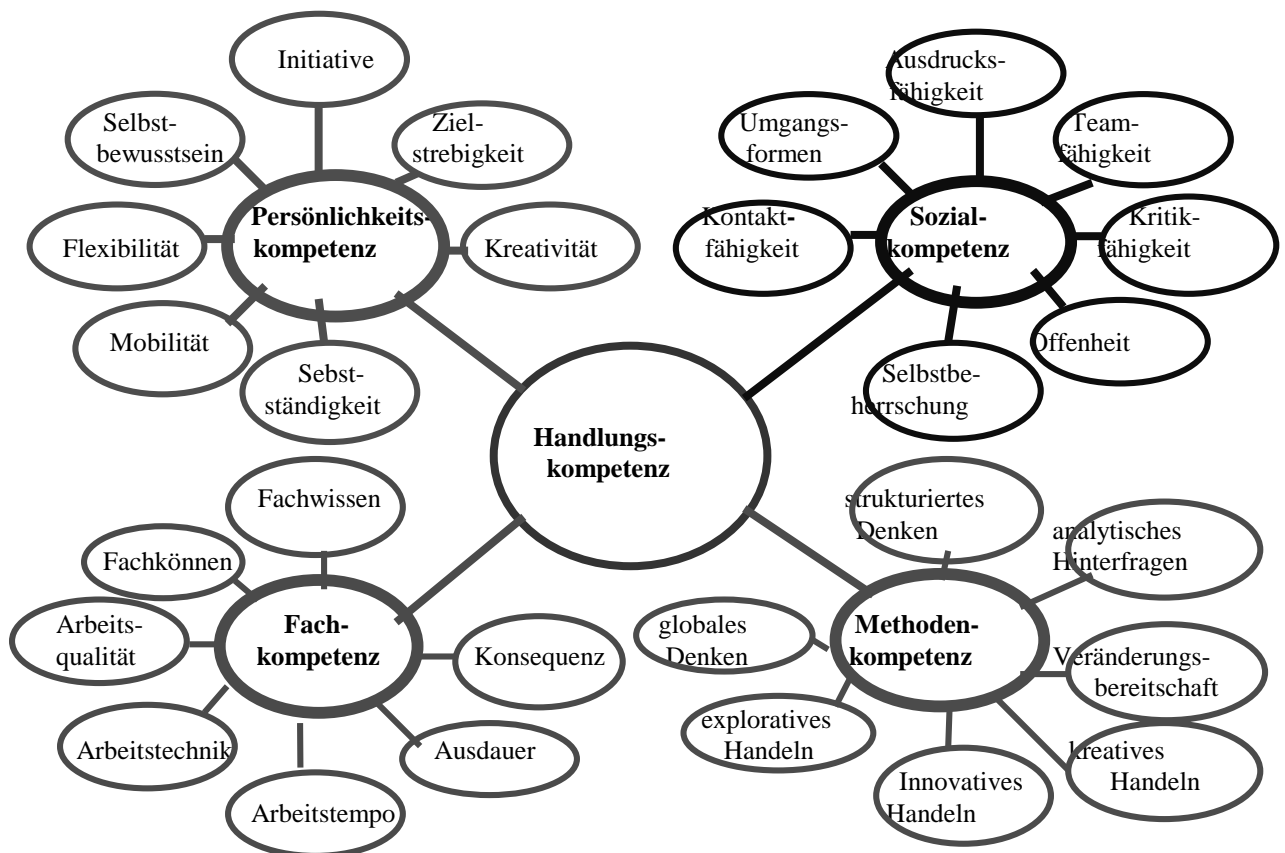


Abb. 6 - 2: Die Verknüpfung der Kompetenzen zur Handlungskompetenz

Die vier Teilkompetenzen (*Fach-, Sozial-, Methoden- und Persönlichkeitskompetenz*) dürfen also keinesfalls isoliert gesehen werden. Sie stehen in einem engen *Wirkungszusammenhang* und ergeben erst gemeinsam den Grad der *Handlungskompetenz einer Persönlichkeit*.

Die Handlungskompetenz ist also mehr als eine Addition von *Fertigkeiten* und *Kenntnissen*, sie enthält als Ausbildungsziel auch methodische, personale und soziale Fähigkeiten wie selbstständiges Handeln, Verantwortungsbereitschaft und Kooperationsfähigkeit.<sup>601</sup>

## 6.2 DAS SÄULENMODELL

Beim Säulenmodell wird die Handlungskompetenz im bildlichen Sinne von den vier Teilkompetenzen (SK, MK, FK und PK) getragen. Es ist also von Bedeutung, ob die Säulen, sprich die qualitative und quantitative Ausbildung der Kompetenzen, in einem ausgewogenen Verhältnis stehen. Treten diesbezügliche Ungleichheiten auf, gerät die Handlungskompetenz in eine Schiefelage oder sie bricht überhaupt in sich zusammen.

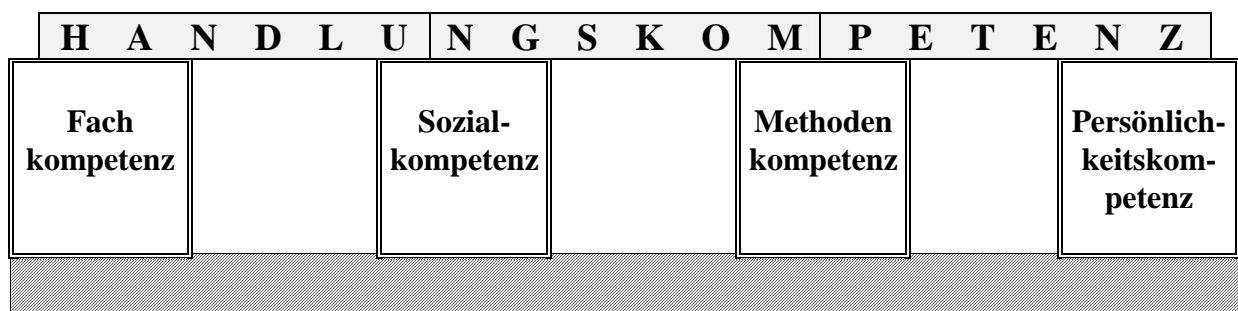
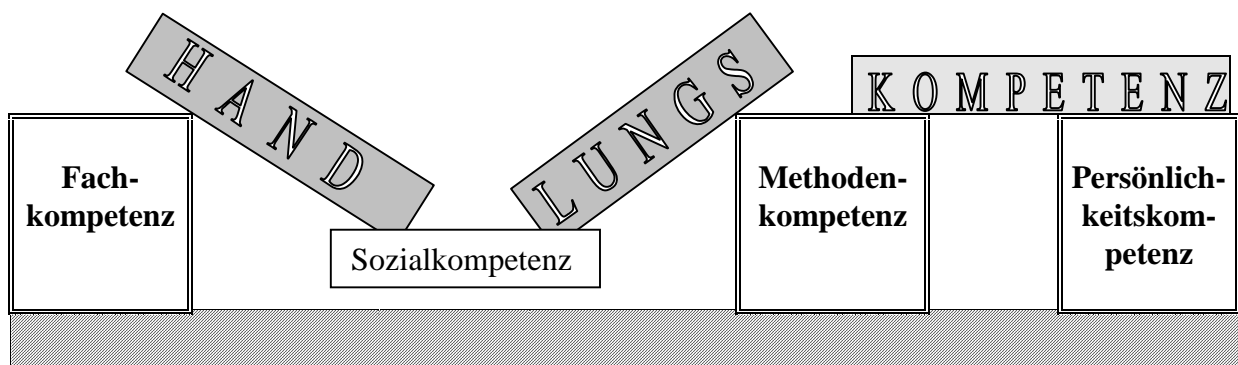


Abb. 6 - 3: Das Säulenmodell im Gleichgewicht

Dieses Modell besagt auch, dass die Handlungskompetenz zusammenbricht, wenn eine Kompetenz annähernd zur Gänze fehlt.



<sup>601</sup> vgl. Die Neuen Metall- und Elektroberufe. Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik (8/1988)

---

**Abb. 6 - 4: Einzelkompetenzen können nicht gleich Null sein**


---

Neben der bildlichen Darstellung kann dieser Sachverhalt mit der folgenden Gleichung auch mathematisch erklärt werden. *Fachkompetenz* x (gegen) *Null (SK)* x *Methodenkompetenz* x *Selbstkompetenz* = eine sehr beschränkte Handlungskompetenz. Wäre also im angeführten Fallbeispiel *Autoverkäufer* eine der Teilkompetenzen nicht wirksam geworden, würde die Wirkung der individuellen Handlungskompetenz - bildlich ausgedrückt - in sich zusammenfallen und wirkungslos werden. So gesehen ist ein noch so großartiges Fachwissen (Faktenwissen über das neue Auto-Modell) ohne soziale Kompetenz in der beschriebenen Situation beinahe wertlos. In diesem Zusammenhang kann auch argumentiert werden, dass Spezialistentum als Bildungsziel nicht zu empfehlen ist, weil in der Ausbildung zum Spezialisten methodische, organisatorische und emotionale Aspekte vernachlässigt werden. Da Spezialisten keine Lernsituationen vorfinden, die von Sympathie, Ehrgeiz, Abteilungsegoismus, Ängste vor Blamage, Besserwisserei, Akzeptanz, Kompetenzproblemen u.v.a. beeinflusst werden, handelt es sich vielfach um ein Lernen nach Versuch und Irrtum.<sup>602</sup> In Spezialausbildungen passiert oft nur ein Wissensaustausch, wodurch die Entwicklung einer umfassenden Handlungskompetenz auf der Strecke bleibt. Insofern sind an Stelle von Spezialisten verständigungsfähige Menschen mit sozialer Verantwortung und demokratischen Tugenden gefragt. In Zukunft werden grundlegende Verhaltensqualifikationen wichtiger sein als die Anhäufung von Spezialwissen und unreflektiertem Expertentum.<sup>603</sup>

Statt Spezialisten sind heute Generalisten gefragt, behauptet HÄNGGI und warnt mit folgender Aussage: "Wer einen hoch spezialisierten Beruf erlernt, läuft Gefahr, dass seine Kenntnisse in einigen Jahren nicht mehr gefragt sind."<sup>604</sup> Die Aus- und Weiterbildung soll also nicht auf Einzelberufe abgestimmt sein, sondern so genannte *Berufsfelder* ansprechen, damit Fertigkeiten, Kenntnisse und Verhaltensweisen breit anwendbar werden (Kap. 7.2.3). Der Arbeiterverband der Schweizer Maschinenindustrie kam 1993 über eine Umfrage bei seinen Mitgliedern zu dem interessanten Befund, dass verwandte Lehrberufe viele inhaltliche Überschneidungen aufweisen. Zusätzlich ist der Trend zu beobachten, dass einerseits hoch spezialisierte Berufe verschwinden (z.B. der Graveur) und andererseits neue Berufe, die in der Ausbildung gar nicht zu finden sind, auftauchen (Bildschirmdesigner). Es entstehen also Berufe, die wegen ihrer Vielfältigkeit in kein bestehendes Berufsbild mehr hineinpassen. Insofern bieten geradlinige Lebensläufe nicht jene Rahmenbedingungen, die kompetente Arbeitnehmer in *modernen*

---

<sup>602</sup> vgl. Heidack 1989, 25

<sup>603</sup> vgl. Pawlik 1989, 58

<sup>604</sup> Tages-Anzeiger, 20. September 1997

*Berufen* brauchen. In vielen Berufen - mittlerweile auch in produzierenden - kommt es mehr auf Engagement und erbrachte Leistungen als auf Noten an. Die Ausstrahlung von Begeisterung, Visionen, Motivation und Identifikation sind wesentliche, menschlich orientierte Faktoren, die in der Berufswelt immer mehr gefragt sind.

### 6.3 DAS KRISTALLISATIONSMODELL

Kompetenzorientiertes Lernen bedeutet nicht Aufnahme von Informationen sondern Erweiterung der kognitiven Strukturen.<sup>605</sup> Nach WAGENSCHNEIN und BRUNNHUBER wird die Erweiterung der kognitiven Strukturen mit dem Kristallsystem veranschaulicht. Ausgehend von einem Kristallisationskern lagern sich Kristalle an und bilden ein immer größer werdendes Ganzes.

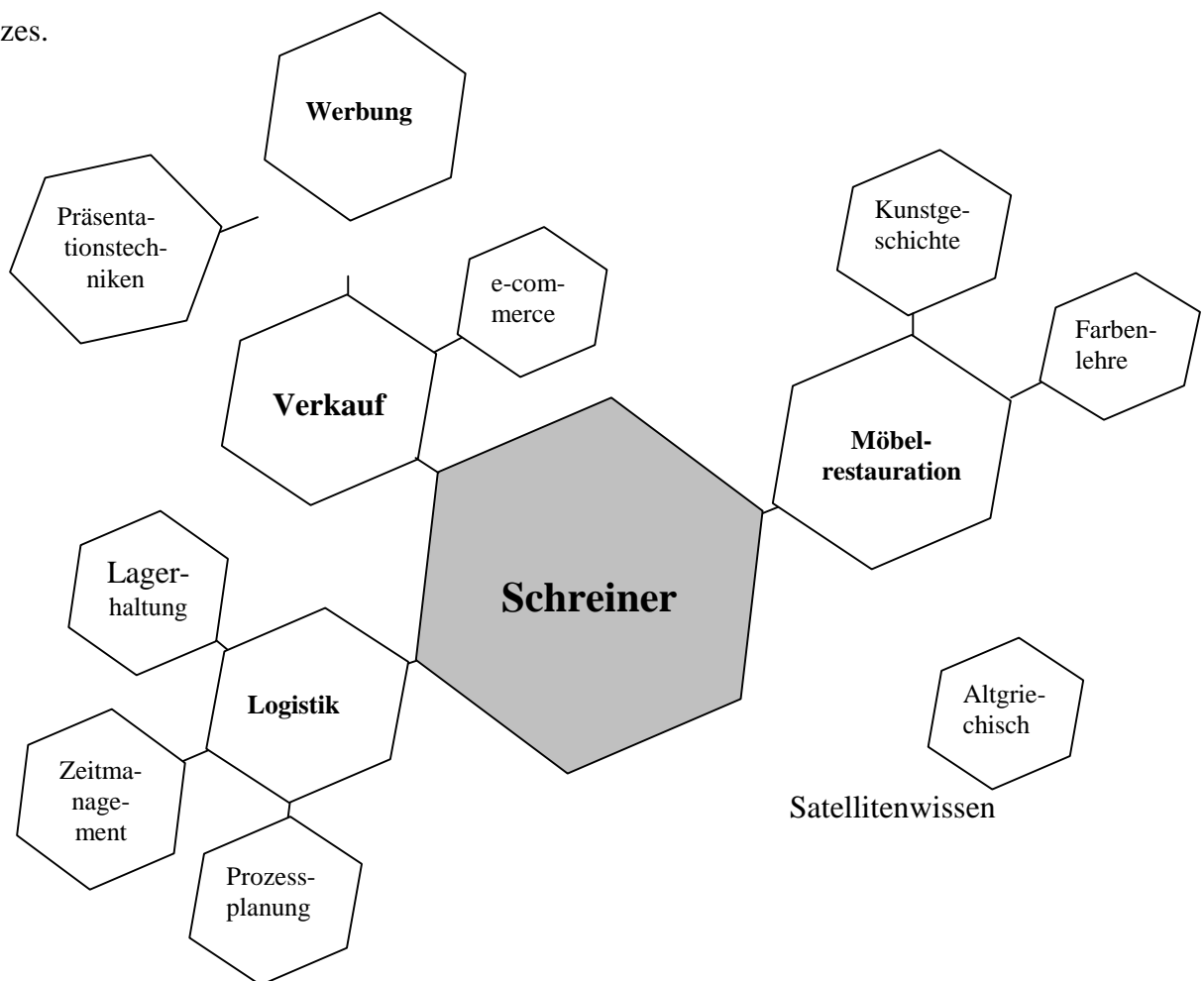


Abb. 6 - 5: Die Kernkompetenz und die erweiterten Kompetenzmodule

Am Beispiel der Handlungskompetenz des Schreiners wird dargestellt, welche Teilkompetenzen logisch und praktisch wertvoll mit der Kernkompetenz verknüpft werden können. Neben der Produktion von Möbeln ist das Verkaufen in Verbindung mit verschiedenen Werbetechni-

<sup>605</sup> vgl. Calchera/Weber 1990, 34

ken von großer Bedeutung. Nimmt sich ein Schreiner vor, Altgriechisch zu erlernen, weil er einmal in der Erwachsenenbildung unterrichten möchte, hat dieser Wissenserwerb keinen Zusammenhang mit seiner Schreinerkompetenz. Es handelt sich dabei um ein nicht vernetztes, so genanntes Satellitenwissen.

#### **6.4 HANDLUNGSKOMPETENZ ALS NEUER BILDUNGSBEGRIFF?**

Die kompetenzorientierte Bildung und Erziehung ermöglicht den Erwerb der Handlungskompetenz. HENTIG konstatiert: "Ist die Schule ein Lebensraum, muss sich der ganze Mensch entfalten können."<sup>606</sup> Die Aufgabe von Schule und Unterricht muss daher sein, handlungskompetente junge Menschen in den Beruf zu entlassen. Für den Erwerb fachlicher, methodischer, sozialer und persönlicher Kompetenzen sind kompetenzorientierte Lehr- und Lernformen notwendig. Bei optimalen Voraussetzungen geschieht kompetenzorientierte Bildung und Erziehung als Prozess, "der sich in einer Wechselbeziehung zwischen den drei Ebenen von Information - Erkenntnis - Aufklärung, von emotionellen Bedürfnissen - Ängsten - Gefühlen und von sozialer Praxis - Handlung und Aktion"<sup>607</sup> vollzieht. Ausgewogenes und selbstbestimmtes Agieren und Gestalten in konkreten Handlungssituationen der alltäglichen Lebenspraxis setzt auch die individuelle Verfügbarkeit und die angemessene Anwendung von Fähigkeiten und Fertigkeiten voraus."<sup>608</sup> "Im kompetenzorientierten Unterricht wird versucht, soviel Belehrung wie möglich durch Erfahrung zu ersetzen oder zu ergänzen."<sup>609</sup> KLIPPERT unterstreicht die Notwendigkeit neuer Lehr- und Lernstrategien, indem er Schule und Unterricht durch ein "neues Haus des Lernens"<sup>610</sup> ablösen möchte. Tägliche Erfahrungen in der Unterrichtsarbeit zeigen, dass viele Schüler mit der Bewältigung des Lernstoffes Schwierigkeiten haben. In der berufspädagogischen Diskussion richtet sich der Situationsbezug spezifisch auf fachliche, soziale und persönliche Kompetenzen. Denn grundsätzlich sollten alle Ausbildungsanstrengungen eine reelle Chance zur Umsetzung auf dem Arbeitsmarkt haben, sonst verkommen sie zur Beschäftigungsübung ohne Anerkennung in der Gesellschaft.<sup>611</sup> Die Bildungserfordernisse unserer Wirtschaft und die veränderten Schüler stellen frontale Vermittlungsformen zunehmend immer mehr in Frage. Der kompetenzorientierte Unterricht hat auch zum Ziel, das Aneignen fachlicher, persönlicher, sozialer und methodischer Kompetenzen effizienter zu gestalten.

---

<sup>606</sup> vgl. Hentig 1993, 226

<sup>607</sup> Beer 1982, 167

<sup>608</sup> Karwitz, 1997, 69

<sup>609</sup> Hentig 1993, 226

<sup>610</sup> Klippert 1998b, 21

## 7.0 QUALIFIKATION ODER KOMPETENZ

Die Begriffe *Kompetenz*, *Handlungskompetenz* und *Qualifikation* werden in bildungspolitischen Diskussionen beliebig verwendet und interpretiert. Geht es um Anstellungserfordernisse, wird die Frage gestellt, ob der Stellenbewerber ausreichend qualifiziert sei. Die Bewertung *kompetent* erfolgt erst nach einer gewissen Zeit der Bewährung im jeweiligen Betätigungsfeld. Kann aber die Befähigung, für etwas kompetent zu sein, auch während der Erstausbildung ausgesprochen und bestätigt werden? Um diese Frage beantworten zu können, müssen die Bildungs- und Erziehungsziele für den Erwerb von Kompetenzen bzw. Qualifikationen und die damit verbundenen Begriffe wie *Wissen*, *Kenntnisse* und *Fertigkeiten* sowie *Verhaltensweisen* diskutiert werden.

### 7.1 KOMPETENZORIENTIERUNG - VOM WISSEN ZUR KOMPETENZ

Wissen wird landläufig mit Bildung gleichgesetzt, obwohl Wissen alleine nicht handlungsfähig macht und deshalb mit dem Begriff Bildung nicht gleichzusetzen ist. In der zurückliegenden Zeit gab es den allgemein gültigen Schluss: Wer viel weiß ist gebildet. Nach dem neuen Bildungsverständnis hingegen ist Wissen alleine wertlos. "Der Vielwisseur gilt als Gebildeter und ist es nicht"<sup>612</sup>, schreibt BÖNSCH. Per Definition ist "Wissen der Inbegriff von (in erster Linie rationalen) Kenntnissen; dabei auch das Innwerden einer spezifischen Gewissheit (Weisheit), die begründete und begründbare Erkenntnis, im Unterschied zur Vermutung und Meinung. Wissen kann sich primär durch erlebende, zufällige Beobachtung, durch intuitive oder instinktive Erschließung einer Situation, durch systematische Erfahrung (Experiment) oder deduzierende Erkenntnis bilden, sekundär durch lernendes Aneignen von Wissensstoff. Wissen ist stets auf größere Zusammenhänge gerichtet und steht deshalb über der Erkenntnis von Einzelsachen, die es übergreift."<sup>613</sup> Wenn auch in dieser Definition der Wissenserwerb mit systematischen Erfahrungen geschehen soll und auf größere Zusammenhänge verwiesen wird, ist der Begriff *Wissen* als aktueller Bildungsbegriff zu eng gefasst. Der erweiterte Bildungsbegriff - die *Handlungskompetenz* - beinhaltet auch die soziale, die persönliche und die methodische Kompetenz. POSTMAN warnt in diesem Zusammenhang, dass Wissen kein fixer Kanon ist, "sondern ein fortgesetztes Ringen, Vorurteile, autoritäre Lehrmeinungen und sogar

---

<sup>611</sup> Mitschrift im Hauptseminar "Allgemeine Pädagogik" 1997

<sup>612</sup> Bönsch 1972, 33

<sup>613</sup> Brockhaus 1974, 411

gesunden Menschenverstand zu überwinden."<sup>614</sup> Erst durch *Verstehen* kann Wissen *angewendet* und einer *Beurteilung* bzw. *Bewertung* unterzogen werden, sodass letztlich eine *Meinung* über die jeweilige *Handlung* gebildet werden kann. Vom Wissen zum Handeln - ein langwieriger, aber wichtiger Prozess! Fakten wachsen und entwickeln sich zur überprüften und abgesicherten *Handlungskompetenz*:

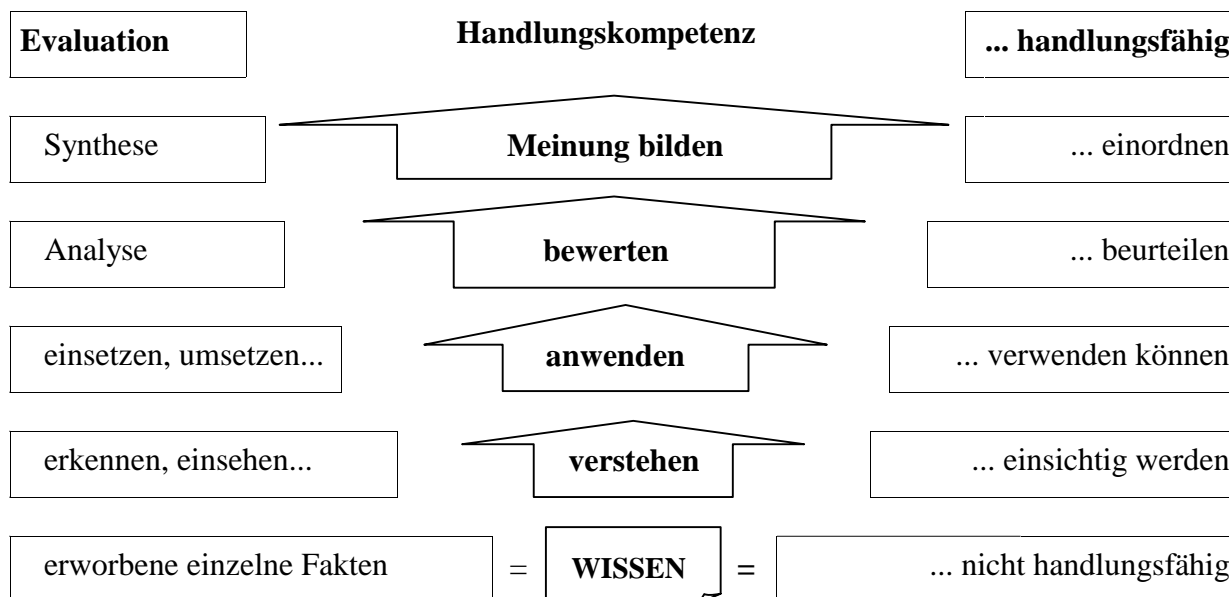


Abb. 7 - 1: Wie das Wissen über sich hinaus wächst

Durch die dargestellten prozessualen Schritte wird Wissen erst wertvoll und einsetzbar.<sup>615</sup> Das sind jene Schritte, die nach EDGAR ALLEN POE den richtigen Weg für den Wissenserwerb aufzeigen, wenn er schreibt: "Nicht im Wissen liegt das Glück, sondern im Erwerb von Wissen."

Vom *Wissen* ausgehend bis zur vollständigen Handlung kann sich Denkviefalt entwickeln, die zu Assoziationen und dadurch zur Vernetzung von Wissen und Fertigkeiten sowie entsprechenden Verhaltensweisen anregt: Wissen ist allerdings nicht alles - Wissen ist ein wichtiger und daher auch unentbehrlicher Teil der Handlungskompetenz. Im alltäglichen Gebrauch wird Wissen mit Kenntnissen gleichgesetzt. Kenntnisse haben eine informierende Darstellungsfunktion und wirken ebenfalls erst in Verbindung mit den oben erwähnten Handlungsschritten. Nach RAUSCHENBERGER stellen Kenntnisse als solche keinen Wert dar; sie gewinnen erst im Zusammenhang mit anderen Fakten an Bedeutung.<sup>616</sup> Für die hierarchische Abfolge der Lernprozesse zum Erwerb von Kenntnissen gelten ähnliche Strukturen wie bei der Wissensvermittlung (Kenntnisvermittlung), beim Wissensmanagement (entspricht der Kennt-

<sup>614</sup> Postman 1995, 158 f.

<sup>615</sup> vgl. Bloom, B (HS bei Prof. Dr. Seibert 1998)



nisorganisation) und bei der Wissensvernetzung (der sogenannten Kenntnisstruktur). Der Begriff *Kenntnis* wird meistens durch den dynamischen Partner, der Fertigkeit, erweitert.

Fertigkeiten alleine sind ebenso wertlos wie Wissen bzw. Können. Sie werden im Modell "Vom Wissen bis zum Handeln" im Prozessspektrum "Verstehen - Anwenden - Bewerten" eingeordnet. Eine Meinung bilden und über angewendete Fertigkeiten zu reflektieren, ist im Begriff nicht verpackt. Fertigkeiten werden in der allgemein bildenden Schule "insoweit vermittelt, wie es für die schulischen Projekte und dem Urteilsvermögen der Schüler notwendig"<sup>617</sup> ist, behauptet GROTH. Vor allem Lehrgänge und Übungen sind für den Erwerb von Fertigkeiten bedeutsam, wobei nicht nur handwerkliche, sondern auch sportliche Techniken und kreativer Umgang mit bildnerischen Mitteln Fertigkeiten schulen können. Dabei versteht man unter Fertigkeiten jene Tätigkeiten, "die durch Übung soweit automatisiert sind, dass sie auch unter weitgehender Ausschaltung des Bewusstseins vollzogen werden können."<sup>618</sup> Der Wert diverser Fertigkeiten zeigt sich bei der Anwendung im privaten und beruflichen Betätigungsfeld.

Die in Verbindung mit *Fähigkeit* und *Fertigkeit* bezeichneten Kompetenzen unterscheiden sich in folgenden Punkten: Nach HAGER/HASSELHORN können "Fähigkeiten von Fertigkeiten (und Kenntnissen) dadurch abgegrenzt werden, indem man diese auf bestimmte Inhalte bezieht." Bei den Kenntnissen "handelt es sich um theoretische Begriffe, die etwas Nicht-Beobachtbares bezeichnen und vor allem der Erklärung dienen."<sup>619</sup> Das Verhalten an sich ist eine "äußerlich beobachtbare und entsprechend beschreibbare Aktivität eines Menschen"<sup>620</sup>. Verhaltensweisen werden oft im Zusammenhang mit der beruflichen Bildung als wichtige berufliche Eigenschaft genannt. Der Begriff "Verhalten" und die dazugehörigen Synonyme wie *Umgang*, *Handeln*, *Tätigkeit*, *Praxis*, *Kommunikation*, *Interaktion*, *Aktivität* und dgl. haben selbstverständlich auch mit Bildungs- und Erziehungsvorgängen zu tun.<sup>621</sup> CONDORCET<sup>622</sup> verweist auf den Bildungsauftrag zur Entwicklung der gesellschaftlichen Funktionstüchtigkeit, SCHLEIERMACHER will zur Tüchtigkeit und selbstständigen Individualität erziehen, damit die Teilnahme an gesellschaftlichen Prozessen gelingt. Im Bezug auf den verwendeten Begriff *Handeln* stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage nach dem *richtigen, verantwortlichen*

---

<sup>616</sup> vgl. Rauschenberger 1995, 57

<sup>617</sup> Groth 1995, 324

<sup>618</sup> Böhm 2000, 173

<sup>619</sup> Hager/Hasselhorn 2000, 49

<sup>620</sup> Böhm 2000, 556

<sup>621</sup> vgl. Lenzen/Möllenbauer 1986, 427

<sup>622</sup> Condorcet 1966

und *auf die Realisierung hin mündigen und sittlichen Handeln*. Begründungsversuche und Richtigkeitskriterien ergeben sich aus der Absicht des Schulprogramms und den sittlich moralischen Normen der jeweiligen Gesellschaft. HABERMAS sieht in der Interaktion kommunikatives Verhalten, welches "sich nach obligatorisch geltenden Normen richtet, die reziproke Verhaltenserwartungen definieren und von mindestens zwei Subjekten verstanden und anerkannt werden müssen."<sup>623</sup> HABERMAS vertritt die Meinung, dass die *kommunikative Kompetenz*, also das menschliche Reden, mit den vier universellen Geltungsansprüchen *Verständlichkeit, Wahrheit, Wahrhaftigkeit* und *Richtigkeit* und das richtige *Verhalten* und *Handeln* in Einklang gebracht werden müssen.<sup>624</sup>

Der kompetenzorientierte Unterricht vereint de facto die Begriffe *Wissen, Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten* zum neuen Bildungsbegriff *Handlungskompetenz*.

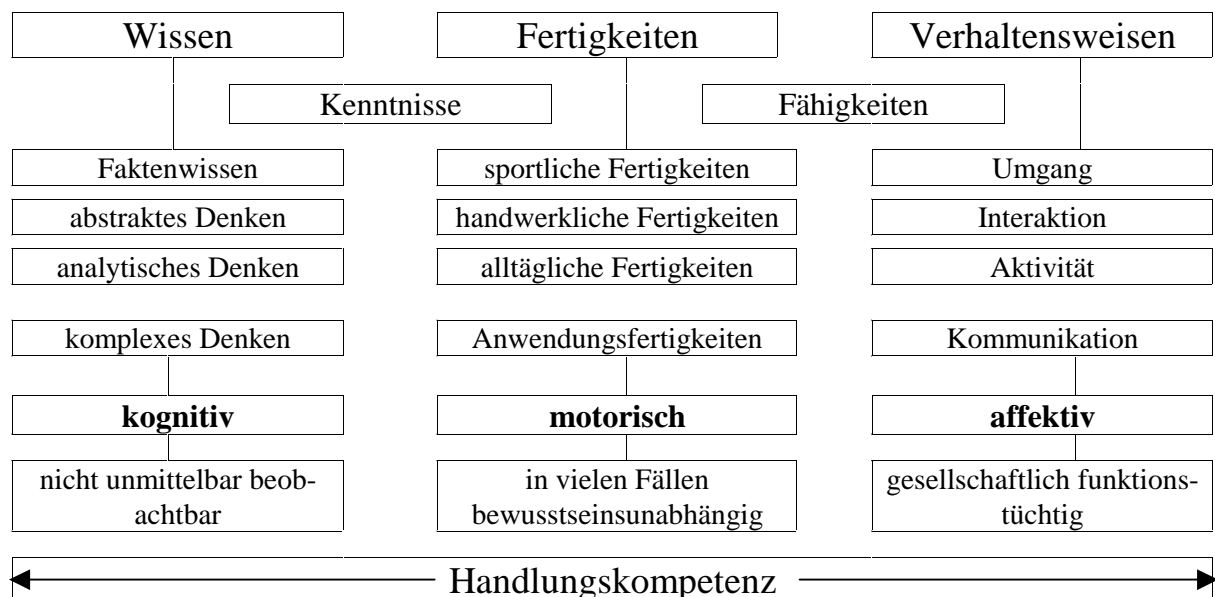


Abb. 7 - 2: Wissen, Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Verhaltensweisen als Elemente der HK

Die oben dargestellten Bezeichnungen der Potenziale für *Wissen* und *Fertigkeiten* zeigen eine Überschneidung mit den *Kenntnissen* ebenso wie die *Fähigkeiten* mit den *Fertigkeiten* und *Verhaltensweisen*. In Summe zeigt die Abbildung, dass man erst durch die Verknüpfung von kognitiven, motorischen und affektiven Lernverhalten komplexe Lernziele, also die Entwicklung der Handlungskompetenz, erreicht. "Denn Lehrziele, die sich nur auf die Vermittlung von kognitivem Wissen beschränken, verpuffen erfolglos"<sup>625</sup>, schreibt BROMMER. Im folgen-

<sup>623</sup> Habermas 1968, 62

<sup>624</sup> vgl. Habermas 1971

<sup>625</sup> Brommer 1993, 64

den Kapitel *Kompetenz* versus *Qualifikation* werden Kenntnisse, Fertigkeiten und Verhaltensweisen im Kontext mit den Kompetenzen diskutiert, wobei immer wieder der Versuch der Klärung unternommen wird, inwieweit Kompetenzen im Sinne von Berufs- und Lebenschancen bessere Voraussetzungen schaffen als herkömmliche Qualifikationsprozesse.

## 7.2 KOMPETENZ VERSUS QUALIFIKATION

Mit den Begriffen *Qualifikation* und *Kompetenz* werden Bildungs- und Erziehungsergebnisse benannt und mehr oder weniger objektiv mit Zeugnisnoten dokumentiert. Die Pflichtschule stellt, hauptsächlich auf kognitive Leistungen aufbauend, die Weichen für die weitere schulische bzw. berufliche Laufbahn. Es ist allerdings zu beobachten, dass Qualifikationen oft nicht das halten, was sie versprechen.

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob Kompetenzen mehr Erfolg für das berufliche und praktische Leben versprechen. Sind Kompetenzen komplexer als einfache Fertigkeiten und Kenntnisse bestimmter Qualifikationen? Verlangt der Erwerb von Kompetenzen andere Unterrichtsformen als die Vermittlung von Qualifikationen? Wird Kompetenz ein neuer Bildungsbegriff? Das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung verwendet bereits als Arbeitstitel den Begriff *Kompetenz* im Zusammenhang mit der Aussage, der Mensch werde durch den Kompetenzerwerb befähigt, seinem Handeln und seiner Welt eine reflektive Bedeutung zu verleihen und zugleich an der eigenen Entwicklung mitzuwirken. Eine Qualifikation ist hingegen eine Befähigung bzw. Eignung, die eine bestimmte Mindestleistung in formaler Hinsicht beschreibt. "Wer sich für etwas qualifiziert, wird per *Zertifikat* auf Grund seiner Qualifikation beschrieben und ist dadurch besonders geartet."<sup>626</sup>

Wodurch unterscheiden sich nun Kompetenzen von Qualifikationen? Inwieweit sind Merkmale der Wertbeständigkeit, Behaltezeit, Transferfähigkeit, Vernetztheit und dgl. für Kompetenz bzw. Qualifikation zutreffend?<sup>627</sup>

### 7.2.1 KOMPETENZEN SIND WERTBESTÄNDIG

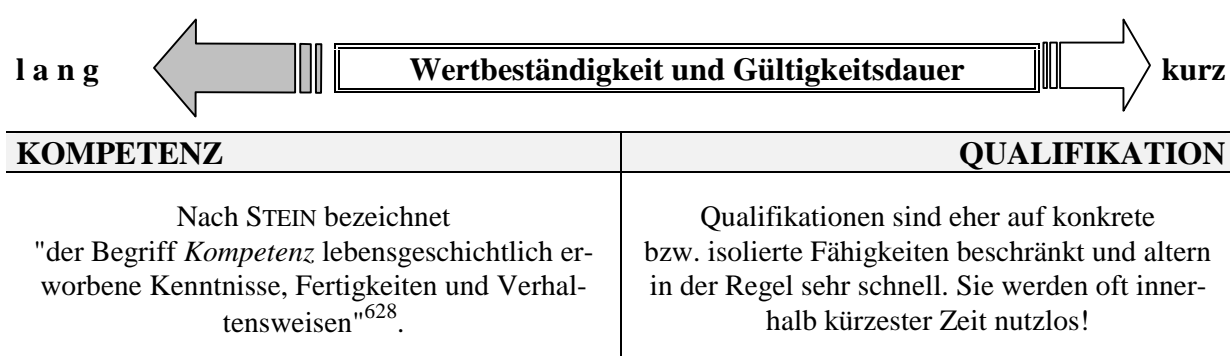
In der Literatur neueren Datums wird beklagt, dass Wissen vergänglich ist und mit der Zeit *alt* und wertlos werden kann. Welche Lehr- und Lernziele der Aus- und Weiterbildung befähigen die Menschen, Problemfelder der Zukunft zu bewältigen? In einer Zeit, in der Wissen eine so große Rolle spielt und in so großem Umfang vorhanden ist, muss es wohl das vorrangige Ziel

---

<sup>626</sup> vgl. Brockhaus 1972

der Aus- und Weiterbildungsinstitutionen sein, dass Kenntnisse, Fertigkeiten und Verhaltensweisen gelernt werden, die möglichst lange ihren Wert beibehalten. Daher stellt sich auch die Frage: "Haben die in einer Kompetenz vereinten Kenntnisse, Fertigkeiten und Verhaltensweisen eine längere Gültigkeit als solche einer Qualifikation?" Die Gesamtkompetenz eines Individuums mit ihren vereinten Befähigungen altert nur in einzelnen Segmenten (Spezialwissen), formale Kenntnisse vernetzt mit sozialer, persönlicher, methodischer und fachlicher Kompetenz bleiben hingegen lange erhalten und verwendbar.

Die Gegenüberstellung von Kompetenz und Qualifikation soll die jeweilige Wertbeständigkeit und Gültigkeitsdauer von *Wissen* zum Ausdruck bringen.



Nach KADE drohen Qualifikationen "immer zu veralten und damit auch ein Stück menschlicher Werte zu vernichten."<sup>629</sup> Um diesem kontraproduktiven Lernprozess zu entgehen, bekommen Bildungselemente, wie zum Beispiel die kompetenzorientierte und lebenslange Lernfähigkeit, eine große Bedeutung. Besonders umfangreich ist der Bedarf an Fort- und Weiterbildung im Bereich der Informationstechnologie:

Qualifikationen (spezielle Kenntnisse und Fertigkeiten) der Computerbranche unterliegen einer schnellen Alterung! Monat für Monat gibt es Neuerungen im Hard- und Software-Bereich. Ein *kompetenter* EDV-Händler hingegen ist durch seine Teilfähigkeiten (Sozial-, Methoden- und Selbstkompetenz) zu jeder Zeit handlungsfähig.

Durch den Erwerb von Kompetenzen geschieht eine ständige Neuorientierung und Neubestimmung, konstatiert BASSARD, wodurch Wissen ganz allgemein auf aktuellem Stand gehalten wird und insgesamt brauchbar bleibt. Kompetenzen fordern - ganz im Sinne des lebenslangen Lernens - eine regelmäßige und systematische Weiterbildung. Der Lohn für die Arbeit der Kompetenzerweiterung ist jedem, der sich damit beschäftigt, sicher. Ermöglicht zum Bei-

<sup>627</sup> vgl. Bunk 1990, 184 f. und Döring 1994, 140

<sup>628</sup> Steiner 2000, 22

spiel eine Lernsituation Persönlichkeitsentwicklung, so wird die persönliche Kompetenz nicht nur konserviert, sondern immer weiter entwickelt.<sup>630</sup> Werden im Gegensatz dazu einfache und sehr fachspezifische Tätigkeiten (Hilfsarbeit) isoliert ohne Selbstentscheidung und Selbsttätigkeit angelehrt (qualifiziert), unterliegen diese der Gefahr einer raschen Entwertung. Derart *schmale Qualifikationen* bergen auf dem Arbeitsmarkt das Risiko der *just-in-time-Beschäftigung*. Die Arbeitskraft wird nur so lange beschäftigt, bis deren spezielle Fertigkeiten und Kenntnisse nicht mehr gebraucht werden. Kompetenzen hingegen sichern auf Dauer eine vielseitige Handlungsfähigkeit (Professionalität). MAYER schreibt dazu: "Wer (...) Handlungskompetenz besitzt, kann richtig, erfolgreich und vernünftig tätig werden."<sup>631</sup>

Isoliertes Spezial- bzw. Faktenwissen unterliegt der laufenden Abwertung durch Veralterung bis hin zur Wertlosigkeit. Nach PRENZEL betrifft dieser "Wandel nicht nur Studierende oder Akademiker, sondern alle."<sup>632</sup> Untersuchungen von CHARLIER belegen, dass die Alterungsgeschwindigkeit verschiedener Wissensbestände mit den jeweiligen Ausbildungsgängen der Schultypen in ursächlichem Zusammenhang steht. Allgemeinbildende Schulen haben in dieser Untersuchung eine relativ hohe Wissensrelevanz.<sup>633</sup>

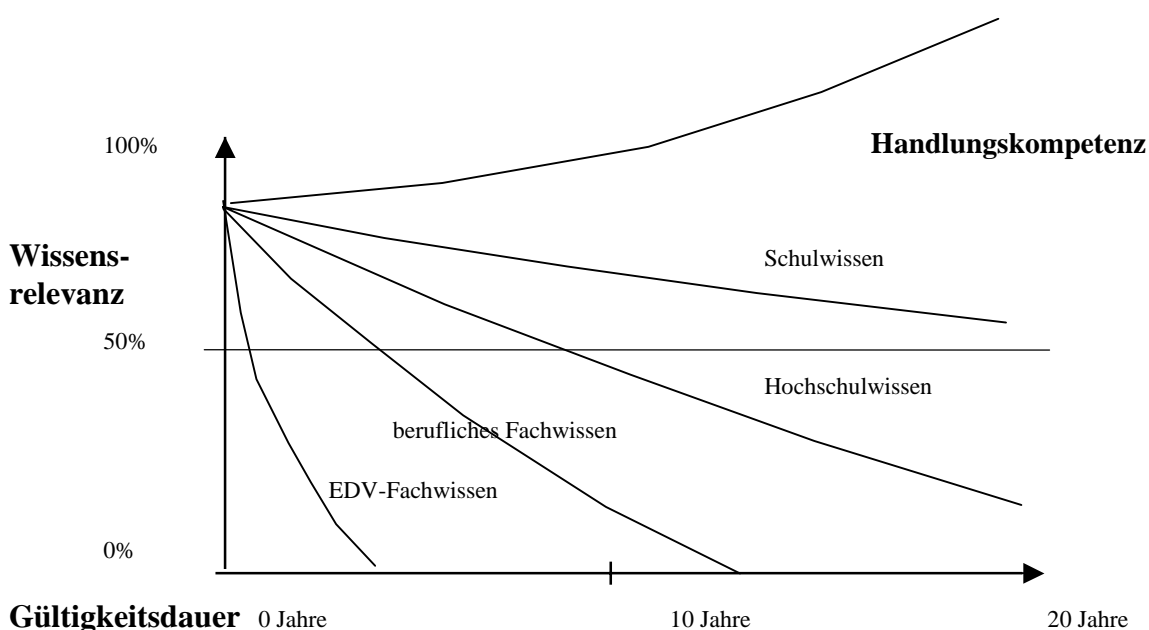


Abb. 7 - 3: Die Halbwertszeit des Wissens.<sup>634</sup>

<sup>629</sup> Kade 1983, 866

<sup>630</sup> vgl. Brassard u.a. 1992, 12f.

<sup>631</sup> Meyer-Dohm 1986, 452

<sup>632</sup> Prenzel 1996, 1324

<sup>633</sup> Kipp 1991, 14

<sup>634</sup> vgl. Charlier u.a. 1994, 120

Die auffallend hohe Beständigkeit des Schulwissens basiert unter anderem auf der langen Verwendbarkeit der sogenannten Kulturtechniken *Lesen, Schreiben* und *Rechnen*. Sie dienen lebenslänglich als unverzichtbares Basiswissen. Auch STÄBLER ist in seinen Untersuchungen auf ähnliche Ergebnisse wie CHARLIER gekommen. Schulwissen verliert erst nach 20 Jahren den halben Bildungswert, wie die nachstehende Tabelle<sup>635</sup> "Halbwertszeiten verschiedener Wissensbereiche" nach STÄBLER<sup>636</sup> zeigt:

Schulwissen	= 20 Jahre
Hochschulwissen	= 10 Jahre
Berufliches Fachwissen	= 5 Jahre
EDV-Fachwissen	= 1 Jahr

Das Konzept der *Handlungskompetenz* gewinnt hingegen fortlaufend an Wertigkeit, weil innerhalb der Kompetenzstruktur nicht *umgelernt*, sondern fortlaufend *dazugelernt* wird. Beide, CHARLIER<sup>637</sup> und STÄBLER, verwenden als Maß für die Verwendbarkeit des Wissens den Begriff "Halbwertszeit". Damit ist jene Zeitspanne gemeint, in der ein bestimmtes Wissen zur Hälfte nicht mehr anwendbar ist, sozusagen wertlos wird.

Im Gegensatz zur relativ langen Gültigkeit von *Schulwissen* unterliegt das Spezial- und Faktenwissen einer unliebsamen, raschen *Alterung*. Die Halbwertszeit von technischem Spezialwissen beträgt nur drei Jahre. Hiobsbotschaften verweisen auf eine weiter sinkende Tendenz, was die Halbwertszeiten von Wissen und Kenntnissen angeht. Der Spitzenreiter im negativen Sinne ist die Computertechnik mit einer Halbwertszeit von zwölf bis sechs Monaten. Die Folge ist, dass sich in derart dynamischen Bereichen, wie z.B. jenem der Informationstechnologie, die Mitarbeiter in einem Zustand "ständiger Weiterbildung" befinden. Schulen und Betriebe werden durch diese Entwicklungen zu "Lernenden Organisationen"<sup>638</sup>. Der Deutsche Bildungsrat fordert in diesem Zusammenhang "die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Lernphase."<sup>639</sup>

All die Beteuerungen über die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens dürfen nicht darüber hinweg täuschen, dass im Rahmen der Erstausbildung die Weichen für den Erwerb für breit und lange anwendbares Wissen gestellt werden müssen. Die Verknüpfung der Fachkompetenzen mit Sozial-, Methoden- und Persönlichkeitskompetenz verspricht eine langzeitige, gesicherte Handlungskompetenz für das Berufs- und Privatleben. So gesehen wird es eine der

<sup>635</sup> vgl. auch Nagel 1994, 32

<sup>636</sup> zit. nach Nagel 1994, 32 in Stäbler 1999, 266

<sup>637</sup> Charlier u.a. 1994, 120 f.

<sup>638</sup> Stäbler 1999, 148 ff.

<sup>639</sup> Deutscher Bildungsrat, zit. aus: Schweitzer 1993, 16

wichtigsten Aufgaben der zukunftsorientierten Schule werden, den Kompetenzerwerb zielgerichtet und ökonomisch zu organisieren. Die Frage aller Fragen in jeder Bildungseinrichtung muss lauten: "Welche Kompetenzen brauchen die Lernenden für ihren zukünftigen Tätigkeitsbereich?" Kritisch zu hinterfragen sind daher Schulprogramme mit einem hohen Anteil an Spezialwissen, weil ein großer Teil des bis zum Abschluss der Schule erworbenen Spezialwissens veraltet und somit umsonst gelernt wurde. Schulwissen (allgemeines Wissen) soll deshalb in der Pflichtschulzeit verlässlich gelernt und gefestigt werden. Ökonomisches Lernen ist angesagt!

Fakten sind nur mehr bedingt wichtig. Dass z.B. der Zweite Weltkrieg 1945 zu Ende war, gehört zum allgemeinen Wissensbestand. Ob es wichtig ist zu wissen, dass die Wahrscheinlichkeit für eine Zwillingsgeburt in Nordeuropa 1,6 Prozent und in Südeuropa 0,9 Prozent beträgt, sei dahingestellt. Die Auswahl aus dem nicht überschaubaren Wissensschatz unserer Zeit ist schwierig und gleichzeitig verantwortungsvoll, erwartet man doch von der Schule, dass allen Schülern mit unterschiedlichsten Begabungen und Neigungen optimale Voraussetzungen für die spätere Berufs- und Lebenswelt mitgegeben werden. MERTENS hat mit seinem hypothetischen Konstrukt "SQ" versucht, dem Tempo des Alterns von Bildungsinhalten einerseits und der Unschärfe und partiellen Unvorhersehbarkeit von Qualifikationsanforderungen andererseits zu begegnen.

Statt spezialisierter Fertigkeiten sollen strukturelle Gemeinsamkeiten, statt Faktenwissen soll Zugriffswissen erworben werden.<sup>640</sup> "Bildung soll zum Problemlösen befähigen"<sup>641</sup>, schreibt KIPP und führt von MERTENS die Kategorien "Förderung der Fähigkeit zum lebenslangen Lernen", "Distanz zur Theoretisierung", "Verknüpfung von Theorie und Praxis", "Technikverständnis" und "Fähigkeit zur Zusammenarbeit" an.<sup>642</sup> DÖRING stellt solche Schulen immer mehr in Frage, die losgelöst vom Leben ihre Aufgabe in der reinen Wissensvermittlung sehen, weil einmal Gelerntes rasch veraltet und ständiges Neu-, Um- und Weiterlernen notwendig ist.<sup>643</sup> Insofern verspricht die sukzessive Erweiterung der Handlungskompetenz durch die Nutzung der strukturellen Effekte im Sinne der gesamtpersönlichen Entwicklung hoffnungsvolle Perspektiven für eine zukunftsorientierte, chancenreiche Bildungs- und Erziehungsarbeit in Schule und Unterricht.

---

<sup>640</sup> vgl. Mertens 1974b, 40

<sup>641</sup> Kipp 1991, 47

<sup>642</sup> vgl. Kipp 1991, 47

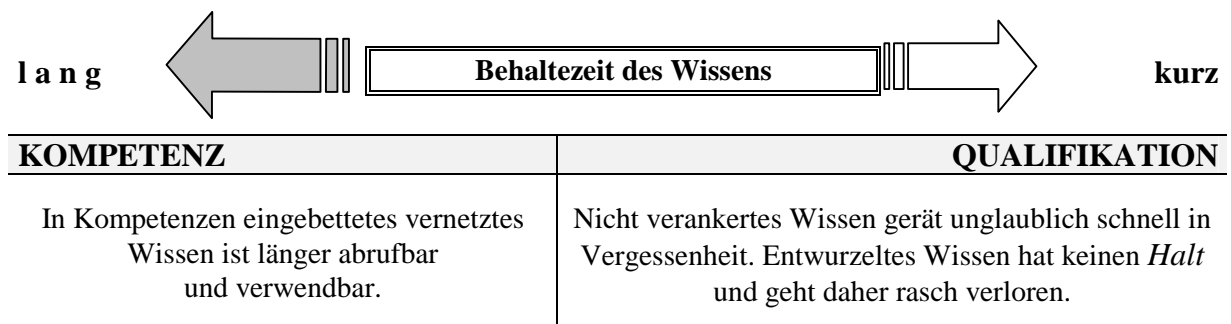
<sup>643</sup> vgl. Döring 1994, 140

Trifft Neues im Lernenden auf bereits vorhandene Strukturen und Strategien, wird Wissen in die Handlungskompetenz implementiert und "haltbar gemacht". Denn "letztlich vergisst der Mensch auch deshalb so viel, weil das Gelernte nicht in die kognitive Struktur überführt, sondern unverbundenen, isoliertes Faktenwissen war."<sup>644</sup> Der kompetenzorientierte Unterricht muss deshalb auf kooperative und problemlösende Unterrichtsprinzipien abzielen, damit die Elemente des Bildungserwerbs zusammenhängend eingeordnet werden.

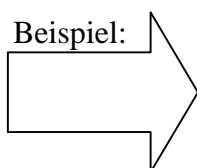
### 7.2.2 KOMPETENZEN HABEN EINE LANGE BEHALTEZEIT

Die vorher erwähnte Wissensalterung ist nicht die alleinige Ursache, die an unserem Wissensschatz nagt. Ein weiterer zusätzlicher "Wissensvertilger" ist das Vergessen. Man muss sich nur vor Augen führen, wieviel von dem in der Schule Gelernten zählt beim 10-jährigen Schülertreffen noch zum abrufbaren Wissensvorrat? In Bezug auf die Behaltezeit für unseren Wissensvorrat stellt sich auch die Frage, wieso sich manche Lerninhalte tief ins Gedächtnis einprägen und andere wie weggeleuchtet aus dem Gedächtnis verschwinden.

Untersuchungen<sup>645</sup> belegen, dass ein in Handlungskompetenz vernetztes, dauernd in Anwendung befindliches Wissen leichter abrufbar und deshalb auch länger anwendbar ist.



Insbesondere das Alltagswissen ist immer präsent, weil es in Verbindung mit immer wiederkehrenden Tätigkeiten und Verhaltensweisen abgerufen wird. Der umgekehrte Fall tritt bei Wissensbeständen, die nicht in alltäglicher Verwendung stehen, ein.

Beispiel:  Rund zwei Drittel des schulischen Wissens sind nach fünf Jahren *vergessenes Wissen*. In *Lernfächern* wie zum Beispiel Latein oder Altgriechisch werden in 10 Jahren (wenn dieses Wissen nicht verwendet wird) 95 % vergessen.<sup>646</sup>

<sup>644</sup> Brunnhuber 1995, 31

<sup>645</sup> Vester 1975

<sup>646</sup> vgl. Hänggi 1998, 171



Abgesehen davon, dass in den Augen der Lernpsychologen Vergessen eine Schutzfunktion des Gehirns und deshalb ein ganz normaler Vorgang ist, stellt sich die Frage und das Problem: "Wie können wir unseren wertvollen Wissensschatz am wirkungsvollsten vor dem Vergessen schützen?" Wie oben erwähnt, wirkt sich der Kompetenzerwerb positiv auf die Behaltezeit des Wissens aus. Durch fachübergreifendes, kompetenzorientiertes Denken und Handeln beherrscht der Mensch nicht nur Einzelaspekte, sondern auch einen Gesamtüberblick, wodurch der Mensch generell wirksam werden kann.<sup>647</sup>

Kompetenzorientierte Ausbildungskonzepte zielen darauf ab, eine Vielfalt von Arbeits- und Lernsituationen zu schaffen, die dem Jugendlichen die Chance eröffnet, Arbeits- und Lern-techniken zur selbstständigen Wissensaneignung und Problemlösung zu erwerben, die eigene Ausdauer und Belastbarkeit zu überprüfen, sich seine Kritikfähigkeit gegenüber der eigenen Person und der Umwelt anzueignen, die Bereitschaft zu entwickeln, sich aus tradierten Denk- und Vorstellungsgewohnheiten zu lösen, sowie ungewohnte eigene Wege zu gehen.<sup>648</sup>

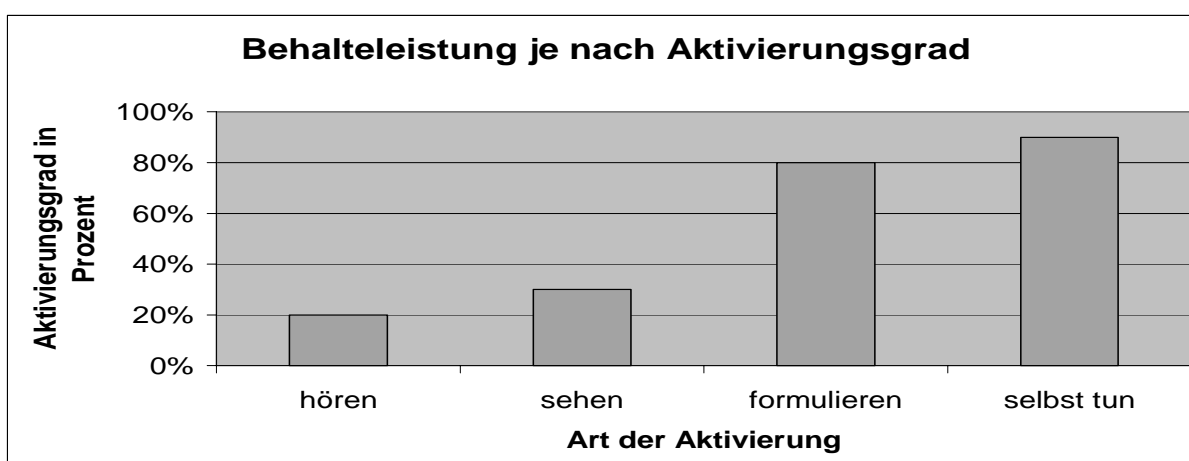


Abb. 7 - 4: Aktivierung und Behaltegrad

Die Tabelle zeigt, dass die Behalteleistung sprunghaft mit dem Grad der kompetenzorientierten Aktivierung des Schülers (Lernenden) ansteigt. Andererseits steckt dahinter die Aussage, dass nur ein Bruchteil dessen, was der Lehrer vorträgt (= hören), tatsächlich vom Lernenden angeeignet wird.<sup>1</sup> Durch kompetenzorientierte Lehr- und Lernmethoden geschieht automatisch die Vernetzung von Wissen mit sozialer, methodischer und persönlicher Kompetenz. KLAFKI und BADER sehen im Erwerb der Handlungskompetenz langfristige, einprägsame Prozesse. Nach

<sup>647</sup> Hänggi 1998, 147

<sup>648</sup> vgl. Kaiser 1992, 35

<sup>649</sup> Arnold 1995, 297

VESTER<sup>650</sup> kommt es durch den gefächerten Wissenserwerb zu Mehr-Kanal-Informationen, die ein "inneres Erlebnis" erzeugen. Durch dieses "innere Erlebnis" werden Wege für die spätere Wiederauffindung durch Assoziationen gebahnt: "Je mehr passende Assoziationen, je mehr Möglichkeiten einer vielfältigen Zuordnung schon da sind, um so weniger muss der Stoff gepaukt werden, und um so besser ist er aus dem Langzeitgedächtnis abrufbar."<sup>651</sup> Für den Erwerb von Kompetenzen verweist KLAFKI auf die Vielfalt der Lernaufgaben in der Gruppenarbeit, wodurch ein wirkungsvolleres Lernen entsteht als im herkömmlichen Klassenunterricht (Frontalunterricht). Er ortet bei interaktiven Lernprozessen vermehrt Dimensionen des Übens, Sicherns, Anwendens von Kenntnissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Verhaltensweisen,<sup>652</sup> wodurch auch die Transferfähigkeit ausgebaut wird.

### 7.2.3 KOMPETENZEN SIND BREIT ANWENDBAR - TRANSFERORIENTIERT

Durch das Zusammenwirken von Fachkompetenz, Sozialkompetenz, Persönlichkeitskompetenz und Handlungskompetenz werden Wissensvorräte, Fertigkeiten und Verhaltensmuster für viele Situationen anwendbar. Genau genommen ist die Anwendung von Wissen, Fertigkeiten und Verhaltensweisen erst durch den Transfer möglich.<sup>653</sup> Andererseits gibt es Kompetenzen wie z.B. Problemlösungsfähigkeit oder Kreativität, die Transfer erst möglich machen.<sup>654</sup> Die Transferfähigkeit ist für die Handlungskompetenz soviel wie der Sauerteig für das Brot. Sie *durchwirkt* die Handlungskompetenz durch Denken und Handeln in Zusammenhängen und Systemen, durch vorausschauendes Denken und antizipatives Handeln sowie durch konsequentes Denken im Sinne von etwas zu Ende denken können.<sup>655</sup> Die positive Wirkung des Transfers ist auch bemerkbar, wenn bereits "Gelerntes weiteres Lernen erleichtert"<sup>656</sup>. Dieser so genannte positive Transfer wird in der Regel um so größer, je ähnlicher die Lehr- und Übungsinhalte sind. Ein negativer Transfer hingegen erschwert die Übertragung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Verhaltensweisen, als Beispiel ist die Angst in Prüfungssituationen zu erwähnen. In der kybernetischen Pädagogik wird unterschieden zwischen manifestem Transfer, der durch erhöhte Vorkenntnisse ausgezeichnet ist, und dem latenten Transfer, der durch das rasche Anwachsen der Kompetenz erkennbar und auch messbar wird.<sup>657</sup> Die Transferfä-

---

<sup>650</sup> vgl. Vester 1975, 89

<sup>651</sup> Vester 1975, 89

<sup>652</sup> Klafki 1992, 9

<sup>653</sup> Messner 1978, 53 ff.

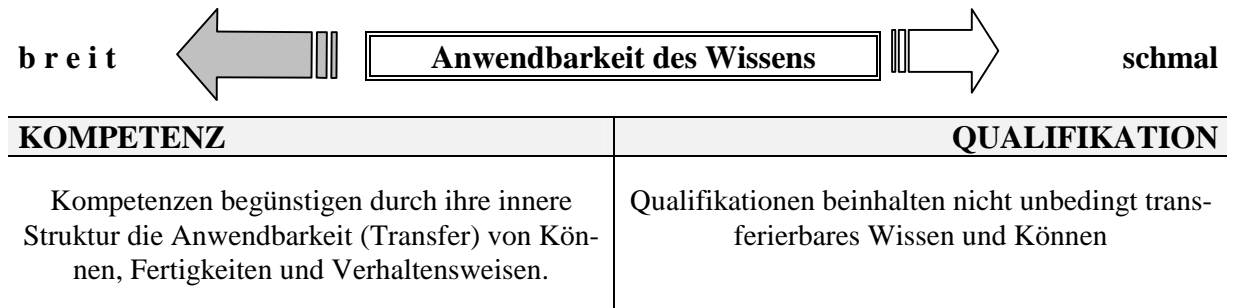
<sup>654</sup> vgl. Wollersheim/Peters 1994, 189

<sup>655</sup> vgl. Bunk 1991, 31

<sup>656</sup> Böhm 2000, 534

<sup>657</sup> vgl. Böhm 2000, 535

higkeit zählt zu den wichtigsten Faktoren einer gut ausgebauten Handlungskompetenz, denn der Transfer von vorhandenem Wissen auf neue Lern- bzw. Arbeitssituationen<sup>658</sup> macht erst *breit* und *effizient* handlungsfähig. Transfer ist allerdings erst möglich, wenn die dafür notwendigen Kenntnisse (Begriffe, Gesetze...), Fertigkeiten (Handlungen, Bewegungen...) und Verhaltensweisen (Auftreten...) durchdacht und eingeübt worden sind.<sup>659</sup>



Die Problemlösungsfähigkeit bzw. Konfliktbearbeitung wird dann leichter transferierbar (übertragbar) sein, wenn eine gewisse Prozessabfolge eingeübt und immer wieder angewendet wird. Beispiel: Ein Problem erkennen, es annehmen, das Problem analysieren, diverse Lösungsmöglichkeiten suchen, eine Entscheidung treffen, diese Entscheidung realisieren und letztlich überprüfen, ob die Vorgangsweise richtig war. Auch die Lernpsychologie durchleuchtet immer stärker die "Übertragbarkeit erworbener Verhaltensweisen und Strukturen auf neue oder ähnliche Lern-,<sup>660</sup> Arbeits- und Lebensbereiche:

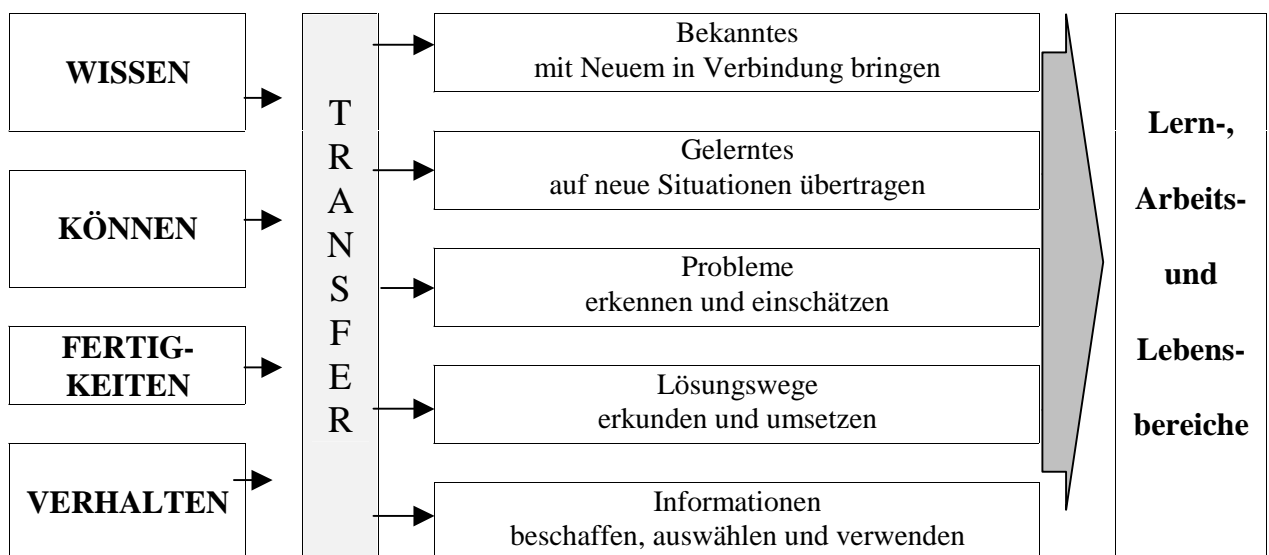


Abb. 7 - 5: Transfer<sup>661</sup> von Wissen, Können, Fertigkeiten und Verhaltensweisen

<sup>658</sup> vgl. Wollersheim/Peters 1994, 189

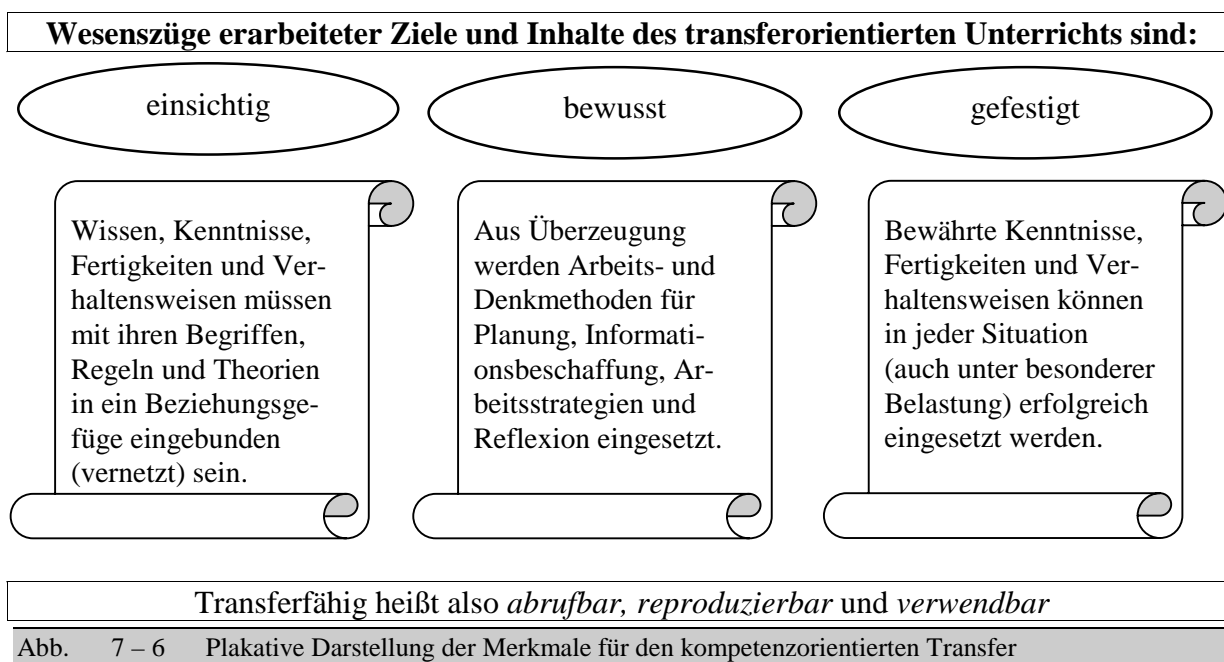
<sup>659</sup> vgl. Aebli 1969, 172

<sup>660</sup> Brunnhuber 1995, 64

<sup>661</sup> vgl. Mannesmann-Demag 1989 und Wollersheim/Peters 1994, 189

Bereits vorhandenes Wissen mit neuen Kenntnissen und Fertigkeiten zu verknüpfen und auf neue Situationen zu übertragen sowie Probleme zu erkennen und alternative Lösungsmöglichkeiten zu beurteilen sind entscheidende Transfereigenschaften. Die Fähigkeit, über die Methodenkompetenz eigene Schwächen auszugleichen und dadurch Lücken zu schließen, bedeutet auch, dass Erfahrungen auf neue Situationen übertragbar sind. Durch die neuen Informations- und Kommunikationstechniken ist die Fähigkeit, jederzeit Informationen beschaffen, beurteilen und verwenden zu können, eine wichtige Transfereigenschaft geworden. LAURIEN geht sogar soweit, dass er behauptet: "Im unverändert anschwellenden Fluß der Informationen wird nur der nicht untergehen, der Methoden des Auswählens und nicht des Anhäufens gelernt hat."<sup>662</sup>

Transferfähigkeit in Bezug auf Aus- und Weiterbildung bewirkt auch, dass ein damit verbundener Lernprozess besser vonstatten geht. WOLLERSHEIM und PETERS umschreiben diese Fähigkeit mit immer ein wenig mehr lernen als ursprünglich gewollt war. Durch die Transferfähigkeit kann einmal Gelerntes in neuen bzw. veränderten Lern- oder Arbeitssituationen angewendet werden.<sup>663</sup> Der Lernende bzw. der Berufstätige ist fähig, sich in neue Lern- bzw. Aufgabengebiete einzuarbeiten. Und gerade deswegen, weil die Transferfähigkeit von *Wissen* und *Können* eine so große Bedeutung hat, ist es ein Gebot der Stunde im Unterricht die Möglichkeiten des Transfers zu vermehren. Der erfolgreiche Transfer verlangt *einsichtige, bewusste* sowie *gefestigte* Kenntnisse, Fertigkeiten und Verhaltensweisen:



<sup>662</sup> Laurien 1988, 61

<sup>663</sup> vgl. Klein 1990, 18

Die wichtigste Bedingung für den Transfer sind wohl Lehrformen, die einsichtige Kenntnisse, Fertigkeiten und Verhaltensweisen vermitteln. DUBS fordert zusätzlich bleibende Grundstrukturen des Wissens, in die der Lernende jederzeit Neues einbauen kann und prozessorientierte Lehr- und Lernstrategien, die zum Lösen von Problemen und selbstständigen Lernen anregen und prozessuales Wissen generieren.<sup>664</sup> Kompetenzorientiertes Lernen ist auf Anwendung und Problemlösung ausgerichtet.<sup>665</sup> Das Zustandekommen einer Lern- oder Anwendungsübertragung auf später zu Lernendes wird durch vorausgegangenes einsichtiges Lernen erleichtert.<sup>666</sup> Es gilt also, solche Lernstrategien anzuwenden, "in denen nicht Antworten gelernt, sondern Antworten gefunden werden."<sup>667</sup> So soll jede Problemlösung "als eine bewusste Anwendung einer allgemeinen Regel (...) erlebt werden. Das heißt, es ist zu begründen, warum und wie eine bestimmte Regel verwendet wurde."<sup>668</sup> Auf diese Weise "wird einmal Gelerntes variabel und beweglich und in seinen wesentlichen Strukturelementen von unwesentlichen Elementen befreit."<sup>669</sup>

In Summe verlangt ein effizienter Transfer gefestigte, persönliche, soziale und methodische Kompetenzen, also angst- und stressfreie Handlungssituationen, weil "Transferleistungen auf eine entspannte Atmosphäre angewiesen"<sup>670</sup> sind.

Überleitend kann unter Bezugnahme auf BRUNNHUBER festgehalten werden, dass angeleitete Selbsterarbeitung von strukturiertem Wissen und von Strategien eine Voraussetzung für effektiven Transfer sind.<sup>671</sup> Insofern ist es eine vorrangige Aufgabe der Lehrer, junge Menschen auf die vielfach unbekanntem Herausforderungen von morgen vorzubereiten, "indem sie ihnen eine Methodik des Lernens vermitteln."<sup>672</sup> Durch die "Übertragbarkeit erworbener Verhaltensweisen und Strukturen auf neue, ähnliche Lernsituationen" wird die *breite* Anwendbarkeit von Kenntnissen, Fertigkeiten und Verhaltensweisen sichergestellt. Die Übertragbarkeit des Gelernten bedingt nach BRUNNHUBER "eine Lehrweise, die auf Einsicht abzielt. Mechanische Lösungsverfahren und unverstandenes, strukturloses Wissen lassen sich nicht übertragen."<sup>673</sup>

---

<sup>664</sup> Dubs 1988, 130

<sup>665</sup> vgl. Bunk 1991, 197

<sup>666</sup> Bochow 1978, 84

<sup>667</sup> Bergius in: Roth 1970, 237

<sup>668</sup> Schneider 1983, 39

<sup>669</sup> Brunnhuber 1995, 64

<sup>670</sup> Brunnhuber 1995, 68

<sup>671</sup> vgl. Brunnhuber 1995, 41

<sup>672</sup> Zedler 1994, 85

<sup>673</sup> Brunnhuber 1995, 64

Nach ROTH können Wissen, Fertigkeiten und Verhaltensweisen erst übertragen werden, wenn

- a) "wir in die allgemeinen Prinzipien wirkliche Einsicht gewonnen haben,
- b) wir die Arbeits- und Denkmethode bewusst anzuwenden gelernt haben und
- c) sich die transferbeabsichtigten Einstellungen in uns verfestigt haben."<sup>674</sup>

Nach HEIDACK stellen sich Lernerfolge in Bezug auf Transfer häufig nur dann ein, wenn eine unmittelbare Verwertbarkeit deutlich wird.<sup>675</sup>

GUDJONS weist darauf hin, dass vor allem durch den handlungsorientierten Unterricht Wissen unmittelbar in der *Praxis* verwendet wird. Das so eingesetzte Erfolg bringende Wissen wird vom Lernenden im Nachhinein als vielseitig brauchbares und anwendbares Werkzeug eingestuft. Im so genannten Rückkoppelungseffekt schafft transferorientierter Unterricht auch eine Sinnstiftung.

BRUNNHUBER konstatiert, dass "nur auf diese Weise einmal Gelerntes variabel, beweglich bleibt und in seinen wesentlichen Struktur-elementen von unwesentlichen befreit"<sup>676</sup> wird.

Transferwirkungen sind allerdings auch bereichs- und situationsspezifisch und können erst durch den Bezug auf Inhalte wirksam werden.

Die Transferfähigkeit setzt auch ein gutes Erinnerungsvermögen (durch Vernetzung) voraus, damit im entscheidenden Augenblick tatsächlich Potenziale "reproduziert und wieder verstanden werden"<sup>677</sup> können. Für das Ziel, dass Gelerntes transferierbar wird, müssen brauchbare vernetzende Lehr- und Lernstrategien eingesetzt werden.

#### **7.2.4 KOMPETENZ VERNETZT KENNTHISSE UND FERTIGKEITEN**

Strukturen (Zusammenhänge) sind sowohl bei der Vermittlung, als auch bei der Wiedergabe von Wissen hilfreich und effizient. Umgangssprachlich wird auf *Eselsbrücken* verwiesen. Aus meiner Schulzeit habe ich noch die beiden Wörter *Lerche* und *Lärche* in Erinnerung. Aus den beiden *e* entstehen durch das Aufsetzen eines Schnabels und Einsetzen eines Auges Vogel-symbole und durch das Aufsetzen von zwei Nadelbüschel auf das *a* der Lärche ergibt sich das *ä*.

---

<sup>674</sup> Roth 1967, 293

<sup>675</sup> Heidack 1989, 108

<sup>676</sup> Brunnhuber 1995, 64

<sup>677</sup> Bergius in: Roth 1970, 237

Es stellt sich die Frage, ob mit Handlungskompetenz auch Probleme in vernetzten Systemen der Berufs- und Lebenswelt zu lösen sind.



<b>KOMPETENZ</b>	<b>QUALIFIKATION</b>
Die Stärke der Kompetenz liegt in der Vernetzung von Wissen, Können, Fertigkeiten und Verhaltensweisen zur Handlungskompetenz.	Eine Qualifikation kann isoliert, ohne Vernetzung, angeeignet und eingesetzt werden.

Durch den kompetenzorientierten Unterricht wird der Wissensvorrat (Wissen, Kenntnisse, Fertigkeiten und Verhaltensweisen mit einer unendlichen Menge von Einzelfakten) innerhalb der Struktur vernetzt. Es entstehen individuelle "Erklärungs- und Ordnungskategorien"<sup>678</sup>. Dadurch ergibt sich nach KERBER das Verständnis für Grundzusammenhänge, welche das Einordnen von Einzelfaktoren erst ermöglichen.<sup>679</sup> Eine positive Auswirkung bei der Vernetzung einer einseitigen mechanischen Fertigkeit mit fachlichen und dynamischen Kompetenzen zeigt das folgende Beispiel:

Schafft eine Bürokraft 2500 Anschläge in 10 Minuten mit geringer Fehlerquote, dann ist sie für Schreibarbeiten qualifiziert. Ist diese Schreibkraft auch sprachlich versiert, vernetzt mit gutem Auftreten und adäquaten Managementfähigkeiten, dann ist diese Person auch eine kompetente Sekretärin. Sie verbindet (vernetzt) viele Einzelkompetenzen zur gefragten Handlungskompetenz einer kompetenten Sekretärin.

Ohne vernetztes Denken sieht und beherrscht der Mensch stets nur Einzelaspekte, wodurch er nicht generell wirksam werden kann.<sup>680</sup> Das heißt also, kompetenzorientiertes Lernen ist nicht eine "rezeptive Abbildung gegebener Objekte im Lernenden, sondern eben synthetische Erzeugung jener begrifflichen Einheit, die unser Verständnis von Gegenständen erst konstruiert."<sup>681</sup> Also generiert vernetztes Wissen dadurch auch Flexibilität (Offenheit, Beweglichkeit und Kreativität) und Problemlösungsfähigkeit. Es beinhaltet die Fähigkeit in Systemen zu denken und sich in Systemen zu bewegen. In diesem Zusammenhang spricht man auch von der Systemkompetenz. Nach Aussage von BRUNNHUBER lässt ein geordnetes Gefüge einen inneren Zusammenhang erkennen, der in allem Wissen der Fachbereiche gleichfalls eine

<sup>678</sup> Brunnhuber 1995, 29

<sup>679</sup> Kerber 1989, 42

<sup>680</sup> Hänggi 1998, 147

<sup>681</sup> Koch 1991, 177 f.

Struktur für einen geordneten Aufbau im Erwerb von Verhaltensweisen möglich macht.<sup>682</sup> HEIDACK verweist auf Ergebnisse neurophysiologischer Forschung, die besagt, "menschliche Gehirne erkennen und lernen nur dann, wenn Informationen strukturiert sind, eingeordnet werden können und damit im Zusammenhang mit anderen Ereignissen wieder abrufbar sind."<sup>683</sup> Nach der strukturtheoretischen Schule von PIAGET veraltern Strukturen weniger schnell als Detailkenntnisse. Strukturen lassen sich besser behalten und reproduzieren und erleichtern die Verarbeitung von neuem Einzelwissen.<sup>684</sup> "(...) Strukturen (...) bleiben nicht nur bestehen, sondern erweitern sich zusätzlich, weil sie selbst auf der vorgefundenen Grundlage eine neuere, breitere Basis für neue Verarbeitungsmöglichkeiten und Erweiterung bilden."<sup>685</sup> VESTER schreibt, "dass die beim Lernen gespeicherte Information eben nicht nur aus dem Stoff besteht, der gelernt wird, sondern auch aus allen dabei mitgespeicherten, mit-schwingenden übrigen Wahrnehmungen. Ein Lerninhalt ist also immer begleitet von einer Menge anderer Informationen."<sup>686</sup> Lernen wird im Idealfall von einem Lernmanagement (Informationen beschaffen, erworbene Fertigkeiten und Kenntnisse mit vorhandenen Kompetenzen verknüpfen und dgl.) begleitet. Denn Lernen im Sinne von Organisieren heißt nach BRUNNHUBER, Beziehungen und Zusammenhänge zwischen Einzelelementen herstellen.<sup>687</sup> Im Wesentlichen haben Erkenntnisse und Denkprozesse das Ziel, "wichtige Zusammenhänge und Beziehungen zwischen den Objekten aufzudecken."<sup>688</sup> Durch diese prozessualen Ansprüche werden Idealvorstellungen des kompetenzorientierten Unterrichts erfüllt. Der Erwerb dieser Kompetenzen erfordert nämlich Lehr- und Lernmethoden, die Wissen vernetzen. Nach WAGENSCHEN<sup>689</sup> und ROTH<sup>690</sup> ist das Ordnen und Herstellen von Zusammenhängen eine curriculare Notwendigkeit.

In der Praxis ist es leider immer noch so, dass viele Eltern und Lehrer auf die verzweifelten Bemühungen des Schülers, komplexe Lerninhalte verstehen zu wollen, mit dem Auftrag *Üben, Üben, Üben* reagieren und so versuchen das Problem zu lösen. An Stelle von Denken und dem Willen, sich mit dem Problem inhaltlich auseinander zu setzen, kommt als letztes, scheinbar bewährtes und sicheres Mittel das *Auswendiglernen*. Nach SCHÖNWEISS arrangieren sich viele Schüler immer mehr mit dem Zustand der Reproduktion von unverstandenen Phra-

---

<sup>682</sup> vgl. Brunnhuber 1995, 29

<sup>683</sup> Heidack 1989, 107

<sup>684</sup> vgl. Kaiser 1992, 47

<sup>685</sup> Calchera u.a. 1990, 34

<sup>686</sup> Vester 1975, 144

<sup>687</sup> Brunnhuber 1995, 31

<sup>688</sup> Gagne 1970, 257

<sup>689</sup> Wagenschein 1989



sen und Formeln.<sup>691</sup> So gesehen brauchen Schule und Unterricht neue Lehr- und Lernformen und die Schüler müssen sich mit Verständnis fördernden Lernstrategien auseinander setzen.

Eine bekannte Methode der Vernetzung von Wissensvorräten ist das *Mind Mapping*. Von einem Gedanken ausgehend wird abgerufen, was dazu im Gedächtnis gespeichert und abrufbar ist. Einem Stichwort (z.B. Handlungskompetenz) folgen Assoziationen, die einem dazu in den Sinn kommen und meist schriftlich festgehalten werden. Durch das Verbinden der Ideen mit Strichen oder Pfeilen entsteht eine so genannte Gedankenkarte. Diese bildhafte "dreidimensionale" Vernetzung lässt inhaltliche Zusammenhänge deutlich hervortreten. Wichtiges kann durch eine größere Linie (eventuell zusätzlich noch fett) quasi vertikal hervorgehoben werden, wodurch sich dieses vom Nebensächlichen abhebt. Der Besitzer eines so strukturierten Gedankengebäudes ist befähigt, kompetent zu handeln. Durch die Vernetzung von Einzelkompetenzen entsteht ein organisiertes Basiswissen, welches jeden Lernprozess unterstützt: Vernetzung schafft Überblick und Einsicht.

Dazu ein praktisches Mind-Mapping-Beispiel mit dem zentralen Inhalt der *Handlungskompetenz*.

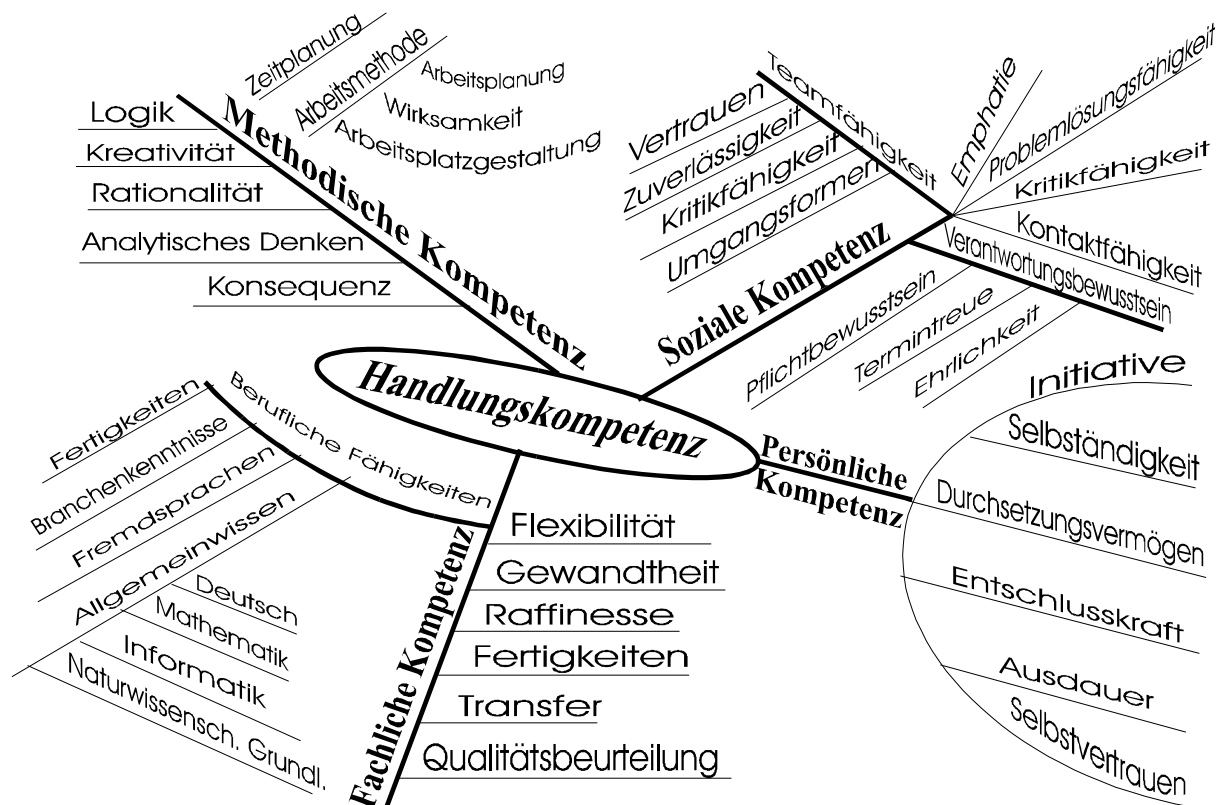


Abb. 7 - 7: Mind-Mapping vernetzt Wissen zur Handlungsfähigkeit (Beispiel "Handlungskompetenz")

<sup>690</sup> Roth 1970

<sup>691</sup> Schönweiss 1994, 209

Das Mind-Mapping - auch Denkkarte genannt - dient dem Gehirn als Ordnungssystem, wodurch neue Informationen mit bereits bekannten Fakten zu einem Bild kombiniert werden. Durch dieses *Bild* für einen Themenkreis wird das Auffinden und Reproduzieren von Informationen im Gehirn durch die Assoziation erleichtert.<sup>692</sup> VESTER vermutet, "geringeres Vergessen könnte darin begründet sein, dass sich in der Vernetzung zwischen den Gehirnzellen einige Bahnen besonders gut ausgeprägt haben. Die Impulse laufen also hier bevorzugt durch - und knüpfen schneller die so verbahten Assoziationen."<sup>693</sup> Erkenntnisse aus der Lernpsychologie belegen, dass einsichtige und gut strukturierte Lerninhalte schneller und auch länger behalten werden.<sup>694</sup> Nach OTTO WILLMANN "befördert Übersichtlichkeit das Eindringen in das Wesen (...), das Verständnis geht zugleich auf den Grund; (...) es liegt ihm an dem Zusammenhang."<sup>695</sup> Durch Einführung des fächerübergreifenden projektorientierten Unterrichts wird "der in 45-Minuten-Fächer-Häppchen"<sup>696</sup> zerlegte Schulalltag zugunsten einer Epochalisierung der Fächer überwunden. Nach HEIDACK sind Vernetzung und Strukturierung die Voraussetzung für erfolgreiches Lernen, denn: "Sofern es nicht gelingt, eine Gesamtstruktur von Verhaltens- bzw. Kommunikationsschulung aufzustellen, sind Qualifikationsbemühungen relativ sinnlos, da aufgrund der fehlenden Struktur, Lernerfolge einschließlich Reproduzierbarkeit so gut wie ausgeschlossen sind."<sup>697</sup> Im projekt- und transferorientierten Unterricht ergeben sich hingegen planungsbedingt Strukturierungshilfen, die Wissen vernetzen. Jede Schule soll sich vor Augen halten, wie wichtig es ist, die Schüler auf das private und berufliche Leben so vorzubereiten, dass sie im vernetzten System der Berufs- und Lebenswelt ihre Probleme lösen können. "Der Vorteil für den Wissenserwerb wird" beim kooperativen Lernen "weniger in Bezug auf das Behalten von Fakten gesehen, sondern hauptsächlich in Bezug auf das Verstehen von Zusammenhängen und die Fähigkeit komplexe Probleme zu lösen."<sup>698</sup> BRUNNHUBER sieht im Kompetenzerwerb Strukturen des Lernens, aus denen Lernstrategien entstehen, die planmäßige Verhaltensweisen generieren mit denen die Schüler verschiedenen Situationen gegenüber treten, die zu ihrer Bewältigung auffordern. Gefragt sind Lernstrategien die gegenüber neu zu lernenden Begriffen, Wörtern, Regeln und Bewegungsabläufen neue Lösungsmöglichkeiten eröffnen.<sup>699</sup> "Die Schüler müssen, um erfolgreich handeln und begrei-

---

<sup>692</sup> Brommer 1993, 55 f.

<sup>693</sup> Vester 1975, 88

<sup>694</sup> vgl. Brunnhuber 1995, 66

<sup>695</sup> Zitat wörtlich umgestellt, jedoch den Sinn nicht verändert und entnommen aus: Brunnhuber 1995, 69

<sup>696</sup> Hintz/Pöppel/Rekus 1995, 103

<sup>697</sup> Heidack 1989, 108

<sup>698</sup> Gräsel/Gruber 2000, 162

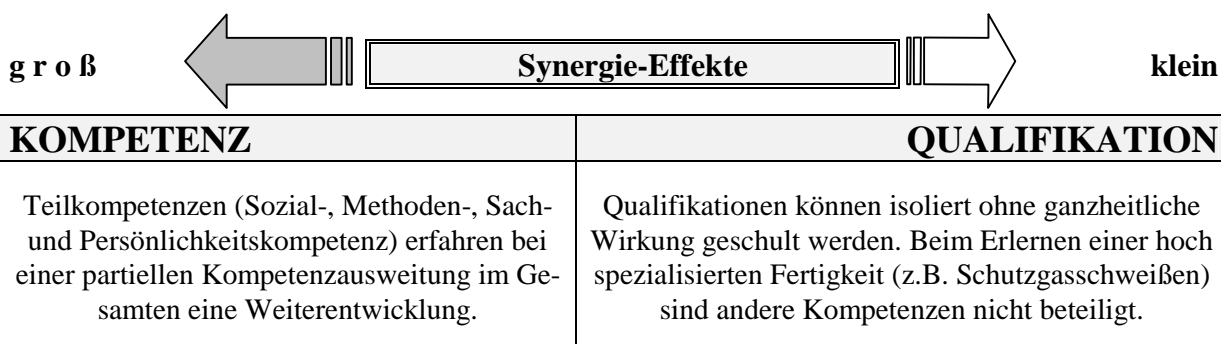
<sup>699</sup> vgl. Brunnhuber 1995, 29

fen zu können, möglichst reflektierte, methodische *Handlungsschemata* aufbauen, die ihr Lernen abstützen und einprägsam machen."<sup>700</sup> Der kompetenzorientierte Unterricht macht letztlich auch Spaß, weil in der Stoffaufarbeitung immer wieder Zusammenhänge erkennbar sind.

"Detail- bzw. abfragbares Faktenwissen muss in einem übersichtlichen System von Strukturen eingebettet werden. Fehlt die Struktur, dann ist Wissen zusammenhangslos und wird schnell vergessen. Allerdings genügen Strukturen alleine nicht, weil erst durch neue Kenntnisse konkretes Handeln möglich ist. Fakten und Strukturen müssen also in einem sinnvollen Zueinander stehen."<sup>701</sup>

### 7.2.5 KOMPETENZEN HABEN SYNERGIEEFFEKTE - MEHRFACHNUTZEN

Die Handlungskompetenz hat aus mathematischer Sicht viele gemeinsame Nenner. Aufgrund dieser Tatsache ergeben sich durch die Verknüpfung der in einer Handlungskompetenz vernetzten Kenntnisse, Fertigkeiten und Verhaltensweisen Mehrfachnutzungen von einzelnen Dispositionen. Ausgehend von der Tatsache, dass "Synergien" verschiedene Faktoren zu einer gemeinsam abgestimmten Leistung vereinen,<sup>702</sup> werden in der Handlungskompetenz dieselben "Bausteine" für verschiedene Verhaltensmuster eingesetzt.



Kompetenzen werten sich gegenseitig auf! Sie erzeugen Synergie-Effekte und bewirken eine potenzielle Kompetenzerweiterung. Das Synergieprinzip besagt nämlich, das Ganze sei mehr als die Summe aller Teile. Die Gruppe ist leistungsfähiger als die Summe ihrer Mitglieder. Insofern erbringen isolierte Leistungen nicht den Erfolg, der im ganzheitlich orientierten Geschehen möglich ist.<sup>703</sup> Zusätzlich ergibt das Zusammenwirken von Einzelelementen eine Weiterentwicklung auf immer höhere Niveauebenen.<sup>704</sup> Durch ein Seminar für Konfliktbewältigung können zum Beispiel die erworbenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Verhaltensweisen

<sup>700</sup> Klippert 1998c, 31

<sup>701</sup> <http://de1.emb.net/schulen/rsi/Technik.htm>

<sup>702</sup> vgl. Brockhaus 1972, 393

<sup>703</sup> vgl. Heidack 1989, 16

für die persönliche, methodische, soziale und fachliche Kompetenz verwendet werden. Synergien schaffen Voraussetzungen, dass Kräfte miteinander und nicht nebeneinander oder gar gegeneinander wirken. Dieses Miteinander kann durch ein Beispiel aus der Biologie veranschaulicht werden, nämlich am Zusammenwirken von Muskeln bei einer Körperbewegung. Ist eine bestimmte Muskularbeit zu erfüllen, werden jene Muskelfasern innerviert, die jene Aufgabe - von der Energiebereitstellung ausgehend - am sparsamsten durchführen können. Synergie-Effekte beinhalten also auch Einsparungspotenziale. Aus dieser Perspektive ergibt es Sinn, bei jeder Aus- und Weiterbildung jene "Fächer" zu kombinieren, die möglichst viele gemeinsame Inhalte aufweisen, die sozusagen einen großen gemeinsamen Nenner haben. Dadurch könnte ohne Mehraufwand die jeweilige Handlungskompetenz wesentlich erweitert und qualitativ verbessert werden. Eine ökonomischere Aus- und Weiterbildung wäre dadurch möglich und auch höchst an der Zeit.

Hat sich eine Person ein gutes Verhandlungsgeschick angeeignet, wird sie dieses in Verkaufsgesprächen wie auch in Streitgesprächen "Gewinn bringend" einsetzen können. Eine Stärke (z.B. Redegewandtheit) kann eine Schwäche (fachliche Lücken) im Kompetenzset abschwächen, eine Unsicherheit (z.B. eine neue Umgebung) kann durch Selbstsicherheit (z.B. Wissen über die eigene Problemlösungsfähigkeit) überwunden werden.

Letztlich ergibt das synergetische Zusammenwirken aller gleichgerichteten Teilkompetenzen eine Handlungsfähigkeit mit verstärkter Wirkung. Sind Sozial-, Methoden- und Persönlichkeitskompetenz optimal entwickelt, hat auch der Erwerb weiterer Fachkompetenzen vielschichtige Auswirkungen. Kompetenzen fördern durch ihre Synergie-Effekte die Mehrfachnutzung von Wissen und Können.

---

<sup>704</sup> vgl. Kellinghaus 1989, 102

Obwohl Vergleiche hinken, wird anschließend der Versuch unternommen, das Wesen der Synergien mit einem Baukasten zu vergleichen:

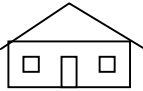
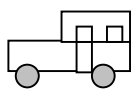
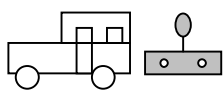
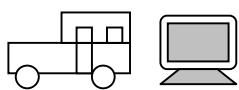
Symbole	Erweiterungsschritte	Faktoren	Vergleich
	<b>Bausteine</b> , mit denen nur statische Objekte gebaut werden können.	statische Bausteine	Grundrechnungsarten
	Wird der Baukasten durch <b>Räder</b> erweitert, können mit den oben verwendeten Bausteinen mobile Objekte (zum Beispiel Autos) angefertigt werden.	dynamische Bausteine	Anwendung in geometrischen Beispielen
	Durch die <b>Fernsteuerung</b> bekommt der Bausatz mit elementaren Bausteinen und Rädern eine neue, interessante Dimension. Wobei nicht nur Autos, sondern auch Schiffe und Flugzeuge ferngesteuert werden können.	Fernsteuerung	Verknüpfung mit Beispielen aus dem Berufs- und Privatleben
	Über eine <b>Computersteuerung</b> kann der vorhandene Bausatz (elementare Bausteine, Räder und Fernsteuerung) eine weitere Vielfalt von Möglichkeiten eröffnen.	Programmierung	Rechenkenntnisse und Rechenfertigkeiten lehren

Abb. 7 - 8: Die Synergien der Handlungskompetenz im Vergleich mit einem Baukasten

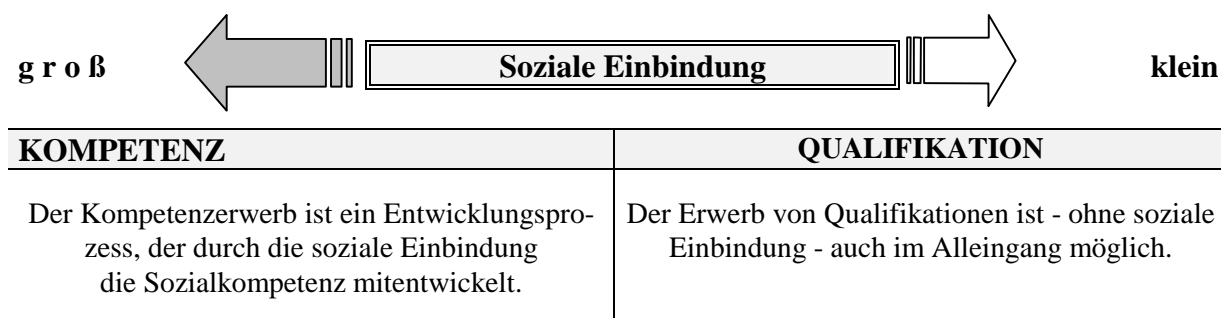
Die Handlungskompetenz umfasst ein Set von Teilkompetenzen (Bausteine und Werkzeuge). Wenn es auch einfache Bausteine (z.B. addieren und subtrahieren) sind, bleiben sie in der weiterentwickelten Handlungskompetenz brauchbar und als grundlegende Elemente erhalten. "So wie ein Mensch, der einmal zu sprechen gelernt hat, mit dieser Kompetenz immer wieder neue Sinnzusammenhänge erfassen und selbst produzieren kann, die den beim Sprechen zugrunde gelegten Sinnhorizont weit überschreiten"<sup>705</sup>, so kann er damit auf neue nicht vorhergesehene Situationen richtig reagieren.

## 7.2.6 KOMPETENZORIENTIERUNG FÖRDERT DIE SOZIALE EINBINDUNG

Über die *soziale Einbindung* erfährt jeder Bildungs- bzw. Erziehungsprozess einen mehrdimensionalen Charakter. Denn *kompetenzorientiertes* Erziehen und Bilden bedeutet "verstär-

<sup>705</sup> Meyer 1994, 21

ken und gegenwirken, fördern und fordern, unterstützen und verhindern, loben und tadeln, Freiheit und Bindung, Autonomie und Ko-Autonomie, (qualifizieren und selektionieren), ignorieren und tätig werden."<sup>706</sup> Der kompetenzorientierte Unterricht ist also vielschichtig und fördert zusätzlich zur Fach-, Methoden- und Persönlichkeitskompetenz die soziale Kompetenz. Durch diese *soziale Einbindung* gelingt es unter anderem, "den Kindern eine glückliche Gegenwart zu bereiten, damit sie die Zukunft glücklich gestalten."<sup>707</sup>



Die soziale Einbindung umfasst "entwickelte Emotionalität und Handlungsfähigkeit, d.h. die Fähigkeit, (...) auf die eigenen Beziehungen zur natürlichen und gesellschaftlichen Wirklichkeit im Sinne begründeter Zielsetzungen aktiv einzuwirken."<sup>708</sup> Sie schafft "konkret gewordene Bedingung für das Gelingen pädagogischen Handelns, für gegenseitige Achtung und Vertrauen, Wohlwollen und Liebe, Rücksichtnahme und Mitempfindung."<sup>709</sup> POSTMAN weckt diesbezüglich Hoffnung, indem er schreibt, "wenn wir begreifen, worin Differenz zwischen Menschen besteht, fürchten wir sie nicht mehr. Wenn wir erfahren, was uns mit anderen verbindet, schöpfen wir Hoffnung."<sup>710</sup> Dazu ein Beispiel zur Gegenüberstellung von kompetenz- und qualifikationsorientierten Prozessen aus der Fort- und Weiterbildung: Belegt ein Mitarbeiter einen Buchhaltungskurs, der über einen Frontalunterricht dargeboten wird, kann der *Qualifizierte* buchhalterische Aufgaben lösen, aber sein Wissen per se nicht weitergeben, weil es dazu persönlicher, sozialer und methodischer Kompetenzen bedarf, die er sich im Kurs nicht aneignen konnte. Die für den Erwerb von Handlungskompetenzen geforderte soziale Einbindung (Gruppen- bzw. Teamarbeit) gibt den Schülern die Möglichkeit, ihr Lernen selbst in die Hand zu nehmen, indem sie Arbeitsabläufe und Arbeitstempi selbst bestimmen.<sup>711</sup> So gesehen bietet der Gruppenunterricht "die Gelegenheit, mit Partnern zusammenzuarbeiten, in

<sup>706</sup> Seibert 1996, 815

<sup>707</sup> Gmeiner 1980, 93 ff.

<sup>708</sup> Klafki 1992

<sup>709</sup> Oswald/Pfeifer/Ritter-Berlach/Tanzer 1989, 5

<sup>710</sup> Postman 1995, 141

<sup>711</sup> Klippert 1998c, 34

der Gruppe zu agieren und sich im Klassengespräch einzubringen."<sup>712</sup> In Verbindung mit der Aussage der Kommunikationswissenschaft, "wenn Schüler stören, wollen sie etwas sagen"<sup>713</sup>, hat die Teamarbeit auch eine psycho-hygienische Wirkung. Bleiben Kinder mit emotionalen Störungen sich selbst überlassen, d.h. finden sie keine soziale Einbindung, "besteht die Gefahr, dass die guten Schüler immer besser, die braven immer lieber, die lauten immer böser und die stillen immer depressiver werden."<sup>714</sup> Gerade der kooperative Unterricht gibt dem Lehrer die Möglichkeit, Probleme zu erkennen und geeignete Maßnahmen zu treffen.<sup>715</sup> Anhänger der Teamarbeit vertreten die Meinung, dass "Gruppenarbeit mehr Spaß macht, lebendiger und kurzweiliger ist, die Kreativität und Flexibilität fördert, das Verantwortungsgefühl der Schüler stärkt, ihr Kommunikationsbedürfnis befriedigt und mehr Sicherheit und Selbstbewusstsein vermittelt."<sup>716</sup> Es liegt also auf der Hand, dass "die Gruppe der bessere Ort der Gemeinschaftsbildung und Bildung zur gemeinschaftsverbundenen Persönlichkeit"<sup>717</sup> ist. Nach OSWALD wirkt in der Gruppe auch das "Prinzip des Dialogischen" mit der Kernaussage "Erst am DU (...) wird der Mensch zu Ich."<sup>718</sup> Nach KLIPPERT ergeben sich durch die Gruppenarbeit folgende Wirkfaktoren, die auch für den kompetenzorientierten Unterricht Gültigkeit haben:<sup>719</sup>

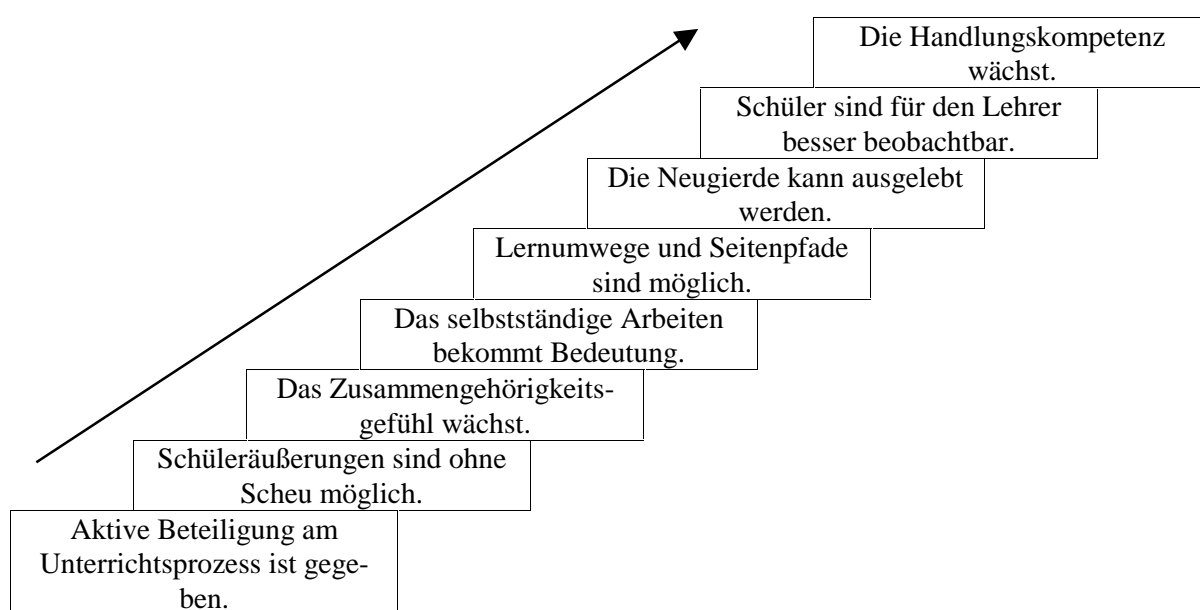


Abb. 7 - 9: Soziale Entfaltung durch kooperative Unterrichtsformen

<sup>712</sup> Seibert/Serve 1996, 84

<sup>713</sup> Winkel 1998, 45

<sup>714</sup> Braun-Scharm 1998, 78

<sup>715</sup> vgl. Braun-Scharm 1998, 78

<sup>716</sup> vgl. Klippert 1998c, 34

<sup>717</sup> Fuhrich/Gick 1951, 68

<sup>718</sup> Oswald 1964, 35

KLIPPERT vermerkt, dass durch die Gruppenarbeit (eine Unterrichtsform, die Handlungskompetenz erweitert) den Schülern die Gelegenheit gegeben wird, die zunehmende Sprechartmut in den Familien (Einkind-Familien) zu kompensieren. Durch die vermehrte Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeit erlangen die Schüler mehr Sicherheit und Geborgenheit im sozialen Miteinander.

Weiters erleichtert die Gruppenarbeit die alltägliche Differenzierung durch den Aufbau funktionierender Helfersysteme. Gruppenarbeit relativiert demokratie-feindliche Tendenzen, wodurch sie einen nicht zu unterschätzenden Beitrag zur Gewaltprophylaxe leistet. Die Arbeit in der Gruppe bahnt nicht nur den Erwerb von zukunftssträchtigen Handlungskompetenzen an, sie generiert auch ein gutes Schulklima.<sup>720</sup>

In diesem Zusammenhang forderte GAUDIG ein Schulleben, welches die Schule als Ganzes verlebendigen und pädagogisch dynamisch machen soll.<sup>721</sup> Dabei werden Voraussetzungen geschaffen, im Rahmen derer das Gefühls-, Gemüts-, Phantasie- und Willensleben genau wie die intellektuelle Seite in seinem Eigengewicht gesehen und betrachtet wird.<sup>722</sup>

Die Bedeutung der sozialen Einbindung unserer Kinder und Jugendlichen in Schule und Gesellschaft unterstreicht GMEINER mit folgenden Worten: "Wir haben es in der Hand, dieses Jahrhundert des Kindes nicht mit leeren Worten enden zu lassen, sondern inmitten unserer sich verdunkelnden Welt das Licht der liebenden Zukunft anzuzünden."<sup>723</sup> Wohl auch deswegen, weil es in "unserer Welt so viele Angstmacher, Sorgenmacher, Krankmacher, Aufmacher und Dummmacher, aber so wenige Mutmacher"<sup>724</sup> gibt.

Durch die soziale Einbindung hingegen können soziale Brennpunkte rechtzeitig erkannt und wirkungsvolle sowie eindämmende Maßnahmen ergriffen werden, weil in einem kompetenzorientierten Unterricht alle Beteiligten zusammenhelfen und sich dadurch gegenseitig Mut machen.<sup>725</sup> Nach HABERMAS handelt es sich beim Kompetenzerwerb um einen tätigen Umgang mit Gegenständen, um Handeln in sozialen Rollen und um Handeln auf symbolisch geistiger Ebene mit dem Ziel einer umfassenden Bildung und Erziehung.<sup>726</sup>

---

<sup>719</sup> Meyer 1989

<sup>720</sup> vgl. Klippert 1998c, 35

<sup>721</sup> vgl. Reble 1989, 17 ff.

<sup>722</sup> vgl. Reble 1986, 185

<sup>723</sup> Gmeiner 1980, 93 ff.

<sup>724</sup> Allert-Wybranietz 1987, 5

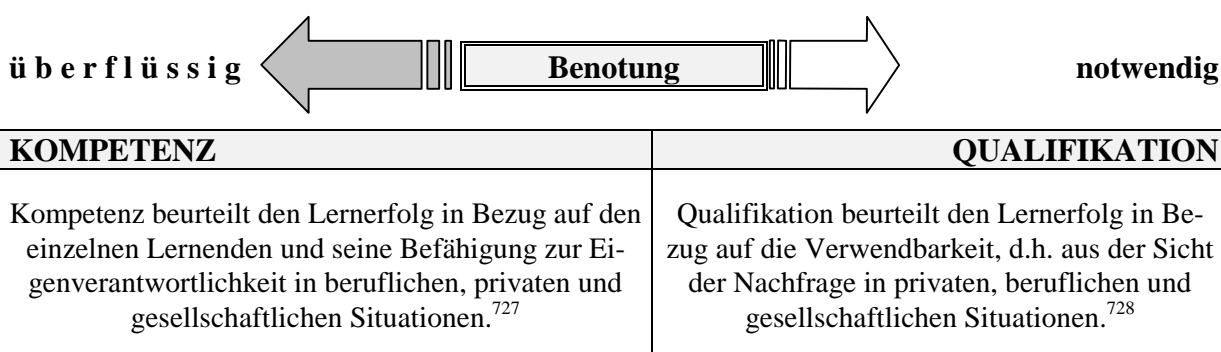
<sup>725</sup> Braun-Scharm 1998, 71

<sup>726</sup> vgl. Gudjons 1997a, 62



## 7.2.7 KOMPETENZEN KÖNNEN NICHT BENOTET WERDEN

Schule und Unterricht sind in der Regel darauf ausgerichtet, reproduzierbares Wissen zu vermitteln. Fakten werden vermittelt, wiederholt und abgeprüft. Erworbene Fähigkeiten, die mit der Notenskala nicht erfassbar sind, scheinen in der Leistungsbilanz der Schüler nicht auf. Für Lernziele im affektiven Bereich ist die herkömmliche Beurteilung kaum möglich. Es stellt sich in diesem Zusammenhang natürlich auch die Frage: "Wann sind Kompetenzen erworben?"



Teilkompetenzen wie Sozial-, Fach-, Methoden- bzw. Persönlichkeitskompetenz entziehen sich der Zensur. Völlig aussichtslos scheint der Versuch, eine persönliche Handlungskompetenz beurteilen zu wollen, weil die Notenskala nicht mit der Qualität der Kompetenzen in Übereinstimmung gebracht werden kann. Der *Wert* einer Handlungskompetenz manifestiert sich immer erst in der Handlung selbst, wie das folgende Beispiel zeigt.

Der gute Abschluss einer Einzelhandelslehre sagt nicht wirklich viel darüber aus, ob der laut Zeugnis ausgezeichnet qualifizierte Kaufmann gute Geschäfte machen wird. Erst in der Praxis wird sich herausstellen, ob genug kaufmännisches Denken und Handeln vorhanden ist.

Qualifikationsnachweise werden hauptsächlich auf Grund von messbaren Leistungen ausgestellt. Diese verschriftlichten Fähigkeiten müssen die "Feuertaufe" in der Praxis erst bestehen. Wie und mit welchem Maß kann zum Beispiel die persönliche Kompetenz mit ihren Potentialen Selbstständigkeit, Selbsteinschätzung, Selbstverantwortung, Selbstverwirklichung und dgl. beurteilt werden? Eine Handlungskompetenz wird in ihrem jeweiligen Gesamtausmaß nirgendwo beurteilt, bringt aber die Fähigkeit zum Handeln deutlich zum Ausdruck. Grundsätzlich wäre nach HACKL für die Beurteilung von Kompetenzen die Frage zu stellen, "welche Lernziele sinnvoll sind, wie und von wem beurteilt wird, wann diese Ziele in ausreichen-

<sup>727</sup> vgl. Bader 1994

<sup>728</sup> vgl. Bader 1994

dem Maß erreicht wurden u.ä."<sup>729</sup> BASTIAN sieht bei der Beurteilung von Kompetenzen ein weiteres Problem, dass nämlich "ein Lernprozess, der langfristig auf Kooperation zwischen Lehrenden und Lernenden angelegt ist und die Fähigkeit der Lernenden zur Mitverantwortung für Planung und Durchführung des Lernprozesses stärken will, in Widerspruch zur Rolle des Lehrenden gerät, der am Ende des Prozesses allein über die Leistung urteilt."<sup>730</sup> BASTIAN stellt die Fragen: "Wie können Formen der Leistungsbewertung aussehen, die einer geteilten Verantwortung für den Lernprozess gerecht werden? ... Wie können Formen der Leistungsbeurteilung aussehen, die den Prozess in den Blick nehmen und so einem erweiterten Leistungsverhältnis gerecht werden?"<sup>731</sup> Lernzuwächse im Bereich der Handlungskompetenz können durch schriftliche Zensuren nicht festgestellt werden.

Dynamische Fähigkeiten werden kaum in die Leistungsbeurteilung einbezogen. Das heißt ein großer Anteil der wichtigen Kompetenzen (Sozial-, Methoden- und Persönlichkeitskompetenz) finden in der Leistungsbeurteilung kaum einen Niederschlag. Beurteilt wird vorrangig leicht messbares Faktenwissen. Somit ist nur die so genannte Fachkompetenz ausschlaggebend für das schulische Weiterkommen. Das heißt, wirklich *kompetente* Schüler werden schlechter beurteilt als Schüler mit einem großen Wissensrucksack. Kurioserweise bekommt Handlungskompetenz erst nach Abschluss der Schullaufbahn, *also im wirklichen Leben*, ihren Stellenwert. Anlässlich des Bayrischen Bildungskongresses 1998 wurde in einer breiten Diskussion festgestellt, "dass die Selbstständigkeit, die Eigenverantwortlichkeit, die Team- und Kommunikationsfähigkeit, vor allem die Beherrschung der Techniken des Vortragens (Präsentierens) und die Fähigkeit zum Vertreten eigener Positionen sowie der Umgang mit den neuen Medien (...) besonders wichtig"<sup>732</sup> sei.

Die Realität zeigt allerdings, dass Lehrpläne und Stundentafeln zu starr sind, eine hohe Altersresistenz aufweisen und deshalb für Teamarbeit, Kreativität und Methodenkompetenz keinen Platz haben. Die Jahrespläne müssen sich statt auf Neuigkeiten und Aktualitäten (...) auf diejenigen Inhalte konzentrieren, über die man dauerhaft lern- und anpassungsfähig wird und auf Herausforderungen des täglichen Lebens reagieren kann.<sup>733</sup> Nach wie vor belegen Untersuchungen, dass vor allem in höheren Schulen informationsreicher, aber handlungsarmer Unterricht im Vordergrund steht. Die notenabhängige Sieb- und Sortierfunktion der Schulen ist das

---

<sup>729</sup> Hackl 1994, 20

<sup>730</sup> Bastian u.a. 1997, 232

<sup>731</sup> Bastian u.a. 1997, 232

<sup>732</sup> Bayerisches Staatsministerium 1998, 173

<sup>733</sup> vgl. Bayerisches Staatsministerium 1998, 80

Haupthindernis für die praktische Umsetzung des sozial-, methoden- und persönlichkeitsorientierten Lernens.<sup>734</sup>

Der kompetenzorientierte Unterricht braucht also neue Formen der Beurteilung, damit auch formale Kompetenzen Berücksichtigung finden können.

Über gezielte und fortlaufende Beobachtungen und Gespräche<sup>735</sup> können Lernfortschritte in der Sozial-, Methoden- und Persönlichkeitskompetenz am ehesten beurteilt werden. Nicht einmal ein Handlungsprodukt sagt alles über die Handlungskompetenz des *Erzeugers* aus.

Der Prozess inklusive der Projektpräsentation ist ebenso interessant wie das Produkt selbst. Nach MUDERS und WIENER sollen die Methoden und Kriterien für die Lernerfolgsbewertung in Bezug auf den Erwerb von Handlungskompetenzen von den Lehrern den Schülern bekannt gemacht und gemeinsam beraten werden.<sup>736</sup>

---

<sup>734</sup> vgl. Hus'en 1980, 109

<sup>735</sup> vgl. Halfpap 1992, 155

<sup>736</sup> vgl. Muders/Wiener 1988, 60

Hilfreich ist bei dieser Art von Beurteilung ein Beobachtungsbogen (Kompetenzbogen) mit den Rubriken Fach-, Sozial-, Persönlichkeits- und Methodenkompetenz.

<b>FACH-KOMPETENZ</b>	<b>METHODEN-KOMPETENZ</b>	<b>SOZIAL-KOMPETENZ</b>	<b>PERSÖNLICHKEIT S-KOMPETENZ</b>
<i>Kognitive Grob- und Feinziele</i> für die jeweilige Unterrichtssequenz.	<b>Lehr- u. Lernmethoden:</b> Leittext-, Interview-, Präsentations- und Projektmethode.	<b>Sozialformen:</b> Partner- und Gruppenarbeit sowie selbstgesteuertes Lernen.	<b>Persönlichkeitsentwicklung:</b> Glücksmomente und freudvolle Erlebnisse ermöglichen sowie Anerkennung zollen.
	<b>analytisches D. u. H.</b> <sup>737</sup>	<b>kommunikationsfähig</b> <sup>738</sup>	<b>Selbstständigkeit</b>
Modul I: Fachwissen	Logik u. Rationalität	Ausdrucksfertigkeit	eigeninitiativ
	Konsequenz	Formulierungsschick	einsatzbereit
	Erkenntnisfähigkeit	Flexibilität	zielstrebig
	zielgerichtet	Rhetorik	konzentriert
	veränderungsbereit	Stegreifrededefähigkeit	belastbar
			verlässlich
	<b>ganzheitliches D. u. H.</b>	<b>Konfliktfähigkeit</b>	<b>Selbstverantwortung</b>
Modul II: Fachwissen	global und vielseitig	verständnisbereit	selbstbewusst
	aufgeschlossen	konstruktiv	standhaft
	Zusammenhänge	freundlich	positiv eingestellt
	Wechselwirkungen	sachlich	einschätzen
	Kreativität	akzeptanzfähig	risikobereit
	<b>strukturiertes D. u. H.</b>	<b>Teamfähigkeit</b>	<b>Selbsteinschätzung</b>
Modul III: Fachwissen	entscheidungsfähig	kooperativ	Selbsterwartung
	phantasievoll	kollegial	Positionsbewusstsein
	originell	verhandlungsbereit	urteilsfähig
	exakt	verantwortungsbereit	objektiv
	überzeugt	führungskompetent	Weitblick u. Überblick
	<b>systemisches D. u. H.</b>	<b>Kontaktfähigkeit</b>	<b>Selbstverwirklichung</b>
Modul IV: Fachlichwissen	transferfähig	glaubwürdig	motiviert
	komplex denken	konsensbereit	ambitioniert
	einschätzen	selbstbeherrscht	leistungsbereit
	umsetzungsfähig	verständnisbereit	lernbereit
	zielorientiert		offen
			risikobereit

Abb. 7-10: Kompetenzkatalog zur Beurteilung des Lernzuwachses der Handlungskompetenz

Am Beispiel des österreichischen Bildungssystems wird aufgezeigt, inwieweit Qualifikationen das halten, was sie versprechen. Berechtigungen für den Einstieg in höhere Schulen sind mit schmalen Qualifikationen in den Hauptgegenständen (gute Leistungen in Deutsch, Englisch und Mathematik) verbunden. Fähigkeiten wie Sozial-, Persönlichkeits- bzw. Methodenkompetenz finden in der Beurteilung kaum eine Beachtung. Bis zur Universität qualifiziert jede Schule ihr Klientel für den Aufstieg in die nächsthöhere Schulstufe bzw. Schultype. Es fehlt der Blick für das Leben nach der Schule. Bildung und Erziehung sollen

<sup>737</sup> D. u. H. bedeutet jeweils Denken und Handeln

<sup>738</sup> mündliche und schriftliche Kommunikationsfähigkeit

der Blick für das Leben nach der Schule. Bildung und Erziehung sollen dazu beitragen, dass dies leichter gelingt.

Es soll das Ziel jeder Schule sein, den Heranwachsenden Haltungen, Einstellungen und Fähigkeiten zu vermitteln, die zur Bewältigung des Jetzt und des späteren Lebens beitragen. Die Qualifikationen der Schullaufbahn wirken scheinbar als Selektions- und Sozialisationsinstrument: Als Auslesekriterien aus der großen Zahl menschlicher Leistungen kommen nur die leicht zähl- und messbaren Kenntnisse und Fertigkeiten in Betracht. Stoffe, die die Lebenswirklichkeit des Schülers betreffen, sind nicht gut abfragbar und werden deshalb in der Regel bei der Leistungsfeststellung ausgeklammert (...). Die Person des Schülers geht vielfach unter, sie wird zum Notenpaket.<sup>739</sup> ECKINGER behauptet: "Der Unterricht steht im Dienste der Prüfung."<sup>740</sup> Können Schule und Unterricht unter diesen Voraussetzungen ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag noch erfüllen? Für ECKINGER ist klar: "Auslese und Erziehung vertragen sich nicht."<sup>741</sup> HUS'EN bezeichnet die Sieb- und Sortierfunktion der Schule als Haupthindernis für eine praktische Umsetzung der schönen Worte vom sozialen Lernen und gemeinsamen Arbeiten.<sup>742</sup> "Wir sind zur Zeit dabei, in unseren Schulen Erziehung durch Auslese zu ruinieren"<sup>743</sup>, beklagt ECKINGER. Diese Funktion, die der Schule im wachsenden Maße aufgenötigt wird, verzerrt auch die Versuche, die Schüler durch eine Kombination von Unterricht und Sammeln von Arbeitswelterfahrungen entsprechend auf den Arbeitsmarkt vorzubereiten.<sup>744</sup> Bedenkt man, wie wenig *zuverlässig*, *gültig* und *objektiv* die Ziffernnoten sind, die hier für das Zuteilen von Lebenschancen Pate stehen, zeigt dies deutlich, wie fatal sich die Selektionsmechanismen auf die Entwicklungschancen junger Menschen auswirken können. Nach THONHAUSER bestimmt der Zufall das schulische Vorwärtskommen stärker als die wirklichen Leistungen der Schüler: "Die Schullaufbahn eines Kindes scheint von sozialen und regionalen Faktoren in wesentlich höherem Maße abhängig zu sein als von intellektuellen Voraussetzungen."<sup>745</sup> Im Zusammenhang mit der Notenvergabe (Korrektur von Prüfungen, Tests und Klassenarbeiten) stellt BENNACK auch noch die beklemmende Frage, ob sich der Lehrer neben dem Organisations- und Innovationsauftrag sowie dem Lehrauftrag nur auf das Beurteilen beschränken oder auch beratend, erziehend oder gar heilend tätig werden soll?<sup>746</sup> In Bezug auf

---

<sup>739</sup> vgl. Eckinger 1996, 950

<sup>740</sup> Eckinger 1996, 949

<sup>741</sup> Eckinger 1996, 949

<sup>742</sup> vgl. Hus'en 1980, 109

<sup>743</sup> Eckinger 1996, 952

<sup>744</sup> vgl. Hus'en 1980, 109

<sup>745</sup> Thonhauser 1992

<sup>746</sup> Bennack 2000, 176

die Vergabe von Bildungs- und Lebenschancen wird in der Folge das österreichische Schulsystem analysiert:

20. 19. 18.	Eintritt in das Berufs- und Erwerbsleben  In manchen Fachrichtungen gibt es in Österreich bis zu 60 % Studienabbrecher.	Manche Ausbildungsgänge enden mit einer schmalen Qualifikation; z.B. Lehrerausbildung: Ein PädAk-Absolvent ist nach 17-jähriger Ausbildung nur für Mathematik und Turnen qualifiziert.
17. 16. 15.	<b>Hochschulen, Akademien...</b>	Bei manchen Studienrichtungen erreichen bis zu 60% nicht den gewünschten Abschluss. Sie sind für dieses Studium nicht kompetent.
<b>Dritte Nahtstelle</b>		Mit dem Maturazeugnis wird den AHS- bzw. BHS-Abgängern die Hochschulreife zuerkannt.
13. 12. 11. 10. 9.	<b>AHS BMS BHS</b>	Dropout-Raten: <sup>747</sup> BMS: 58,20 % BHS: 47,20 % D.h., die 58,20 % waren lt. HS- bzw. AHS- Zeugnis für den BMHS-Besuch qualifiziert, aber nicht kompetent!
<b>Zweite Nahtstelle</b>		
8. 7. 6. 5.	<b>Sekundarstufe I</b> Hauptschule          Gymnasium...	27,6 % eines Volksschuljahrganges werden in den Gymnasien aufgenommen - sie sind dafür qualifiziert. 5,8 % scheitern im ersten Jahr.
<b>Erste Nahtstelle</b>		Die am besten qualifizierten Volksschüler werden ins Gymnasium geschickt.
4. 3. 2. 1.	<b>Volksschule</b>	Die Chancenzuteilung über die Zeugnisnoten beginnt in der vierten Klasse.

Abb. 7 - 11: Die Problematik der Notengebung für die Zuweisung von Bildungswegen

Ein besonderes Augenmerk verdienen die *drei Nahtstellen*. Sie können die Berufskarriere im positiven wie im negativen Sinn nachhaltig beeinflussen. Eine kompetenzorientierte Schule mit einem kompetenzorientierten Unterricht kann auch das Problem der Zensurierung entschärfen. Durch die dynamische Struktur des Lehrens und Lernens bietet der kompetenzorientierte Unterricht die Möglichkeit, im Zuge der Aufnahme von Wissen, Kenntnissen und Verhaltensweisen durch Beobachtung und Begleitung die Benotung objektiver vorzunehmen. Jedenfalls ist es an der Zeit, dass auch formales Wissen in die Beurteilung einbezogen und als entsprechende Leistung akzeptiert wird.

<sup>747</sup> Haider 1996, 83 ff.

Zur Erfüllung der neuzeitlichen (kompetenzorientierten) Bildungs- und Erziehungsaufgaben ist ein "partnerschaftlicher und verantwortungsbewusster" Erziehungs- und Bildungsstil "notwendig, der die Schüler einerseits verantwortliches Handeln in guten menschlichen Beziehungssituationen vorbildlich beobachten lässt und ihnen andererseits Mitwirkungsmöglichkeiten eröffnet."<sup>748</sup> Denn, "wer nicht Fächer, sondern Schüler unterrichten will, der muss Wissen so erwerben können, dass es als Grundlage für Vermittlungsprozesse und als Instrument zur Gestaltung von Wirklichkeit taugt."<sup>749</sup>

Neue Unterrichtsstrategien sollen die alten Lehr- und Lernmethoden ersetzen, indem sich die Tätigkeiten der Schüler im Unterricht ändern. Es muss mehr selbstständig geplant, gehandelt, bewertet, analysiert, reflektiert, kontrolliert und kooperiert werden.<sup>750</sup> Dadurch wird der schulbuchorientierte Frontalunterricht mit seiner didaktischen Monokultur abgelöst.<sup>751</sup> Der Umgang mit den fachlichen Inhalten soll untersucht und verantwortungsvoll methodisch-didaktisch in das Unterrichtskonzept eingebracht werden. Die kompetenzorientierte Schule ist durch ihre Struktur flexibel genug, zukünftige Entwicklungen ein Stück weit voraus zu denken, damit präventiv und rechtzeitig Maßnahmen gesetzt werden. Aktuelle Probleme sind: das rasche Altern und Vergessen von Wissen, die unsichere Verwendbarkeit und Verknüpfung von Kenntnissen und Fertigkeiten, die mangelnde Einsatzvielfalt und die fehlende soziale Einbindung diverser Wissenspotenziale. Kompetenzorientierte Unterrichtsstrategien sind auf den Erwerb einer menschlich, *vielseitig geprägten Handlungskompetenz* ausgerichtet, die das Individuum auch vor Begehrlichkeiten der totalen Vereinnahmung durch rein wirtschaftliche Interessen schützt. Kompetenzorientierter Unterricht bietet den Schülern eine große Palette von Entwicklungsmöglichkeiten. Über innovative Lernarrangements wird der Methodenpluralismus mit der Pluralität der Lernorte<sup>752</sup> verknüpft. Durch diese Erfahrungs- und Erlebnisvielfalt wird auch der ausgeprägten Tendenz der Jugendlichen nach Identitätssuche Rechnung getragen. Die starken Wünsche nach Betroffenheit, Nähe und Beziehung finden im kompetenzorientierten Unterricht ihre Erfüllung. Dadurch werden die Schüler zu Aktivitäten ermutigt, die ein breites Spektrum jener Fähigkeiten entwickeln, die später einmal gebraucht werden. In diesem Zusammenhang fordert KLIPPERT, dass man das *Haus des Lernens* erneuern muss, indem neue Unterrichtsstrategien umgesetzt werden.

---

<sup>748</sup> Serve 2000, 128

<sup>749</sup> Die Grundschulzeitschrift 63/1993, 44 entnommen aus Seibert, 2000, 35

<sup>750</sup> Petersen 1996, 289 ff.

<sup>751</sup> vgl. Pätzold 1992, 15

<sup>752</sup> vgl. Kaiser 1992, 34

## 7.2.8 UNTERRICHTSSTRATEGIEN IM WANDEL

Nicht immer wurden die Konzepte der großen Pädagogen in den Klassenzimmern umgesetzt. Wenn, dann waren es oft extrem fokussierte Standpunkte, die in Einzelbereichen das Non-plus-ultra postulierten und oft bewährte pädagogische Grundsätze verdrängten. Nicht selten waren quasi neue pädagogische Errungenschaften längst erfundene, wissenschaftlich belegte Unterrichtsprinzipien, die einfach in neuen Kleiden verkauft wurden. Die folgende Übersicht veranschaulicht markante methodische und didaktische Veränderungen vom inhaltsorientierten bis hin zum kompetenzorientierten Unterricht.

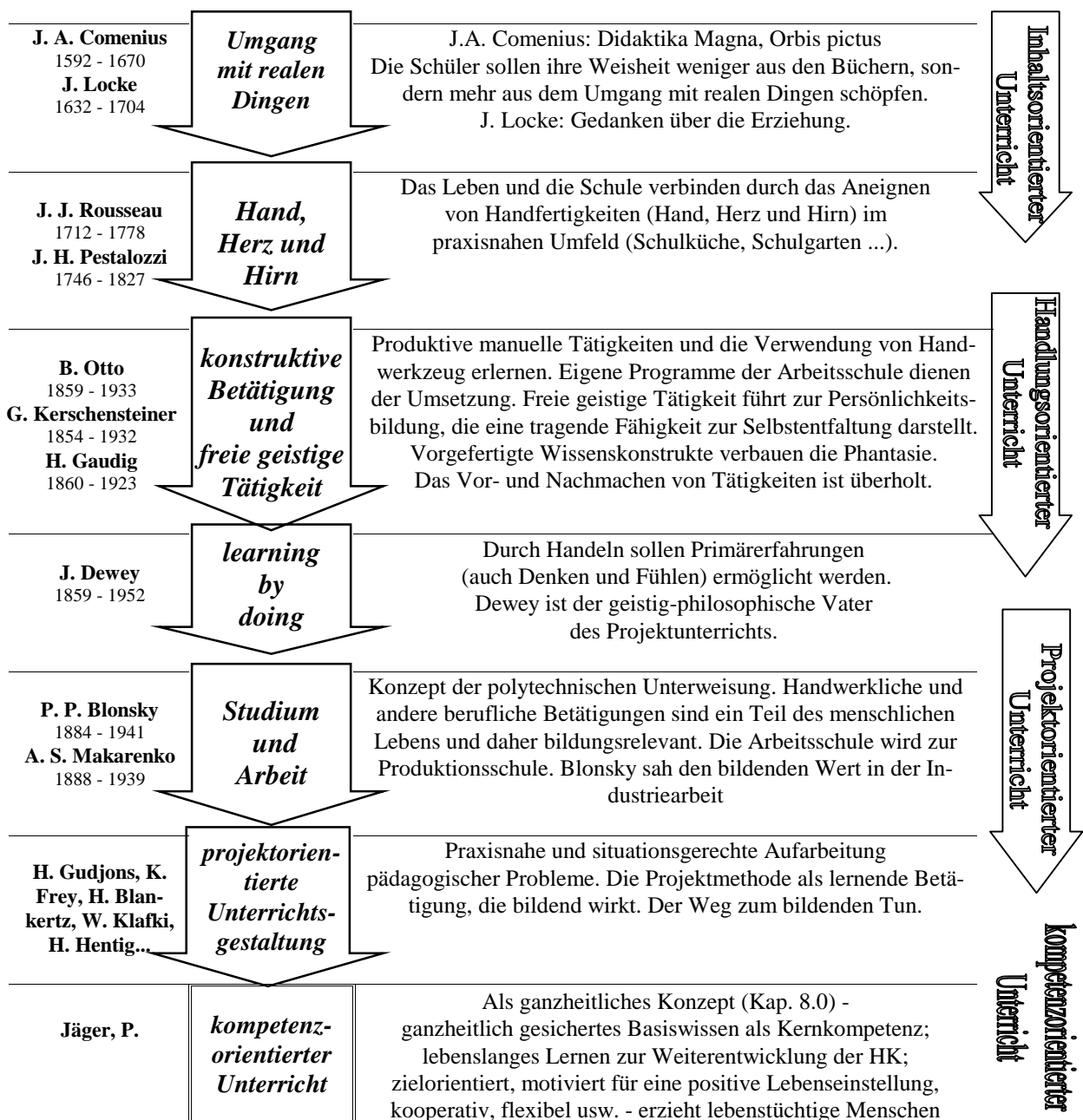


Abb. 7 - 12: Unterrichtsstrategien im Wandel



Solange es Unterricht gibt, gab es Wissenschaftler und Praktiker, die das Lehren und Lernen besser und effizienter gestalten wollten. COMENIUS vertrat schon im 16. Jh. die pädagogische Idealvorstellung, die da lautet: "Erstes und letztes Ziel unserer Didaktik soll sein, die Unterrichtsmethode aufzuspüren und zu erkennen, bei welcher die Lehrer weniger zu lehren brauchen, die Schüler aber dennoch mehr lernen, und bei der in den Schulen weniger Lärm, Überdruß und unnütze Mühe zugunsten von mehr Freiheit, Vergnügen und wahrhaftem Fortschritt herrscht."<sup>753</sup> PESTALOZZI sah in der Naturgemäßheit der Erziehung - im Einsatz von *Kopf, Herz und Hand* - das Ziel der Pädagogik. Mit seiner Arbeitsschule versuchte er Schule und Leben zu verbinden. Er schenkte dem Handfertigkeitsunterricht (Schulküche, Schulgarten, Laboratorium und dgl.) großes Augenmerk. GOETHE sah im *Denken und Tun* einen von der Natur aus vorgegebenen Wechsel. "Beides muss wie Aus- und Einatmen sich im Leben ewig fort hin und wieder bewegen, wie Frage und Antwort sollte eines ohne das andere nicht stattfinden. Wer sich zum Gesetz macht, was jedem Neugeborenen das Genie eines Menschenverstandes heimlich ins Ohr flüstert, das Tun am Denken, das Denken am Tun zu prüfen, der kann nicht irren, und irrt er, so wird er sich bald auf den rechten Weg zurückfinden."<sup>754</sup> SCHLEIERMACHER betrachtet den Menschen aus der Persönlichkeitsperspektive in seinem Selbstbewusstsein als Ganzes. Er schreibt zum Thema Pädagogik: "Die Selbstständigkeit, die ihre Beziehung auf die Zukunft hat, muss zugleich auch ihre Befriedigung in der Gegenwart haben; so muss auch jeder pädagogische Moment, der als solcher seine Beziehung auf die Zukunft hat, zugleich auch Befriedigung sein für den Menschen wie er gerade ist."<sup>755</sup> KERSCHENSTEINER knüpfte mit seiner *Arbeitsschule* an die Ideen PESTALOZZIS an. Die konstruktive manuelle Betätigung steht bei KERSCHENSTEINER im Vordergrund. Der pädagogische Akt setzt sich zusammen aus: Vormachen, Nachmachen und Korrektur bzw. Beurteilung. Die Jugendlichen sollen die Verwendung des Handwerkzeuges erlernen. Als pädagogischer Maßstab für die Aufgabenerfüllung galt die Material- und Funktionsgerechtigkeit. GAUDIG sah die Aufgabe der Schule darin, die Schüler zu selbstständigem und kritischem Denken zu erziehen und geistiges Wachstum sowie Bildung der Persönlichkeit zu fördern.<sup>756</sup> Die Lehrmethode GAUDIGS war nicht mehr ein Vortrag, sondern der Dialog zwischen Lehrer und Schüler.<sup>757</sup> Die Schule darf nicht festgefügtes Wissen, das nur reproduzierbar ist, vermitteln. GAUDIGS fordert sogar, dass die Schüler selbst den Unterricht planen sollen, weil nach seiner Vorstellung vor-

---

<sup>753</sup> Dewey, n. Knoob/Schwab 1994, 174

<sup>754</sup> Goethe, Wilhelm Meister

<sup>755</sup> Mitschrift im Hauptseminar bei Prof. Dr. Pollak

<sup>756</sup> vgl. Scheibe, 1982, 190

<sup>757</sup> vgl. Scheibe, 1982, 193

gefertigte Wissenserwerbsstücke die Phantasie verbauen. DEWEY verkündete 1916, dass der Erwerb von Primärerfahrungen eine zentrale pädagogische Aufgabe darstellt. Sein allseits bekanntes Zitat *learnig by doing* unterstreicht er mit der Aussage: "Ein Gramm Erfahrung ist besser als eine Tonne Theorie."<sup>758</sup> Er vertrat die Auffassung, dass die Menschen ihre Weisheit weniger aus Büchern, als aus dem Umgang mit realen Dingen schöpfen mögen. Die russischen Pädagogen BLONSKIJ und MAKARENKO sind ebenfalls zwei bedeutende Vertreter der Arbeitsschule.<sup>759</sup> Sie vertreten das Konzept der polytechnischen Unterweisung. Die handwerklichen und anderen beruflichen Betätigungen sind ein Teil des menschlichen Lebens und daher bildungsrelevant. Auch die Industriearbeit hat bei BLONSKIJ einen bildenden Wert. Die Schule als Arbeitsschule wird so zur Produktionsschule. Vertreter der gegenwärtigen pädagogischen Strömungen BLANKERTZ, KLAFKI, v. HENTIG, GUDJONS u.a.m. fordern ein ganzheitliches Handeln, welches sich aus den Schritten Planen, Ausführen und Kontrollieren, Bildung von Zielen und untergliederten Teilzielen ergibt. Bildung soll wieder die Einheit von Erleben, Erkennen und Handeln werden. Das Bildungsverständnis muss sich vom linear kausalen Denken lösen und zum globalen, evolutiven Denken hin bewegen. In allen Bildungsbereichen wird seit Jahren (im Grunde genommen seit Jahrhunderten) eine didaktisch-methodische Neuorientierung der Unterrichtsstrategien gefordert, die sich mit dem umfassenden Begriff Handlungskompetenz (im Alltagsgebrauch Schlüsselqualifikationen genannt) charakterisieren lässt. Die größte Ratlosigkeit herrscht allerdings bezüglich der Frage, wie Schule und Unterricht die Voraussetzungen für den Erwerb der Handlungskompetenz erfüllen können. KIPP gibt den Hinweis, dass unzureichend geklärt ist, wie die Kompetenzen<sup>760</sup> vermittelt bzw. erworben werden können und, ob "alle Kompetenzen gleichermaßen gefördert werden, oder ist nicht vielmehr zu befürchten, dass die Förderung der einen mit der Vernachlässigung der anderen erkaufte wird."<sup>761</sup> In der Vergangenheit gab es immer wieder Epochen in denen pädagogische Schwerpunkte verkündet und praktiziert, gleichzeitig aber wichtige Prinzipien vernachlässigt wurden. So verkam mancherorts der handlungsorientierte Unterricht zum puren Aktionismus und der projektorientierte Unterricht wurde als beliebiger Lückenfüller für unproduktive Unterrichtsabschnitte missbraucht. Schule und Unterricht sind also gefordert, die Voraussetzungen für den Erwerb einer vielseitigen und breit anwendbaren Handlungskompetenz zu ermöglichen.

---

<sup>758</sup> Dewey, n. Knoob/Schwab 1994, 174

<sup>759</sup> Frey 1998<sup>8</sup>, 28 ff.

<sup>760</sup> Kipp verwendet den Begriff Schlüsselqualifikationen

<sup>761</sup> Kipp 1991, 13

## 8.0 HANDLUNGSKOMPETENZ ERWERBEN

Die größte Ratlosigkeit herrscht bezüglich der Frage, wie Schule und Unterricht die Voraussetzungen für kompetenzorientiertes Lernen schaffen können. In der einschlägigen Literatur findet man immer wieder den Hinweis, dass unzureichend geklärt ist, wie man Kompetenzen erwerben kann.<sup>762</sup> In der Vergangenheit gab es fortlaufend Epochen mit der Ankündigung von revolutionierenden Ideen für Veränderungen in Schule und Unterricht. Einzelne Faktoren wurden zum all umfassenden Anliegen erhoben (vom learning by doing bis zur Arbeitsschule des puren Aktionismus) und gleichzeitig wurden wichtige Eckpunkte für Schule und Unterricht vernachlässigt. Diese Gefahr, dass die Ganzheitlichkeit in Bildung und Erziehung einer punktuellen Modeerscheinung geopfert wird, besteht auch heute noch. Nach wie vor liegt das schwerwiegendste Problem unseres Bildungswesens in der Vernachlässigung des ganzen Menschen zugunsten einer zu früh alles beherrschenden kognitiv-logischen Determination, schreibt WAGNER.<sup>763</sup> Wie im Kapitel 3 beschrieben, gibt es in Schule und Unterricht selbstgemachte und von außen einwirkende Probleme. Die Analyse der Krisensymptome hat ergeben, dass nicht nur periodisch wiederkehrende Phänomene, sondern eine Vielzahl neuer, nie da gewesener Faktoren einen großen Veränderungsdruck auf Schule und Unterricht ausüben:

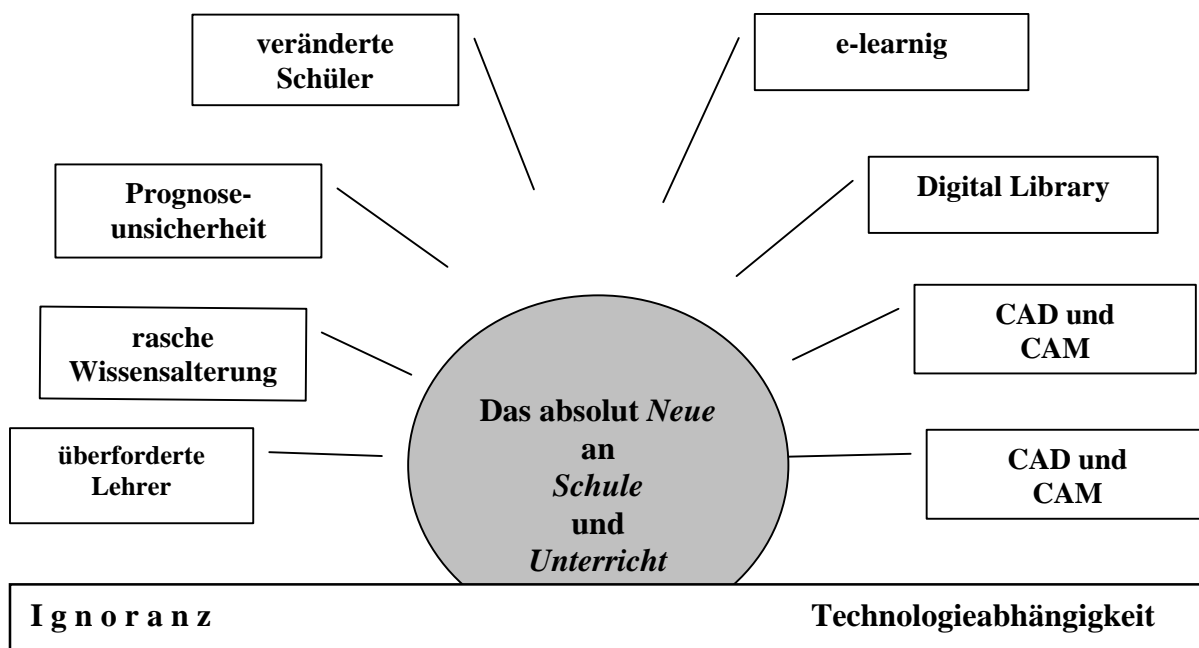


Abb. 8 - 1: Gravierend Neues und nie Dagewesenes

<sup>762</sup> vgl. Kipp 1991, 13

<sup>763</sup> vgl. Wagner: Spielt in der Schule. In: Profil, Wien, 9. April 2001

Veränderte Schüler mit mangelhafter Primärsozialisation treffen auf überforderte Lehrer, die mit der Prognoseunsicherheit und dem raschen Altern des Wissens zu kämpfen haben. Durch die neuen Informationstechniken kann sich Lernen von Ort und Zeit (Schule und Unterricht) loslösen. Mit der auf das Lernen der heutigen Zeit bezogenen Aussage, *any time, any place*, wird die moderne, unverbindliche und flexible Schule angekündigt. Eine Schule also, die sich bildlich gesprochen, vom Schulhaus entfernen kann. Durch e-learnig ist der Wissenserwerb nicht mehr unbedingt an die Institution Schule gebunden. Wenn Schule überhaupt - so wird prophezeit - dann soll es in Zukunft nur mehr virtuelle Schulen geben. Also Schulen ohne Lehrer. Kaum vorstellbar, wenn man bedenkt, dass die Lehr- und Lernsituation in den Schulen allgemein viel schwieriger geworden sind. Die Lehrer sind nicht nur mit der Erziehungsarbeit überfordert, sondern auch mit der Vermittlung nicht prognostizierbarer Bildungsinhalte. Es treten Symptome zu Tage, die sich in den Augen vieler auf der Basis einer ignoranten und übertechnisierten Gesellschaft entwickeln. Die oft gut gemeinte und beschwichtigende Aussage, dass wir das alles schon einmal gehabt haben, ist jetzt und heute nicht haltbar, weil es sich um Phänomene handelt, die in dieser Ausprägung und Nachhaltigkeit noch nie da waren: Steht das Schulsystem also vor einem Umbruch? Oder handelt es sich um eine Götterdämmerung in Unterricht und Schule? Die Soziologen meinen, dass Ignoranz zum Merkmal der heutigen Gesellschaft (Kap. 3.3) geworden ist. Durch das *Wegschauen* verabschieden sich viele Funktionsträger aus ihrer Verantwortung und ihren ureigensten Aufgaben:

Jeder Bürger muss sich wieder seiner Verantwortung und Pflicht bewusst werden. So auch die Pädagogen. Es ist ihre Aufgabe nicht nur bildend, sondern auch erziehend auf den anvertrauten Nachwuchs einzuwirken, obwohl die Gesellschaft unterrichtlichen Inhalten wie Sozialisation und Persönlichkeitsbildung wenig Bedeutung beimisst. Die Qualität der Schulen wird derzeit an der Verhältniszahl Schüler zu Computer gemessen. Hervorragende Schulen haben die Verhältniszahl 1:1. Die Bildungs- und Erziehungsarbeit der Lehrer spielt in diesen Rankings kaum eine Rolle, obwohl sie Schule und Unterricht am nachhaltigsten gestalten.

Die richtige Auswahl der Unterrichtsstrategien und Lehrinhalte sind wichtige Kernkompetenzen eines Lehrers. Die Lehr- und Lernformen müssen den Anforderungen der Gesellschaft entsprechen. Wenn nämlich das Angebot der herkömmlichen Bildungseinrichtungen in Zukunft nicht den Vorstellungen der *Bildungswilligen* entspricht, werden andere Institutionen diese Aufgaben übernehmen. Mittlerweile gibt es schon unzählige Vereine, die mit ihren sozial-pädagogischen Dienstleistungen in die Schulen drängen. Bildung und Erziehung könnten sich unter diesen Umständen von Schule und Unterricht entfernen. Es gibt heute schon

viele Betriebe, die ihre Mitarbeiter arbeitsplatzbezogen weiterbilden. Vor allem im High-Tech-Bereich (Autoindustrie, IT-Branche, Kommunikationstechnik und dgl.) haben sie sich schon längst dafür entschieden, ihre Mitarbeiter in den Bereichen Teamarbeit, neue Führungskulturen, eigenverantwortliches Arbeiten und dgl. im eigenen Betrieb zum Zwecke der Professionalisierung und Qualitätssicherung weiterzubilden.

Der kompetenzorientierte Unterricht kann hier Abhilfe schaffen. Er ist nämlich auf den Erwerb von Handlungskompetenzen ausgerichtet und umfasst die Schule und den Unterricht als Ganzes, wobei die Schüler im Mittelpunkt aller Bestrebungen stehen. Denn viele Sachverhalte in Schule und Unterricht lassen sich nur in ihrem Gesamtzusammenhang, in ihrer Vernetzung angemessen umsetzen.<sup>764</sup> Das Bildungs- und Erziehungswesen muss sich seiner Aufgabe bewusst werden, dass in den unterschiedlichsten Zusammenhängen eine neue, ganzheitliche Denkweise für das Berufs- und Erwerbsleben gebraucht wird. So finden wir den "Bereich der technischen Entwicklung und seiner einzelnen Fachgebiete getrennt von denjenigen der Medien und der Meinungsbildung und ebenso isoliert von der politischen Ebene; der kommerziellen Ebene, derjenigen des Naturschutzes oder derjenigen von Produktion, Vermarktung, Konsum und Abfallbeseitigung. In Wirklichkeit spielt aber die öffentliche Meinung über das Konsumverhalten durchaus bis in die Errichtung bestimmter Fabrikationsbetriebe hinein: Etwa wenn es um die Genehmigung für eine Mülldeponie, eine Bleifabrik oder einen Flughafen geht. Entscheidungen, die ausschließlich fachbezogen wie in der Wirtschaft, ressortbezogen wie in den Behörden oder branchenbezogen wie in der Wirtschaft gefällt werden, lassen daher vielfach die schwerwiegendsten Fehler entstehen, die das betrachtete System schädigen, krank machen oder gar zusammenbrechen lassen."<sup>765</sup>

Aus der Zeitdiagnose ist ableitbar, dass der Erwerb von Kompetenzen wichtig ist: die *Sozialkompetenz* für den kooperativen (konstruktiven) Umgang mit Freunden und Schul- bzw. Arbeitskollegen, die *Persönlichkeitskompetenz* als Grundlage einer realistischen Selbsteinschätzung und die *Methodenkompetenz* für das strategische, geplante sowie zielgerichtete Umsetzen des vorhandenen Fachwissens. Der kompetenzorientierte Unterricht in seiner konkreten Ausprägung ist allerdings auch von der institutionellen Lehr- und Lernumwelt abhängig.<sup>766</sup> Ein innovatives Schulprofil, verknüpft mit einem dynamisches Leitbild, schafft die Voraussetzung für die Anwendung pädagogischer Grundsätze, die den Kompetenzerwerb ermögli-

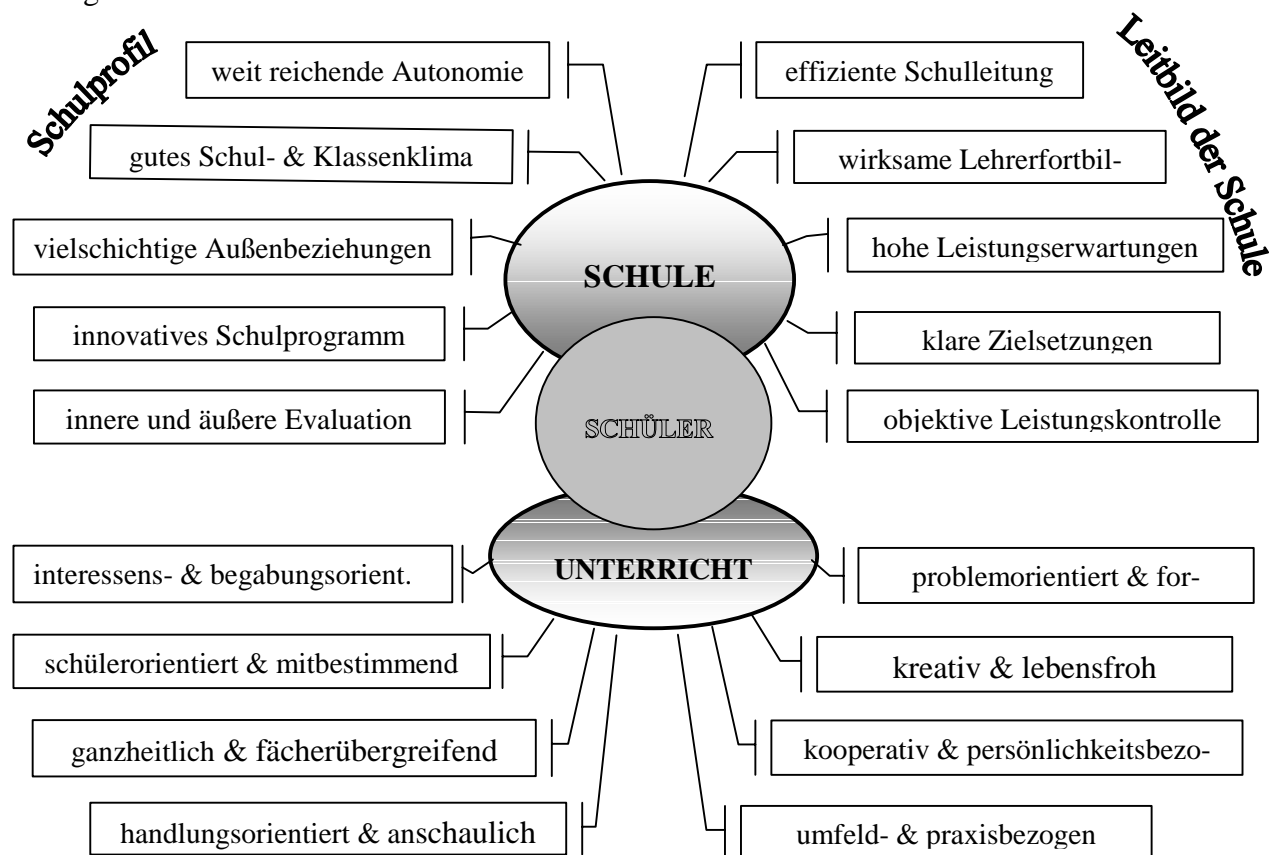
---

<sup>764</sup> vgl. Kaiser 1992, 45

<sup>765</sup> Vester 1975, 146

<sup>766</sup> vgl. Seitz 1996, 88

chen. Die kompetenzorientierte Schule mit ihrem kompetenzorientierten Unterricht umfasst folgende Wirkfaktoren:



## Pädagogische Grundsätze für den kompetenzorientierten Unterricht

Abb. 8 - 2: Die kompetenzorientierte Schule ermöglicht den kompetenzorientierten Unterricht

Die Voraussetzungen für einen kompetenzorientierten Unterricht sind also vielfältig. Jedenfalls ist "eine ganzheitliche Sicht von Schule und Unterricht"<sup>767</sup> empfehlenswert. Nach EINSTEIN ist eine neue Art zu denken notwendig, wenn die Menschheit überleben soll. Allerdings bedarf es in allen Bereichen neuer Denkansätze, weil neue Probleme kaum mit alten Methoden lösbar sind. Eine kompetenzorientierte Schule braucht also neue Rahmenbedingen:

### 8.1 DER RAHMEN FÜR EINE KOMPETENZORIENTIERTE SCHULE

Der Kompetenzerwerb ist nur in Schulen mit weit reichenden autonomen Gestaltungsräumen möglich. Eine umfassende Autonomie und das Bemühen um Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung sind wichtige Grundpfeiler für Schule und Unterricht, wenn der Erwerb von Kompetenzen möglich sein soll.

<sup>767</sup> Wenzel/Wesemann 1989, 98

### 8.1.1 WEITREICHENDE AUTONOMIE

Wie MAX WEBER beschreibt, sind alt hergebrachte Strukturen schwer veränderbar. So auch die Strukturen einiger europäischer Schulsysteme, die von einer Obrigkeitsbestimmtheit geleitet wurden. Einerseits war es JOHN LOCKE (1632 - 1704), der den Grundstein für die demokratischen und offenen Schulsysteme legte und andererseits MONTESQUIEU (1689 - 1755), der die von der Staatsobrigkeit gelenkten Schulen prägte.

Die Staatslehre von LOCKE geht davon aus, dass der Staat das Eigentum und Leben seiner Bürger zu schützen hat und ihm keinerlei Recht auf Gewalt über ihr Leben und ihren Tod zusteht. LOCKE verlangte für die Schule demokratische Spielregeln und absolute Unabhängigkeit vom Staat. Der Staat hat also *nur* die Bildungsmittel zur Verfügung zu stellen. Unter diesem Einfluss haben sich in Holland und England die Ideen und Vorstellungen für eine offene und demokratische Schule durchgesetzt. Im Gegensatz dazu vertrat der französische Schriftsteller und Staatsphilosoph CHARLES MONTESQUIEU die Auffassung, dass der *Zahler* auch das *Sagen* haben muss. Seiner Ansicht nach soll der Staat niemals die Möglichkeit der Einflussnahme in dem für die Machtentwicklung so wichtigen Bereich *Schule* aus der Hand geben. Der Staat mit seinem *Obrigkeitsschulsystem* bestimmt in diesem Falle allerdings unwissend über die regionalen Bedürfnisse, was dort zu lehren ist, wie die Schüler zu selektionieren sind, kurz gesagt, auf welchen Schienen sich der Schulbetrieb bewegen muss. MARIA THERESIA und FRIEDRICH der GROSSE haben dieses streng zentralistisch geregelte Schulsystem für Österreich und Deutschland übernommen.

Obwohl die Einflussnahme von oben durch vereinzelte Autonomieregelungen (hauptsächlich inhaltlich) zurückgenommen wurde, ist das Korsett der Bürokratisierung für den kompetenzorientierten Unterricht noch zu eng.

Die wachsende Komplexität in Schule und Unterricht erzwingt geradezu eine Dezentralisierung der Entscheidungsstrukturen. Was in weiterer Folge bedeutet, dass die Schulen in Zukunft mit unstrukturierten Situationen zurecht kommen, Probleme definieren, Standpunkte einnehmen und dafür gerade stehen müssen. Es bedarf also einer umfassenden Autonomie, die weit über die inhaltlichen Freiräume hinausgeht.

Der kompetenzorientierte Unterricht braucht umfangreiche Gestaltungsspielräume, die allerdings im krassen Gegensatz zum *Obrigkeitsschulsystem* stehen. Die fest gefahrenen Strukturen und die statischen Kulturen des Lehrens und Lernens müssen von einer dynamischen - wie in dieser Arbeit konzipierten kompetenzorientierten - Kultur abgelöst werden. Die weit rei-

chenden Autonomiespielräume können sich also nicht nur auf inhaltliche Aspekte beschränken. Nach KLEIN<sup>768</sup> soll eine wirksame Autonomie *fünf Gegenstandsbereiche* – die inhaltliche, die personelle, die finanzielle, die organisatorische und die pädagogische Autonomie - umfassen:

Im Rahmen der *inhaltlichen Autonomie* besteht die Möglichkeit Fächer auszuwählen, die für das regionale Schulprofil von Bedeutung sind. Dadurch können regionale Besonderheiten bei der inhaltlichen Schwerpunktbildung sinnvoll mit Schulumfeldbedingungen und schulinternen Voraussetzungen (Lehrerqualifikation, Ausstattung ...) in Beziehung gebracht werden. KLEIN fordert in diesem Zusammenhang "verbindliche Vorgaben bezüglich eines verbindlichen Rahmenkonzeptes und eines Lehrplanminimums". Er schreibt weiter: "Die schulische und pädagogische Vielfalt darf nicht mit Beliebigkeit oder dem Sozialdarwinismus verwechselt werden, weil dadurch die Vergleichbarkeit auf den verschiedenen Ebenen der Schullaufbahnsystematik verloren geht. Hier sind Anrechnungen und Übertritte in weiterführende Schulen besonders betroffen."<sup>769</sup> Es "muss sichergestellt sein, dass alle weiterführenden Schulen in ihren Anforderungen auf den Richtlinien"<sup>770</sup> und dem jeweiligen Rahmenlehrplan aufbauen. INKEMANN fordert in diesem Zusammenhang wieder den Staat, dem "die Aufgabe zufällt, das Schulwesen als Vertreter des gesamtstaatlichen Interesses zu gestalten. Berücksichtigt man zudem das Sozialstaatsangebot, dann bleibt es die vordringliche Aufgabe des demokratischen Staates, über ein einheitliches Schulwesen für die Chancengleichheit zu sorgen."<sup>771</sup> WENZEL vertritt die Meinung, dass "eine verstärkte Autonomie mit dem wünschenswerten positiven Effekt nicht einfach durch den Rückzug staatlicher Stellen aus der Verantwortung für die Schulgestaltung erreicht werden kann. Es gilt vielmehr, Rahmenbedingungen, Unterstützungssysteme und Evaluationsverfahren aufzubauen, die es ermöglichen, auch bei veränderter Verantwortlichkeit im Sinne verstärkter Selbstständigkeit der Einzelschule Chancengleichheit und hohe Qualität aufrecht zu erhalten oder zu erreichen."<sup>772</sup> Mit der *personellen Autonomie* ist einerseits die Beteiligung des Kollegiums an Personalentscheidungen gemeint und andererseits auch die Möglichkeit der Einbeziehung von Spezialisten als *Gastlehrer*. Fachleute aus dem Berufsleben werden in den Unterricht mit einbezogen. Besonders wertvoll wäre in diesem Rahmen die Unterrichtsbegleitung durch Fachleute, die sich bereits im Ruhestand befinden. Überaus lebensnahe Erfahrungen, die mit dem Zeitpunkt der Pensionierung auf *Null* ab-

---

<sup>768</sup> vgl. Klein 1997, 57 f.

<sup>769</sup> Klein 1997, 62

<sup>770</sup> Inkemann 1997, 307

<sup>771</sup> Inkemann 1997, 316



gewertet werden, könnten so an die zukünftigen Lehrlinge weitergegeben werden: Handwerks- und Dienstleistungskultur aus erster Hand! Maßvoller dislozierter Unterricht in Lehrwerkstätten, Betrieben und sonstigen Ausbildungsinstituten beleben die Kommunikations- und Kooperationsfähigkeiten der jungen Menschen. Diese Professionalität kann über Lehraufträge an externe Fachleute die Qualität des Schulangebotes unglaublich stark anheben. Auf dem Gebiet der *finanziellen Autonomie* ist die schulinterne Budgetierung gemeint. Über so genannte schuleigene Vermögenshaushalte werden zur Zeit große Anstrengungen unternommen. Werbemaßnahmen und Sponsoring können zur Finanzierung von diversen Unterrichtsveranstaltungen und zur Anschaffung von modernen, effizienten Unterrichtsmaterialien herangezogen werden. Auf diese Art und Weise kann ein weiteres Bündnis von Schule und Wirtschaft zustande kommen. Gespräche im Vorfeld dieser Finanzierungsmöglichkeiten werden zu einem wichtigen Kommunikationsfaktor, der neue Perspektiven für beide Seiten eröffnet. Es kann sich eine Basis herausbilden, die eine weitere Form der Autonomie, die so genannte organisatorische Autonomie, erleichtert. Zur *organisatorischen Autonomie* schreibt KLEIN von der institutionellen Öffnung zum Umfeld, von der Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen. Eng verknüpft mit der organisatorischen Autonomie ist die *pädagogische Autonomie*, wenn sie sich auf das pädagogische Handeln in der erzieherischen und außerunterrichtlichen Praxis bezieht.<sup>773</sup> "Manche Schulen werden ihre Chance zu nutzen wissen und sich pädagogisch und institutionell weiterentwickeln, manche werden keinen Gebrauch davon machen - und andere drohen, sich sogar noch weiter in Richtung problematischer und untragbarer Zustände zu verschlechtern"<sup>774</sup>, konstatiert KLEIN. Natürlich bringt so eine breit gefächerte Gesamtautonomie auch Gefahren und Widersprüche mit sich, die weit gestreute Entwicklung abweichend von der Schulsystemebene kann Widerwillen entstehen lassen. Ein Nicht-Erreichen der Qualitätsstandards und der notwendigen schulstufenadäquaten Passung kann die Folge sein. Jedenfalls ist Wachsamkeit "gegenüber möglichem Missbrauch des Autonomieprinzips und einer Selbsttäuschung, die Gutes meint und Böses schafft"<sup>775</sup> geboten. Wenn auch gewisse *Kontinuitätslinien im jeweiligen Bildungssystem aufrecht bleiben*<sup>776</sup> und der Beliebigkeit ein Riegel vorgeschoben werden muss, ist ein maximaler Autonomierahmen für den kompetenzorientierten Unterricht unabdingbar. Bildung und Erziehung müssen allerdings von einer *konkreten Zielsetzung besetzt* bleiben, *diese darf keinesfalls in die Beliebigkeit*

---

<sup>772</sup> Wenzel/Wesemann 1989, 402

<sup>773</sup> vgl. Klein 1997, 58

<sup>774</sup> Klein 1997, 58 f.

<sup>775</sup> Seminarmitschrift bei Prof. Seibert SS 97

<sup>776</sup> vgl. Inkemann 1997, 307

vergeben werden! Denn es gilt wie GOETHE schrieb: "Eines recht wissen und ausüben gibt höhere Bildung als Halbheit im Hundertfältigen."<sup>777</sup> Eine periodische Überprüfung des Erreichten ist notwendig.

### 8.1.2 GUTES SCHUL- UND KLASSENKLIMA

Kompetenzorientierte Bildung und Erziehung bemüht sich zum Wohle des Kindes um ein Schul- und Klassenklima, in dem "Wärme, Wertschätzung und Selbstbestätigung zwanglos erlebbar werden, ohne messbaren Erfolgsdruck oder Forderung nach Dankbarkeit."<sup>778</sup> Schon COMENIUS hat die Bedeutung und Notwendigkeit des positiv besetzten sozialen Gefüges für gelungene Bildung und Erziehung hervorgehoben. NIKLIS bezeichnet das Schulklima als eine Voraussetzung für gelungenes pädagogisches Handeln, begründet auf Vertrauen, Wohlwollen und Liebe sowie Rücksichtnahme und Mitempfinden. Ein gutes Lern- und Unterrichtsklima braucht eine Lernatmosphäre und eine Unterrichtsgestaltung, die Kreativität und Individualität zulässt und fördert.<sup>779</sup>

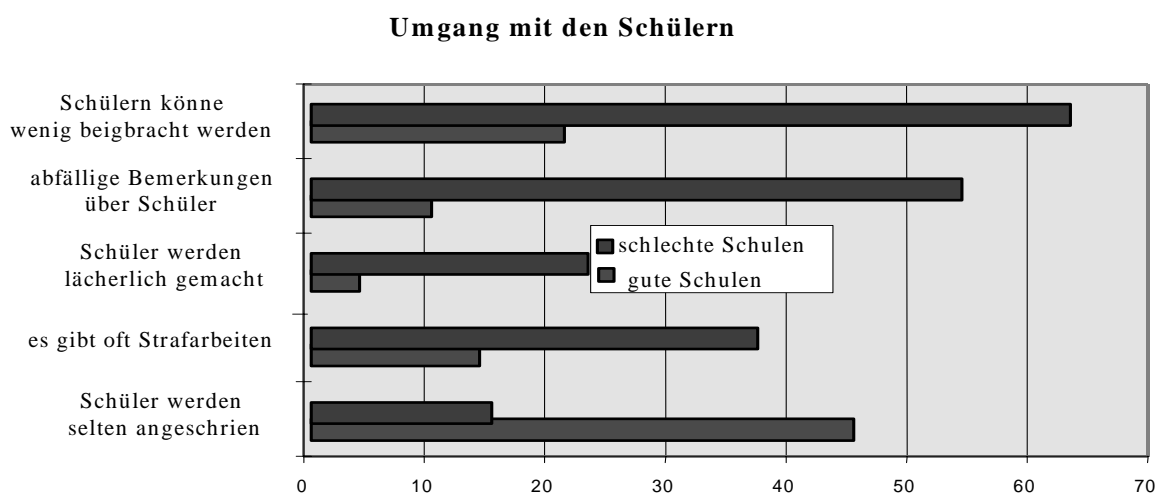


Abb. 8 - 3: Das Lehrer-Schüler-Verhältnis<sup>780</sup>

Schüler sind an schulbezogenen Veranstaltungen beteiligt und werden zu selbstverantwortlichem Handeln ermutigt. Bedürfnisse und Interessen der Schüler werden berücksichtigt, und die Lehrer sind zu Gesprächen bereit, was unter anderem zu einer hohen Identifikation der Lehrer und Schüler mit der Schule führt. Ein grundlegender Faktor für diese Identifikation ist der pädagogisch kompetente Umgang mit den Schülern.

<sup>777</sup> Klein 1997, 57

<sup>778</sup> Reichel 1991, 6

<sup>779</sup> vgl. Wiater in: Seibert 1997, 35

An kompetenzorientierten Schulen ist die Einstellung der Lehrerschaft gegenüber den Schülern hinsichtlich ihrer Fähigkeiten deutlich optimistisch geprägt und getragen durch das *Engagement der Lehrer für die Schüler*. Die Schüler werden ernst genommen, sie trauen sich etwas zu, wobei die Ursachen schwacher Leistungen nicht nur bei den Schülern gesucht werden.<sup>781</sup> Es ist also einsichtig, dass Schüler nicht in einem lauten, ablenkenden oder unsicheren Umfeld lernen können. Diese *Variablen* sind die treibende Kraft einer Schule, d.h. sie scheinen für ein *Klima* verantwortlich zu sein, das zu erhöhten Schülerleistungen führt. Während es vorstellbar ist, dass diese "Faktoren auf verschiedene Weise realisiert werden könnten, erwarten wir, dass es schwer wäre, sie von außen in eine Schule einzupflanzen oder ihre Existenz durch ein Machtwort zu bewirken."<sup>782</sup> Die vorangegangenen Überlegungen und Befunde über Phänomene wie - *Schulmüdigkeit und Motivationskrise* - legen eine *Reihe von Konsequenzen* nahe. Schulpädagogische Anregungen von KRÜGER und LERSCH<sup>783</sup> zielen auf den Kernbereich der schulischen Aktivität ab, wobei *schülerzentrierte* Unterrichtsarbeit als schulpädagogischer Ansatz schon damals diskutiert wurde.<sup>784</sup> "Die Schüler lernen dort relativ am besten, wo auch das Schulklima stimmt, dort also, wo man weitgehend angstfrei, in gegenseitiger Anerkennung und zielbewusst zusammenlebt."<sup>785</sup> Aus der *Marylandstudie* geht hervor, dass dem Aspekt *Schulklima* eine besondere Bedeutung zukommt: "Obwohl amerikanische Forscher sich über die genaue Zusammensetzung von Klimavariablen nicht immer einigen können, so stimmen sie doch darin überein, dass das Klima von der spezifischen Situation einer individuellen Schule abhängt, wobei die "gemeinsamen Beobachtungen aller Leute, die eine besondere Schule erleben, eingeschlossen sind."<sup>786</sup> Im positiven Sinne verstanden, "können diese kollektiven Erfahrungen und Wertvorstellungen eine gesellige Atmosphäre fördern, die sich sowohl auf die Wissbegierde der Schüler als auch auf ihre Einigkeit untereinander günstig auswirkt."<sup>787</sup> GETZELS und THELEN bezeichnen das "Zugehörigkeitsgefühl der Schüler als eine entscheidende Voraussetzung für die Schaffung eines positiven Klimas."<sup>788</sup> HENTIG fordert eine Schule als Erfahrungsraum für die Gemeinschaft und ihre Grundbedingungen des friedlichen, gerechten, geregelten und verantwortenden Zusammenlebens. Gemeinschaft fordert Ordnung, Selbstdisziplin, Einigung auf die Zwecke und die Grenzen des

---

<sup>780</sup> In Anlehnung an: Fend 1987, 65 f.

<sup>781</sup> vgl. Wenzel/Wesemann 1989, 96

<sup>782</sup> Aurin 1991, 39

<sup>783</sup> vgl. Krüger/Lersch, 1982

<sup>784</sup> vgl. auch Bohnsack u.a., 1984

<sup>785</sup> Wenzel/Wesemann 1989, 97

<sup>786</sup> Aurin 1991, 57

<sup>787</sup> Aurin 1991, 58

Zusammenseins. Gemeinschaft bedeutet auch: stärker sein, sich geborgen fühlen und Spaß miteinander haben.<sup>789</sup> Gemeinschaft kann auch "eine Atmosphäre schaffen, in der ein Schüler ohne Scheu *Ich weiß nicht* antworten kann."<sup>790</sup> Angesprochen ist in diesem Fall eine Gemeinschaft, in der auch Platz für Fehler ist und wo es deshalb keine Verlierer gibt. BRAUN und HÜNICKE tätigen in diesem Zusammenhang die Aussage: "Verlierer geben keinen Frieden."<sup>791</sup> Der Schweizer Pionier der Kinderpsychotherapie, Hans ZULLIGER beobachtet, dass sich Schüler in Klassengemeinschaften in ähnlicher Weise geborgen fühlen wie im Elternhaus und Familienkreise.<sup>792</sup> "Die Klassengemeinschaft ist ihr Hort, und unter Umständen - etwa bei zerrütteten Familienverhältnissen - ist die Klasse der Kinder Heimat."<sup>793</sup> Die Klasse als *peer group* wünscht sich einen eigenen Unterrichtsraum mit freundlicher Ausgestaltung. RUTTER geht mit seinen Untersuchungen und den daraus resultierenden Befunden über die soziale Einbindung noch weiter, indem er feststellt, dass es weniger Disziplinstörungen gibt, wenn die Schulräume von den Schülern mit Blumen, Bildern, Schülerarbeiten und dgl. geschmückt werden. So ist zum Beispiel die inhumane Architektur vieler amerikanischer Schulen eine wesentliche Ursache der Kriminalität und des Vandalismus.<sup>794</sup> Dazu schreibt POSTMAN: Wollen wir "eine Zusammenballung von zügellosen Konsumenten? Zornige seelenlose, desorientierte Massen? Gleichgültige, verwirrte Bürger? Oder eine Öffentlichkeit, die Selbstvertrauen besitzt, Zielbewusstsein, Respekt vor Bildung und Toleranz?"<sup>795</sup> Die ständigen Rivalitäten unter den Schülern fördern geradezu das Ausspielen *Einzelner* und das Unterdrücken der *Schwachen*. "Die Unterlegenen, die entmutigt resignieren, stellen sich entweder selbstlos oder wollen die anderen blamieren."<sup>796</sup> Die Kraft wird für das Rivalisieren mit den Klassenkameraden sinnlos vergeudet. Der ständige Wechsel des Klassenraumes wird von HOFFMANN und RÜLCKER als Schülernomadentum bezeichnet - es verhindert eine Einwurzelung, die ruhig stellt und Sicherheit gibt.<sup>797</sup> Die Klasse kann nämlich für Schüler das Heim erster Ordnung sein und als emotional ausgezeichneter Sammelplatz gelten. Eine kompetenzorientierte Schüler- und Jugendarbeit kann mit Disziplinproblemen besser umgehen und diese zum Verschwinden bringen. Die zerstörerischen Aspekte einer Persönlichkeit werden umgewandelt in

---

<sup>788</sup> Aurin 1991, 58

<sup>789</sup> vgl. Hentig 1993, 222

<sup>790</sup> Skowronek 1970, 116

<sup>791</sup> Braun/Hünicke 3/1996, 326

<sup>792</sup> vgl. Zulliger 1996, 44

<sup>793</sup> Zulliger 1996, 44

<sup>794</sup> vgl. Hoffmann 1976

<sup>795</sup> Postman 1995, 34

<sup>796</sup> Dreikurs/Cassl 1979, 44

<sup>797</sup> vgl. Hoffmann/Rülker 1977, 511

schöpferische Kräfte. Langeweile ist bekannterweise eine Vorstufe zur Gewalt. Hingegen stoppt sinnvolle und selbstgewollte Tätigkeit, wenn möglich in einem sozialen Verband, Gewalt und in der Folge wird auch der Suchtmittelmissbrauch hintangehalten.

Durch pädagogisch wirksame *soziale Netze* werden Schüler und Jugendliche aus dem Milieu der Selbstwegwerfung herausgenommen. Freudvolle Erfahrungen und Erlebnisse steigern das Selbstwertgefühl und stiften Lebenslust. Aus sozialkompetenter Sicht werden dadurch gesellschaftlich angemessene Umgangsformen praktisch erlernt. Durch das *soziale Eingebundensein* vermehren sich Haltungen und Fertigkeiten, die auch im Sinne einer ausgewogenen Persönlichkeitsentwicklung wesentlich sind. "Die zentrale Aufgabe der Schule als gesellschaftliche Sozialinstanz ist der Unterricht, der, wie uns HERBART lehrte, immer zugleich die Erziehung des einzelnen Individuums angesichts der *Verschiedenheit der Köpfe* ermöglichen soll."<sup>798</sup>

Trotz aller Bemühungen um ein positiv besetztes Schul- und Klassenklima können Störungen verschiedenster Art und Intensität auftreten. Weil nämlich "in der Realität der Schulen, mit Normalschülern - konzentrationsunfähig, nur in geringem Maße motivierbar und in der intellektuellen Belastbarkeit recht unterschiedlich - und mit Durchschnittspädagogen, die verständlicherweise auch mit menschlichen Unzulänglichkeiten zu kämpfen haben, (...) das Lernkonzept schlichtweg zum Chaos im Schulalltag und zum Leistungsabfall führen"<sup>799</sup> kann.

Es steht außer Frage, dass "bei schwierigen Kindern kompetent geholfen werden muss, sie dürfen aber nicht an so genannte Experten delegiert werden, weil sich damit Lehrkräfte von ihrer pädagogischen Verantwortung lösen."<sup>800</sup> HENTIG warnt vor der Flucht in den Therapismus, wodurch die Schüler in den Status eines Patienten überführt und so aus der Verantwortung entlassen werden. Die pädagogische Kompetenz soll grundsätzlich in den Händen des Lehrers bleiben.<sup>801</sup>

### 8.1.3 VIELFÄLTIGE AUSSENBEZIEHUNGEN

Ausgehend vom Leiter wird in *Schule und Unterricht* die Intensität und der Umfang der *Kooperation mit dem Umfeld* bestimmt. Eine nach AURIN sehr wichtige Außenbeziehung ist die zu den Eltern der Schüler. Etliche Studien kamen zum Schluss, dass die Unterstützung und

---

<sup>798</sup> Karwitz 2000, 89

<sup>799</sup> Aurin/Wollenweber 1997, 36

<sup>800</sup> Gruber/Ledl 1992, 70

<sup>801</sup> Stadler, 1996, 51

Mitarbeit der Eltern einen wesentlicher Faktor für die Leistungen der Schüler darstellt.<sup>802</sup> Für das öffentlichkeitsorientierte Management müssen nach WENZEL UND WESEMANN Schule und Unterricht (...) auf den verschiedensten *Ebenen* geöffnet werden:

Das wesentliche Merkmal einer kompetenzorientierten Schule ist die gut durchdachte Beziehung und Kooperation zum Umfeld:

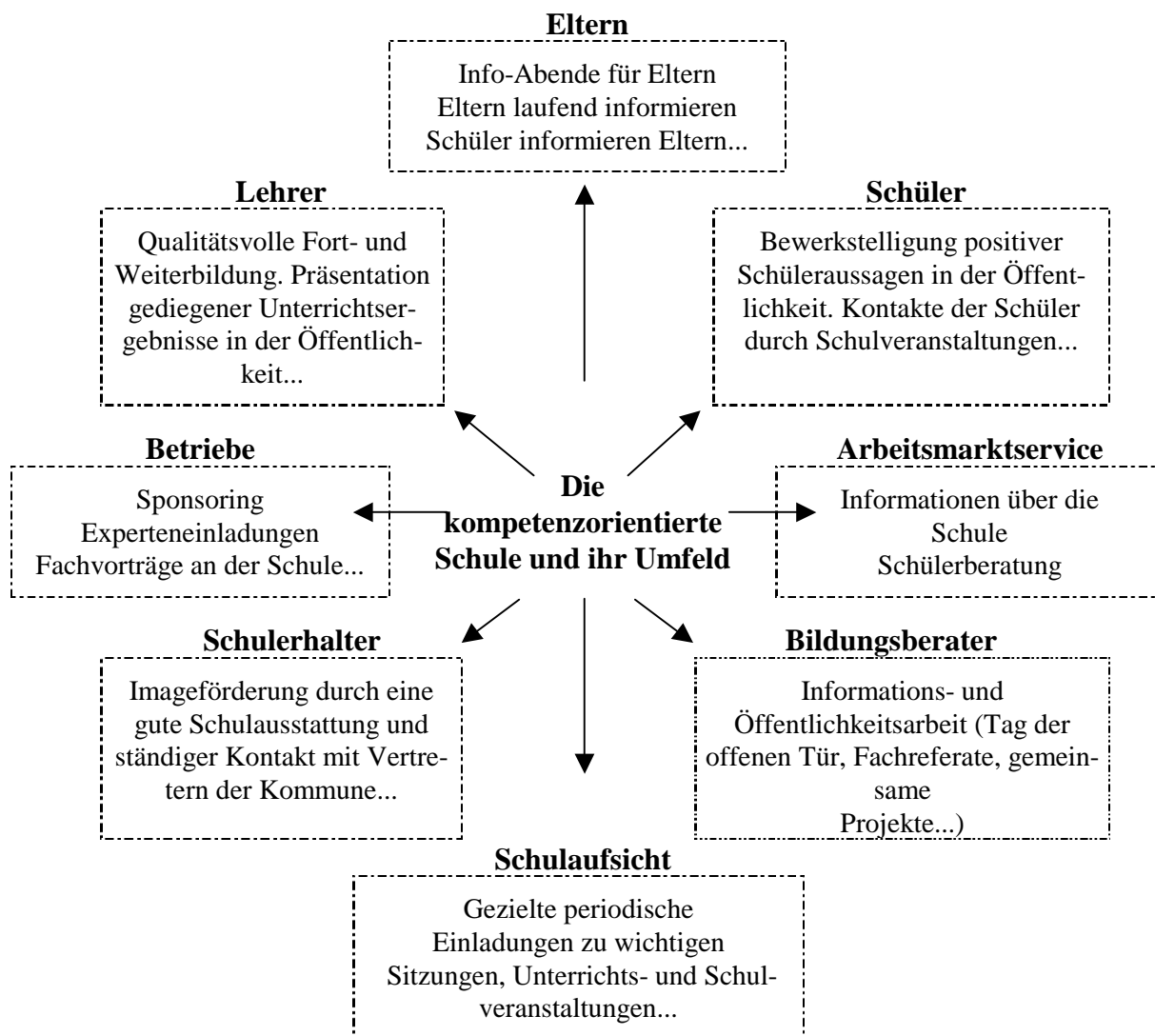


Abb. 8 - 5: Die offene Schule und ihre Partner

Die kompetenzorientierte Schule informiert ihre Partner (Sponsoren, Berater, Helfer... ) fortlaufend über das Schulprogramm, sowie Leitbild und die Leistungen, die in der Schule erbracht werden. Die kompetenzorientierte Schule bringt auch die Öffnung der *Methoden* und *Sozialformen* im Unterricht mit sich, die in der Folge die Selbsttätigkeit und Mitbestimmung der Schüler ermöglichen. Öffnung der kognitiven Unterweisungsstruktur im Unterricht, damit

<sup>802</sup> vgl. Aurin 1991, 38

praktisches Lernen (auch außerhalb der Schule) ermöglicht wird, Öffnung der Lerninhalte für die Lebenswelt und die Interessen der Schüler, Öffnung des Unterrichts in Richtung des schulischen Lebens- und Erfahrungsraumes und Öffnung der Schule für ihre Umwelt und wirtschaftlichen Beziehungen.<sup>803</sup> Für die Entwicklung der sozialen Kompetenz muss sich die Schule auch nach außen öffnen. Außerschulische Kooperationen durch Lehrer und Schüler bereichern den Unterricht. Ebenso gilt es in diesem Zusammenhang eine enge und substanzielle Zusammenarbeit zwischen Elternhaus - wenigstens mit den Resten davon - und Schule zu generieren.

#### **8.1.4 INNOVATIVES SCHULPROGRAMM**

Die umfangreichen gesellschaftlichen Veränderungen beeinflussen Schule und Unterricht in vielen Bereichen so stark, dass die Obrigkeit gezwungen ist, autonome Gestaltungsräume für die Einzelschulen frei zu geben. Die Schulen bekommen also immer mehr Autonomie und gleichzeitig den Auftrag, die Qualität der Schule selbst zu kontrollieren und zu verbessern. Zusätzlich werden Mittel knapper, was zur Folge hat, dass die Schulen auf der Basis ihres als wertvoll dargestellten Schulprogramms Sponsorgelder requirieren müssen. Über das Leitbild und das Schulprofil sowie das unverwechselbare Schulprogramm stellen sich die Schulen der verstärkten Konkurrenzsituation zwischen den Schulen. Beinahe wie Wirtschaftsbetriebe versuchen sie nach dem Motto: "Du sollst keine Gesetze brechen, du darfst sie aber so beugen, dass sie deiner Schule nützen"<sup>804</sup>, alle Möglichkeiten für ein konkurrenzfähiges Schulprofil auszuschöpfen. Oft gilt als Leitsatz: "Es ist besser, sich zu entschuldigen, als um Erlaubnis zu bitten"<sup>805</sup>, was aber nicht heißen darf: "Der Zweck heiligt die Mittel."

#### **8.1.5 EVALUATION FÜR DIE KOMPETENZORIENTIERTE SCHULE**

Für Schulen, die sich auf *neue pädagogische Wege begeben*, bedarf es einer intensiven Betreuung und Begleitung durch innere und äußere Evaluation. Die Selbstevaluation begünstigt die Entwicklung einer starken schulinternen Organisation, die vom Kollegium mit wachsendem Engagement mitgetragen wird und gleichzeitig Transparenz für das tägliche Funktionieren einer Schule mit sich bringt. Durch die Selbstevaluation kommt es zur kommunikativen Rückkoppelung zwischen Lehrerteam und Schulleiter. Unglaublich bedeutend scheint auch als Nebenprodukt die Beurteilung der Schule von außen. Damit leitet dieser Punkt zur

---

<sup>803</sup> vgl. Wenzel/Wesemann 1989, 77

<sup>804</sup> Brunner/Keppelmüller 1999, 7

Außenevaluation über.<sup>806</sup> Die *externe Evaluation* dient der Anerkennung bestimmter Neuerungen, sie hat eine Spiegelfunktion, weil sie das Feedback von außen nach innen ermöglicht, es erfolgt dabei ein Transfer wichtiger Praktiken, es ergeben sich Impulse aus der Rückkopplung und die Lehrer beschäftigen sich mit der evaluierenden Praxis, konstatiert LIKET. Er beschreibt noch, dass Evaluationen, wenn sie wirksam sein sollen, periodisch, transparent, allgemein und öffentlich organisiert sein müssen.<sup>807</sup> Die Notwendigkeit der Evaluation unterstreicht KLEIN mit der Aussage, dass es kaum eine Veröffentlichung zur Schulentwicklung gibt, die nicht explizit darauf hinweist, dass Beratung und Unterstützung auf jeden Fall unverzichtbar sind. Gewisse Veränderungsstrategien sollen im Rahmen der Autonomie in den Schulen vor allem zur Ertragssicherung eingesetzt werden. Ein Ansatz basiert auf einem eng strukturierten hierarchischen Modell, demzufolge Veränderungen von oben - sprich von der Schulbehörde - oder zumindest vom Schulleiter bestimmt werden. Es gibt viele Orte, wo dieser Ansatz die Struktur und die Form einer Schule so weit verändern könnte, dass diese zumindest den Anschein von Wirksamkeit vermittelt. Durch ein Machtwort der Verwaltung können klare Ziele gesetzt, Planungssitzungen organisiert und Modell-Evaluationssysteme eingerichtet werden. Es gibt auch Orte, wo ein solcher Ansatz absolut notwendig sein kann, um ein fest etabliertes *unwirksames* Operationsmuster aus den Angeln zu heben.<sup>808</sup> Gewiss ist "Führung für die Förderung von Veränderungen, besonders in der Anfangsphase, notwendig. Durchsetzungsvermögen des Schulleiters oder einer anderen Verwaltungsperson wäre hier von Vorteil; aber die Führung könnte auch von einer bedeutsamen Lehrergruppe oder von einzelnen einflussreichen Lehrern mit genügend Tatkraft und Weitblick ausgehen. Aktive Feindseligkeit würde wahrscheinlich das Entstehen einer Führung aus irgendwelchen anderen Gruppen der Schule verhindern. Insgesamt würde eine wirksame Schule durch eine sehr positive Einschätzung der Schüler charakterisiert, ferner durch hohe Erwartungen und Leistungsnormen sowie durch angemessene Verstärkungstechniken und Unterrichtsmethoden."<sup>809</sup>

## 8.2 WIRKFAKTOREN EINER KOMPETENZORIENTIERTEN SCHULE

Für einen funktionierenden kompetenzorientierten Unterricht bedarf es einer *guten Schule*. Unzählige Untersuchungen<sup>810</sup> bestätigen, dass übereinstimmend gewisse Faktoren für eine

---

<sup>805</sup> Brunner/Keppelmüller 1999, 7

<sup>806</sup> vgl. Liket 1993, 111 f.

<sup>807</sup> vgl. Liket 1993, 112 f.

<sup>808</sup> vgl. Aurin 1991, 50 ff.

<sup>809</sup> Aurin 1991, 40

<sup>810</sup> Aurin 1991



gute Schule ausschlaggebend sind. Die Verwirklichung kompetenzorientierter Schulen kann nur durch eine "Mehr-Ebenen-Perspektive" gelingen, in der die Potenziale auf den Ebenen des Leiters, des Lehrers, des Unterrichts, der Einzelschule und des gesamten Schulsystems gleichermaßen genutzt werden."<sup>811</sup>

### 8.2.1 EFFIZIENTE SCHULLEITUNG

Forschungen<sup>812</sup> weisen darauf hin, dass im Allgemeinen für die Schaffung wirksamer und beispielhafter Schulen eine Führungsperson, normalerweise der Schulleiter, von zentraler Bedeutung ist. Worin besteht das Wesentliche der durch ein Individuum geleisteten Führung? Solche Führer stellen sehr hohe Erwartungen sowohl an sich selber als auch an Lehrer, Schüler und alle anderen an der Schule Beschäftigten.<sup>813</sup> Das Schulleiterverhalten prägt zweifelsohne das Schulklima und somit das Schulprofil. Aus den vorher aufgelisteten Punkten lässt sich ableiten, dass ein guter Leiter seinen Lehrern, Schülern und Eltern offen und vertrauensvoll gegenübersteht, seine Strategien für die Schulgestaltung und Schulprofilierung zielgerichtet einsetzt, durch seine Vorbildlichkeit wirkt und sich fürsorglich und rücksichtsvoll gegenüber den Lehrern und Schülern verhält.<sup>814</sup> Der Schulleiter demonstriert nicht so sehr die Führung, indem er hinten im Klassenzimmer sitzt, sondern indem er mit offenen Augen den Schulverlauf beobachtet und seinen Mitarbeitern Hilfestellung anbietet.<sup>815</sup> Das Verhalten des Schulleiters wird in *guten* oder *schlechten* Schulen jedenfalls vom Kollegium registriert und mehr oder weniger oft diskutiert.

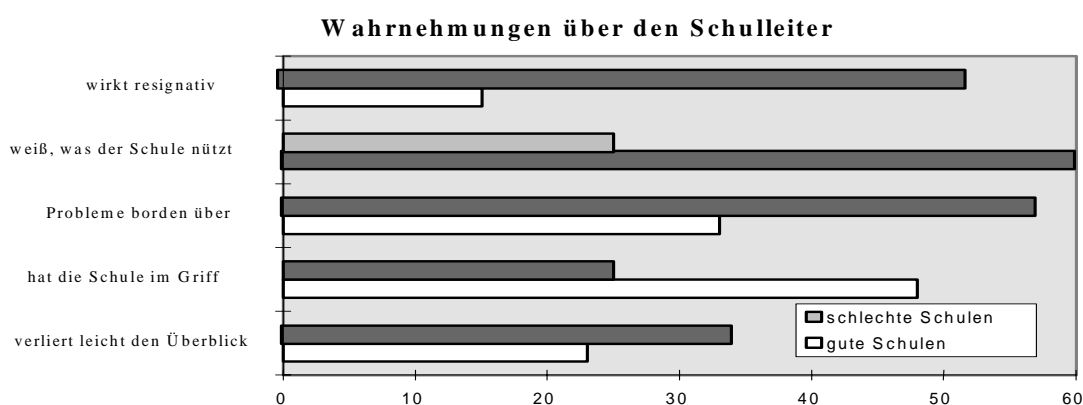


Abb. 8 - 6: Verhaltensweisen des Schulleiters

<sup>811</sup> Inkemann 1997, 322

<sup>812</sup> Aurin 1991

<sup>813</sup> vgl. Aurin 1991, 39

<sup>814</sup> vgl. Wiater in: Seibert 1997, 41

<sup>815</sup> vgl. Aurin 1991, 40

Verschiedene Autoren<sup>816</sup> weisen darauf hin, dass diejenigen Schulleiter eine höhere Leistung vollbringen, die erheblich mehr Zeit für Gespräche über unterrichtliche Dinge mit ihren Lehrern aufwenden, anstatt diese Zeit in ihren Büros zu verbringen. Aus dieser Studie geht hervor, dass der Schulleiter im Grunde selber wählen kann, ob seine Führung sich mehr auf den Unterricht oder auf seine Verwaltungstätigkeit konzentriert. Die Leiter außergewöhnlich guter Schulen wollen in erster Linie Führer im Unterrichtsbereich sein und erst an zweiter Stelle administrative Führungsrollen einnehmen. ROLFF sieht in der *Kommunikation* die *typische Schulleitertätigkeit*, dabei vor allem im direkten Zwiegespräch sowie in Besprechungen, Sitzungen und Telefonaten.<sup>817</sup>

Der Schulleiter muss sich wahllos auf jedes Problem einlassen. ROLFF schreibt weiter: Der Schulleiter kann deshalb auch kein System von Prioritäten haben - außer dem Prinzip, zu verhindern, dass aus kleinen Problemen große werden. Leiter von Sekundarschulen haben tagtäglich im Durchschnitt 149 Aufgaben zu erledigen. Ihre Haupttätigkeiten beziehen sich also auf das Krisenmanagement.<sup>818</sup> AURIN charakterisiert Faktoren für eine *gute Schule* in einer starken Wechselwirkung zwischen Leiter und dem Lehrerteam:

Als *ersten Faktor* erkennt er *gemeinsame Planungen und kollegiale Beziehungen*. Dieses Charakteristikum, das mit dem Prozess eng verknüpft ist, geht sowohl auf die Schulwirkungsfor- schung als auch auf die Implementationsforschung zurück. Letztere legt nahe, dass "Verände- rungsbemühungen mehr Aussicht auf Erfolg haben, wenn Lehrer und Administration zusam- menarbeiten. Kollegialität dient mehreren Zwecken. Sie baut vor allem Barrieren zwischen den Fachbereichen und zwischen den Lehrern sowie diesen und der Administration ab, be- günstigt jene intellektuelle Kooperation, die zu Konsens führen kann, und fördert Gefühle der Einheit und des Gemeinsamen unter den Lehrkräften."<sup>819</sup> INKEMANN betont in diesem Zu- sammenhang, dass innerschulische Entscheidungsprozesse nach demokratischen Prinzipien geschehen müssen.<sup>820</sup> WIATER schreibt von der Wertschätzung der Schulleitung gegenüber der Gemeinschaft der Lehrer.<sup>821</sup>

Als *zweiten Faktor* erwähnt AURIN das *Zusammengehörigkeitsgefühl*. "Es gibt überzeugende Belege dafür, dass das Zusammengehörigkeitsgefühl, das Gefühl, erkennbares Mitglied einer unterstützenden und vom Kollegium und anderen deutlich wahrgenommenen Gemeinschaft

---

<sup>816</sup> Fullan 1982 und Aurin 1991

<sup>817</sup> vgl. Rolff 1988, 118

<sup>818</sup> vgl. Rolff 1988, 118

<sup>819</sup> Aurin 1991, 39

<sup>820</sup> vgl. Inkemann 1997, 307

<sup>821</sup> vgl. Wiater in: Seibert 1997, 41

zu sein, zur Verminderung von Isolation und zur Erhöhung von Leistung beiträgt. Ebenso gibt es Belege dafür, dass Schulen durch angemessenen Gebrauch von Zeremonien, Symbolen, Regeln und ähnlichem eine Gemeinschaft schaffen oder aufbauen können.<sup>822</sup> Der *dritte Faktor* steht für "klare Ziele und hohe Erwartungen, die von allen geteilt werden. Allein schon der gesunde Menschenverstand weist darauf hin, dass ein klar definierter Zweck für jedes Unternehmen notwendig ist, das auf Erfolg hofft."<sup>823</sup> Zur Verwirklichung dieser drei Faktoren ist auch ein gedeihliches Lehrerverhalten notwendig:

1. Interesse an der Schule, am Unterricht und an den Schülern,
2. ein engagiertes Arbeitsverhalten,
3. eine Wertschätzung gegenüber der Gemeinschaft des Kollegiums,
4. sowie ein ehrliches Kooperationsverhalten der Lehrer untereinander.<sup>824</sup>

WENZEL schreibt: "Das Kollegium ist folglich dafür zu gewinnen, viel bewusster das Innenleben der eigenen Schule, die Schulkultur auszugestalten. Die Tätigkeit des einzelnen Lehrers muss als Teil gemeinsamen pädagogischen Handelns verstanden werden, das in seiner Gesamtheit Schule als sozialen Erfahrungsraum konstituiert."<sup>825</sup> Insofern hängt das gute Schulklima von den Faktoren *Konsens, Kooperation* und *Aktivitäten* im Kollegium ab.<sup>826</sup> Unterstützung bietet die in letzter Zeit diskutierte "Organisationsentwicklung als ein offenes, planmäßiges, zielorientiertes und langfristiges Vorgehen im Umgang mit Veränderungsformen und Veränderungsabsichten in sozialen Systemen."<sup>827</sup>

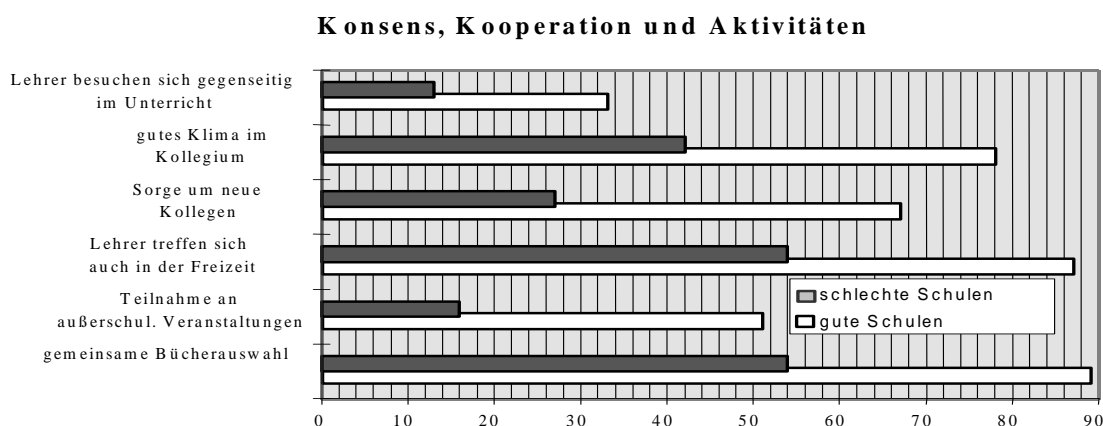


Abb. 8 - 8: Kooperation in guten und schlechten Schulen<sup>828</sup>

<sup>822</sup> Aurin 1991, 39

<sup>823</sup> Aurin 1991, 39

<sup>824</sup> vgl. Wiater in: Seibert 1997, 41

<sup>825</sup> Wenzel/Wesemann 1989, 99

<sup>826</sup> vgl. Wiater in: Seibert 1997, 41

<sup>827</sup> Rolff 1988, 119

<sup>828</sup> In Anlehnung an: Fend 1987, 64

## 8.2.2 WIRKSAME LEHRERFORTBILDUNG

Die Lehrer sind heute vielseitig gefordert, ja vielleicht sogar überfordert. Ihr Betätigungsfeld hat sich grundlegend verändert. "Der Lehrer wird zunehmend in der Rolle des Organisors, Helfers und Beraters gesehen, vielleicht sogar des Managers."<sup>829</sup> Die Industriellenvereinigung schreibt in ihrer Ausgabe *Lehrer - Beruf im Wandel*: Die Lehrer üben heute ihren Beruf in einem Spannungsfeld aus, welches gekennzeichnet ist durch hohe Leistungserwartungen, denen geringes Image beigemessen wird. Die motivationshemmenden Arbeitsbedingungen mit leistungsunabhängigem Entlohnungsschema und kaum einer Anerkennung beeinträchtigen die Berufszufriedenheit der Lehrer.<sup>830</sup> Die Lehrerkompetenz ist der dauernden Gefahr ausgesetzt, durch Enttäuschung, Misserfolg und Ungerechtigkeit demontiert zu werden:

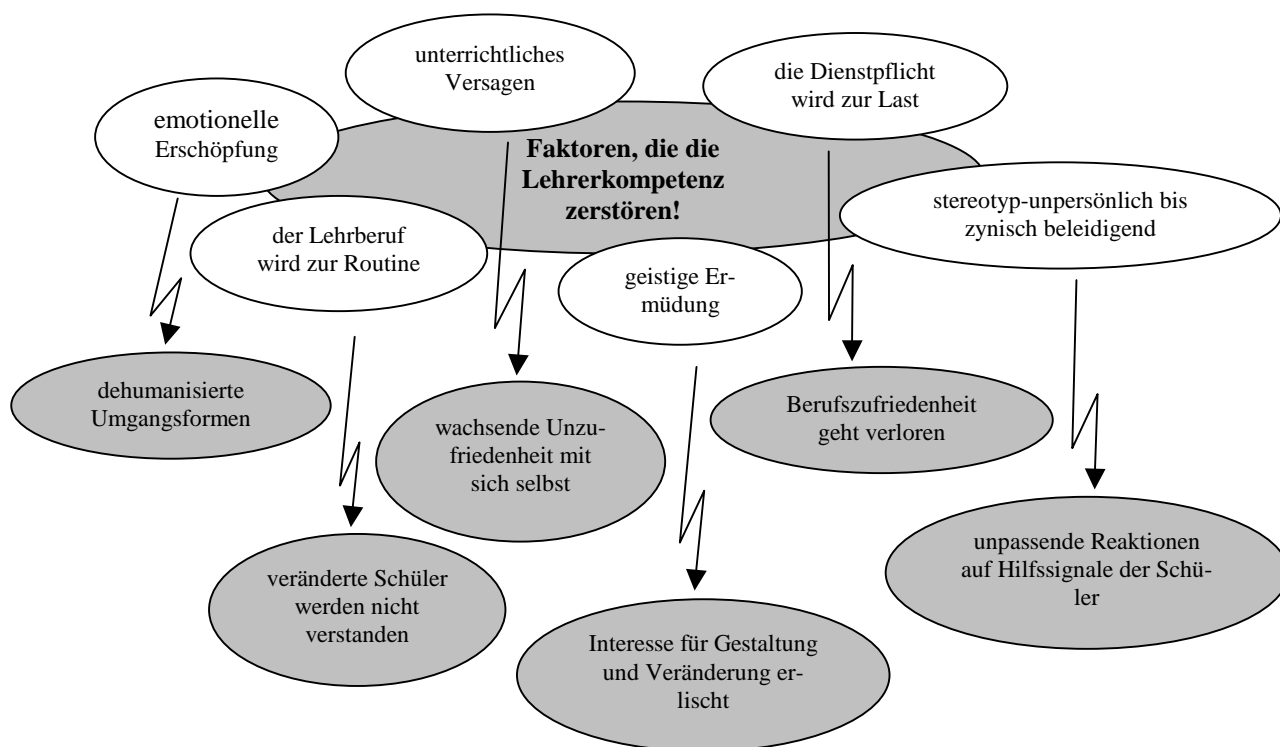


Abb. 8 - 9: Burn out - das Bild eines Lehrers, der seine schulpädagogische Kompetenz verloren hat

Lehrer, die ihre pädagogische Kompetenz verloren haben sind geistig, körperlich und psychisch ermüdet und für Kreativität bzw. Innovationen nicht mehr ansprechbar. Wegen der Teilnahmslosigkeit am Schulgeschehen ist es nur mehr die Routine, die die Berufsausübung in Gang hält. Eine Einstellung auf die sich ändernden Schüler mit neuen Vorlieben ist nicht mehr möglich. Unzufrieden mit dem, was er tut, verliert der ausgebrannte Lehrer das Einfühlungs-

<sup>829</sup> Seibert 2000, 217

<sup>830</sup> vgl. Pammer u.a. 1993, 17

vermögen und die Sensibilität für die Heranwachsenden und kommt mit der Individualität, die Vielfalt erzeugen könnte, nicht mehr zurecht. Die wachsende Unzufriedenheit wird zum Teufelskreis, weil er von sich aus nicht imstande ist, einen besseren Unterricht zu erteilen.

Innerlich verletzt durch die permanenten Misserfolgslebnisse landet der überforderte Lehrer in einer emotionalen Erschöpfung. Dies bewirkt eine Dehumanisierung seiner Umgangsformen. Hilffsignale der Schüler werden falsch verstanden und bei fortgeschrittenem Burn-out stereotyp-unpersönlich bis zynisch-beleidigend behandelt.<sup>831</sup>

Die Wirtschaftsvertreter meinen trotzdem, *Lehrersein* sei eine elitäre Aufgabe. Sie fordern aber eine Professionalisierung des Lehrberufs, weil die Besten gerade gut genug sind. Die Lehrerausbildung soll aus der Sicht der Industriellenvereinigung demgemäß folgende Kompetenzen vermitteln:

- Fähigkeiten für das Klassenmanagement
- qualitätsvolle fachliche Kompetenz (durch Auslandsstudium etc.)
- Einfühlungsvermögen und motivationale Fähigkeiten, die den individuellen Begabungen der Schüler Rechnung tragen
- Meister in der Entwicklung von Lernstrategien
- gut entwickelte Sozialkompetenz (Umgang mit Autorität, Konflikten...)
- Selbstkompetenz (Lehrerpersönlichkeit)
- Praxiserfahrung im außerschulischen Milieu

Wesentliche Veränderungen in den Schulen erfordern jedoch eine Änderung der Einstellungen und Verhaltensweisen sowie die Vermittlung neuer Kenntnisse und Fertigkeiten.

Die *Industrie beschreibt ihre zentralen Anliegen an die Schule* mit folgenden drei Punkten:

- Das wirtschafts- und leistungsbezogene Denken soll in den Schulen verstärkt werden.
- Die Besten sollen für den Lehrberuf gewonnen und gehalten werden
- Für Schüler und Lehrer sollen bestmögliche Rahmenbedingungen bereitgestellt werden.<sup>832</sup>

Um eine ganze Schule zu beeinflussen, sollte sich diese *Fortbildung* eher auf das *Kollegium im Ganzen* beziehen und weniger auf spezifische Maßnahmen für einzelne Lehrer. Ferner sollte die *Fortbildung eng mit den Unterrichtsprogrammen der Schule verbunden* werden. Diese Bemühungen werden sich steigern müssen, und sie erfordern über längere Zeit hinweg Unter-

---

<sup>831</sup> vgl. Susteck 1991, 201

stützung und Verstärkung. Lehrerfortbildungsbemühungen werden wahrscheinlich auf Widerstand stoßen, wenn sie - wie es in der gegenwärtigen Praxis oft der Fall ist - den Anschein erwecken, Defizite im Bereich bestimmter Fähigkeiten oder Eigenschaften der Lehrer beheben zu wollen. Es wäre angemessener, wenn Lehrerfortbildung auf den Bedürfnissen der Lehrer basieren würde, die im Rahmen gemeinsamen Planens und kollegialer Beziehungen zutage treten.<sup>833</sup> Die *schulinterne Lehrerfortbildung* für das gesamte Kollegium unter Einbeziehung der Organisationsentwicklung sowie Qualifizierungsmaßnahmen für den Schulleiter könnten die bürokratischen Strukturen und entfremdetes Lernen abbauen und das jeweilige Kollegium ermutigen und befähigen, die Kultur der eigenen Schule bewusst zu gestalten.<sup>834</sup> Im *Zusammenhang mit der Lehrerausbildung* soll auch die *Anpassung der Arbeitsbedingungen an neue Anforderungen* diskutiert werden. Die Wirtschaftstreibenden regen folgende Veränderungen an:

- Stärkung der Lehrerautorität
- Zeitgemäße Infrastruktur und Arbeitsplatzgestaltung für die Lehrer in der Schule
- Eine verbindliche *Job Description* (für die Unterrichtszeit und die Tätigkeiten darüber hinaus)
- Schaffung von weiteren Positionen mit höherer Verantwortung (Task-Forces)
- Ausstiegsmöglichkeiten (z.B. für eine betriebliche Ausbildung, Persönlichkeits- und Managementtraining...)
- Phasen des Nichtunterrichtens, Ermöglichung einer *Sabbatical period* als Abhilfe für das *Burn-Out-Syndrom*, Zeit für Fort- und Weiterbildung usw.<sup>835</sup>

Die *Motivation und das Engagement der Lehrer* hängt aber letztlich davon ab, wie weit die Schule dem Bildungsauftrag gerecht werden kann. "Die Lehrer sind die bedeutendsten Architekten der Zukunft unserer Kinder."<sup>836</sup> Daher sollen jene Pädagogen eine besondere Unterstützung bekommen, die die Zeichen der Zeit erkannt haben und sich bemühen, den Lehrberuf zum Wohle der Schüler weiter zu entwickeln.<sup>837</sup> KLAFKI plädiert in der Lehrerfort- und -weiterbildung für den Mut zu kleinen Schritten bei der Verwirklichung anspruchsvoller Reformziele und zur Entwicklung der dafür notwendigen Geduld, dabei sollen aber große Per-

---

<sup>832</sup> vgl. Pammer u.a. 1993, 19

<sup>833</sup> vgl. Aurin 1991, 38

<sup>834</sup> vgl. Wenzel/Wesemann, 1989, 99

<sup>835</sup> vgl. Pammer u.a. 1993, 20

<sup>836</sup> Pammer u.a. 1993, 18

<sup>837</sup> vgl. Pammer u.a. 1993, 19

spektiven - eine der wichtigsten heißt heute *internationale Erziehung* - im Blickfeld behalten werden.<sup>838</sup>

Die geistige, seelische und körperliche Entwicklung der Schüler und Jugendlichen braucht eine sorgsame Begleitung. Denn "als unmündiger, schwächster Partner einer jeden Gesellschaft kann das Kind nicht verhindern, dass es immer wieder um die ihm zustehende lebensnotwendige Obsorge geprellt wird. Es ist wehrlos gegen diejenigen Erwachsenen, die ihre Konflikte auf seinem Rücken austragen, ohne Teilnahme an seiner Entwicklung leben und sich, ohne Rücksicht auf das Kind helfen und der Demolierung seines Geistes und seiner Seele endlich Einhalt gebieten will, muss sich zum Anwalt des Kindes machen."<sup>839</sup>

Allerdings ist auch zu bedenken, dass der Lehrer beinahe wie ein Spitzensportler - schreibt CZERWENKA<sup>840</sup> - starken oft lange anhaltenden psychischen und auch physischen Belastungen ausgesetzt ist. Das Ausmaß der Erziehungsschwierigkeiten nimmt zu, wengleich die Klassenschülerzahlen zurückgenommen wurden und die technischen Unterrichtsmittel eine unüberschaubare Vielfalt erreicht haben.

Nach wie vor spielt die kompetente Lehrerpersönlichkeit eine herausragende Rolle.

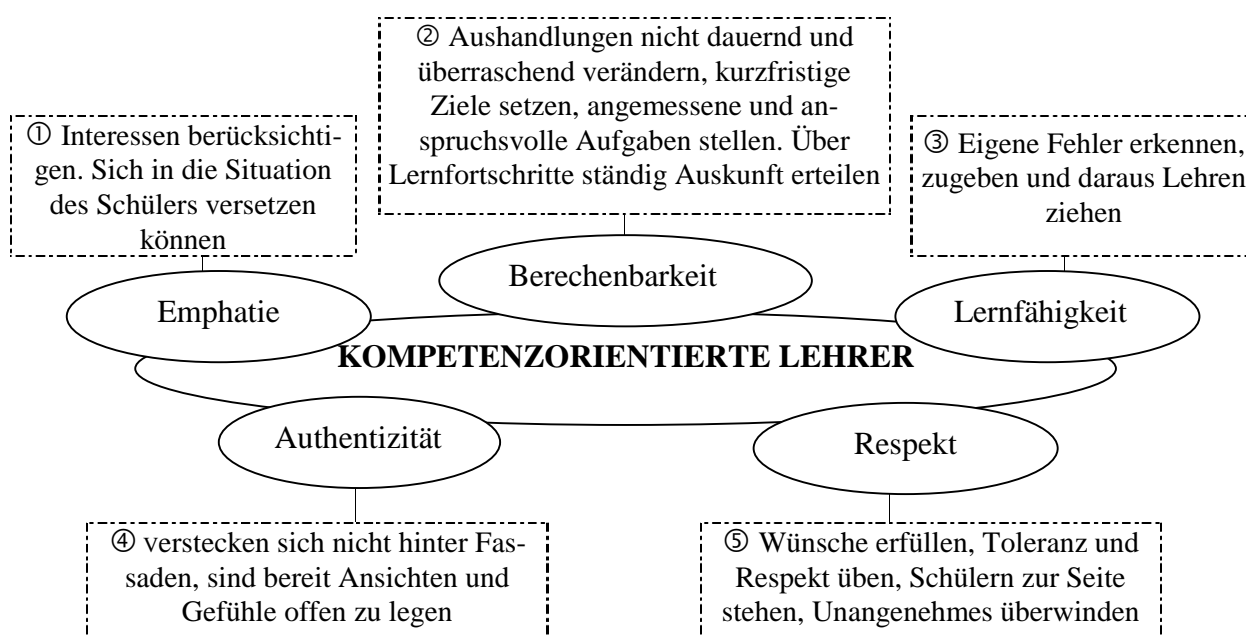


Abb. 8 - 10: Die pädagogische Kompetenz<sup>841</sup>

<sup>838</sup> vgl. Klafki 1996, 159

<sup>839</sup> Gmeiner 1980, 93

<sup>840</sup> vgl. Czerwenka 1996, 932 ff.

<sup>841</sup> In Anlehnung an: Dubs 1995, 369

Und zusätzlich soll ein kompetenter Lehrer ausgeruht, gründlich vorbereitet, Experte für Lehrinhalte, einfallsreich und lebendig sein, Leistungen fordern, Schüler aktiv beteiligen und konsequent die Absichten und Ziele des Lehrplans verfolgen.<sup>842</sup>

#### (1) Empathie

Einfühlungsvermögen und Beobachten können sind wichtige kompetenzorientierte Fähigkeiten für jeden Pädagogen. Denn "bestimmte Verhaltensweisen in der Gegenwart, z.B. Auffälligkeiten in der Schule, haben eine Geschichte und werden nur verstehbar, wenn wir uns die Mühe machen, die Zusammenhänge bis zur Entstehung zu betrachten. Das Verständnis kausaler Verkettungen zwischen der Lebensgeschichte und den Symptomen des Schülers ermöglicht bei uns Lehrern eine andere Einstellung (...) dem Schüler gegenüber."<sup>843</sup> So haben Verhaltensstörungen "neben der Signalfunktion meist eine *innere Logik* - man muss sie nur sehen - können und wollen."<sup>844</sup> Aus psychologischer Sicht besteht die Sicherheit, dass "randständige Kinder Symptomträger, aber für die Bedingungen nicht verantwortlich sind, die ihre Fehlprägung verursachten."<sup>845</sup>

#### (2) Berechenbarkeit

Das Verhalten des Lehrers soll soweit berechenbar sein, dass die Schüler zu jeder Zeit wissen was im Unterricht gilt.<sup>846</sup> "Wenn Lehren und Lernen effektiv funktionieren sollen, muss eine einzigartige Beziehung, eine Brücke zwischen Lehrer und dem Lernenden bestehen. Sie ist wichtiger als das, was der Lehrer lehrt, wie er den Stoff vermittelt oder wen er zu unterrichten versucht."<sup>847</sup>

#### (3) Authentizität

Angesichts der Erziehungsschwierigkeiten in Schule und Unterricht nützt es nichts, gegen sexuelle Provokation und gegen Gewalt vorzugehen, wenn die Schüler nicht das Gefühl haben, dass der Lehrer als Person hinter dem steht, was er als Maßnahme dagegen ergreift.

#### (4) Respekt

Wenn der Lehrer seine Schwächen mit kumpelhafter Anbiederung kompensieren will, ist er schlecht beraten. Der Wiener Psychologe RINGEL weist darauf hin, dass der "Lehrer nicht zum Mitschüler werden soll, wie es manchmal jetzt schon Lehrer in ihrer Not praktizieren, indem

---

<sup>842</sup> vgl. Serve 1996a, 167 ff.

<sup>843</sup> Dellisch 1985, 262

<sup>844</sup> Gruber/Ledl 1992, 56

<sup>845</sup> Mörwald 1991, 11

<sup>846</sup> vgl. Dubs 1995, 411 ff.



sie sich so hinsetzen wie Schüler, sich mit DU ansprechen lassen und dergleichen mehr. Das wollen die Schüler gar nicht, das verunsichert sie nur, die brauchen ja den Lehrer eben als Lehrer."<sup>848</sup> Einen Lehrer, der Ruhe und Gelassenheit ausstrahlt, ein positives Selbstwertgefühl besitzt, Konflikte positiv bewältigt, kontrolliert denkt und handelt, ins schulische Sozialnetz integriert ist und seine Freizeit für Regeneration und Muse nützt.<sup>849</sup> Somit bedeutet Lehrer sein nicht mehr, "nur isoliert zu arbeiten, sondern eingebunden zu sein in einen *pädagogischen Betrieb*, arbeitend für das Wohl des Kindes und die eigene berufliche Befriedigung."<sup>850</sup> Ein Lehrer muss Kinder einfach mögen. "Ein Kind, das ich nicht mag, kann ich nicht unterrichten und ein Kind, das das spürt, lässt sich nicht unterrichten."<sup>851</sup>

#### (5) Lernfähigkeit

Im Bewusstsein, "dass sich nicht nur die Kinder wandeln, während die Lehrer erziehen, sondern wir uns selbst wandeln müssen"<sup>852</sup>, ist darauf zu achten, dass sich die pädagogische Handlungskompetenz in die positive Richtung entwickelt. Denn, "man kann andere Menschen nicht verstehen und ändern, wenn man sich selbst nicht ändert, wenn man nicht an sich selbst arbeitet und seine Haltung, sein Verhalten nicht korrigiert. Wenn ein Mensch dies nicht kann, kann er kein Erzieher (bzw. Lehrer) werden. Um andere zu erziehen, muss man sich selbst umbauen, auf Vorurteile, pädagogische Possen und Dienstautorität verzichten."<sup>853</sup>

Die pädagogische Kompetenz bezeichnet also die Kernfähigkeiten eines Lehrers, die - will man zukunftsorientierte Schulen gestalten - als bedeutend in den Vordergrund der schulpädagogischen Ausbildung zu stellen sind.<sup>854</sup> Der kompetenzorientierte Unterricht ermöglicht "die ganzheitliche Sichtweise des Schülers, der den Lehrer auch als Erzieher oder besser gesagt als Bezieher fordern wird."<sup>855</sup> Nach STADLER ist dies eine Grundvoraussetzung für das oben beschriebene Lehrer-Schüler-Verhältnis. Insofern ist die "pädagogische Kompetenz (...) nicht alleine eine Talentsache, sondern muss permanent geschult werden. Nicht nur aus psychohygienischen Gründen oder um an den Widerwärtigkeiten der Alltagsroutine nicht zu verzweifeln, sondern auch, um den uns anvertrauten Schülern auf dem Hintergrund der sich immer

---

<sup>847</sup> Gordon 1977, 20

<sup>848</sup> Ringel 1991, 17

<sup>849</sup> vgl. Czerwenka 1996, 923 ff.

<sup>850</sup> Weissgärber 1991, 11

<sup>851</sup> Stadler 1996, 35

<sup>852</sup> Leixnering in: Posch, 1990, 174

<sup>853</sup> Lewin 1992, 48

<sup>854</sup> vgl. Ortner/Ortner 1991 im Vorwort

<sup>855</sup> Stadler 1996, 53

rascher verändernden gesellschaftlichen Bedingungen bestmöglich gerecht zu werden."<sup>856</sup> Die der Berufszufriedenheit sehr förderliche und erfüllte Zielsetzung eines kompetenten Pädagogen könnte heißen: "Ich habe es ermöglicht, dass dieser Mensch (der anvertraute Schüler) etwas ist und leistet, dass er vorher nicht sein oder leisten konnte."<sup>857</sup> Jedenfalls gehört die laufende Fort- und Weiterbildung (für den Erwerb des Handwerkzeuges eines Lehrers) zur Dienstpflicht eines jeden Pädagogen, weil wie PRELL schreibt, "die Herstellung eines guten Unterrichts (...) dem Lehrer"<sup>858</sup> obliegt.

### 8.2.3 HOHE LEISTUNGSERWARTUNGEN

ECKINGER schreibt in "Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend": "Wir wollen eine leistungsfähige Schule. Leistung ist als sach- und wertmäßiges Ergebnis gemeinsamer Arbeit eine absolut notwendige Lebensgrundlage für den Einzelnen, für jede Gruppe und die Gesellschaft. Ohne Leistung gibt es keine Selbstverwirklichung."<sup>859</sup> ECKINGER beteuert weiter: Erziehung ist ohne Leistungsforderung nicht möglich. Leistung ist Arbeit, nicht mehr Spiel. Niemand - außer der Schüler - braucht diese Leistung, niemandem nützt sie, es sei denn dem Schüler und seinem schulischen bzw. beruflichen Fortkommen und seinem künftigen Sozialstatus.<sup>860</sup> "Die Kultur einer Schule spiegelt sich zum Teil in ihren Zeremonien und Symbolen sowie in den Leistungen wider, denen die Schule offiziell Anerkennung zollt. Schulen, die es sich zum Prinzip machen, Schulleistungen öffentlich zu ehren und deren Wichtigkeit durch den angemessenen Gebrauch von Symbolen, Zeremonien und ähnlichem zu betonen, ermutigen Schüler dazu, ähnliche Normen und Werte zu übernehmen."<sup>861</sup>

### 8.2.4 KLARE ZIELSETZUNG

AURIN stellt fest, dass jene "Schulen mehr Aussicht auf Erfolg haben, die hinsichtlich ihrer Ziele und Erwartungen den Konsens erreichen."<sup>862</sup> Erfolgreiche Schulen strahlen eine konsequente Philosophie und ein Sendungsbewusstsein aus, die immer von Lehrern, Schülern und Verwaltung geteilt werden. Für ein Unternehmen sind zum Beispiel die drei Faktoren, *Qualität*, *Marketing* und *Identität* Voraussetzung für den Unternehmenserfolg. Im Zusammenhang

---

<sup>856</sup> Stadler 1996, 56

<sup>857</sup> Rogers 1985, 110

<sup>858</sup> Prell 1998, 232

<sup>859</sup> Eckinger in: Seibert/Serve 1996, 958

<sup>860</sup> vgl. Eckinger in: Seibert/Serve 1996, 959

<sup>861</sup> Aurin 1991, 39

<sup>862</sup> Aurin 1991, 39

mit der Zielsetzung einer guten Schule kann die Identität, das Profil oder Leitbild eines Betriebes gesehen werden. Auch *eine gute Schule profiliert und positioniert sich durch ein schulspezifisches Leitbild*.

### 8.2.5 LAUFENDE KONTROLLE DES LEISTUNGSFORTSCHRITTS

Um dem Schüler die Notwendigkeit von Leistungskontrollen einsichtig zu machen, muss man für *Transparenz* und *Sinnhaftigkeit* der *schulischen Anstrengungen* sorgen. Man kann darin auch eine Chance sehen, vielfältige Erfolgserlebnisse für Schüler und Lehrer zu schaffen. Grundvoraussetzung ist allerdings die Zielorientierung der unterrichtlichen Aktivitäten, denn "Schule ist mehr als das Einhalten von Zeiten und Lehrplänen."<sup>863</sup>

In Summe wirkt der kompetenzorientierte Unterricht von selbst im Bezug auf die Kräfteentwicklung. Es werden nicht nur intellektuelle Kräfte, sondern auch Gefühle und normative Dimensionen entwickelt und ausgebaut. Geschult wird auch der Wille zur Aufmerksamkeit, Konzentration und Ausdauer als Voraussetzung für die Lösung bzw. gänzliche Durchführung großer und kleiner Aufgaben. Der kompetenzorientierte Unterricht generiert durch seine kooperativen Lehr- und Lernformen auch sittliche Wirkungen sowie eine gute Schul- und Arbeitsdisziplin.<sup>864</sup>

### 8.3 PÄD. GRUNDSÄTZE FÜR DEN KOMPETENZORIENTIERTEN UNTERRICHT

Ausgehend vom Prognosedefizit kann festgestellt werden, dass der kompetenzorientierte Unterricht in seinen Lehr- und Lernmethoden wichtige Prinzipien eines guten Unterrichts enthält. Er ist interessensorientiert und zielgerichtet, selbst- und mitbestimmend, ganzheitlich und fächerübergreifend, handlungsorientiert-anschaulich, problemorientiert und forschend, kreativ und innovativ sowie schülerorientiert und umfeldbezogen. "Es ist an der Zeit", schreibt GARDNER, "unsere Vorstellung über das Spektrum der Talente zu erweitern.

Das wichtigste, was Erziehung zur Entwicklung eines Kindes beitragen kann, ist, ihm zu einem Bereich zu verhelfen, in dem seine Talente ihm am besten zustatten kommen, wo es zufrieden und kompetent ist."<sup>865</sup>

---

<sup>863</sup> Wenzel/Wesemann 1989, 99

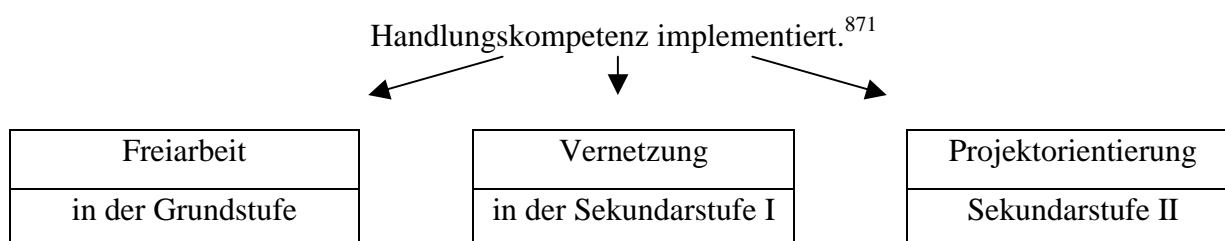
<sup>864</sup> vgl. Göttler 1947, 194

<sup>865</sup> Gardner 1994, 12

Im kompetenzorientierten Unterricht ist *das Helfersystem* ein integrierter Bestandteil aller pädagogischen Bemühungen. "In der Einrichtung von Helfersystemen fungiert der Schüler als Berater bzw. erfährt die Hilfe von Mitschülern, in der Besorgung von Klassenämtern, bewährt sich im Dienst für die Gemeinschaft und in der Erfüllung übernommener Pflichten"<sup>866</sup>, schreibt SEITZ. Für den schwachen Schüler sind die besseren Schüler als Helfer zur Stelle, die Sicherheit in schwierigen Situationen geben - und für die guten Schüler besteht die Möglichkeit, dass sie ihre Kenntnisse und Fertigkeiten praktisch einsetzen und überprüfen können. Diese Lernstrategie wird durch die allseits bekannte Erfahrung, dass Schüler am liebsten von Schülern lernen, untermauert.

Durch den kompetenzorientierten Unterricht werden kooperative Lehr- und Lernformen angeboten, die bekanntlich Selbstständigkeit (Mitentscheidung, Mitgestaltung und Mitverantwortung) fördern.<sup>867</sup> Im Einklang mit der Aktivität des Lernenden implementieren solche Lehr- und Lernprozesse *Kooperation und Kommunikation*. In der Partnerarbeit werden durch die Auseinandersetzung mit den anderen Schülern Denkprozesse angeregt, es werden Ideen untersucht, Arbeiten verteilt, Ergebnisse überprüft und Kompromisse geschlossen.<sup>868</sup> Die Rolle des Lehrenden ändert sich dabei grundlegend gegenüber traditionellen Konzepten: Er wird Initiator von (Selbst)-Lernprozessen, kompetenter Kooperations- und Kommunikationspartner und auch Organisator und Moderator von Gruppenprozessen.<sup>869</sup> Neben den Methoden, wie "Fallstudie, Rollenspiel, Planspiel, Szenarien, Projektarbeit", werden in "betrieblichen und schulischen Modellversuchen erprobte Organisationsformen, wie Übungsfirmen, Juniorfirmen, Lernbüros, Kreativitätszirkel, Studios und Zukunftswerkstätten"<sup>870</sup> eingesetzt.

Über die Methodenkompetenz wird je nach Schulstufe das allgemeine Wissen in die



Der kompetenzorientierte Unterricht ist so gesehen im hohen Maße *handlungsorientiert*. Dadurch werden Erfahrungen aus zweiter Hand (z.B. Fernsehen) von Primärerfahrungen, die

<sup>866</sup> Seitz 1996, 84

<sup>867</sup> vgl. mit der Berufsbildung von Calchera 1990, 30

<sup>868</sup> vgl. Kopp, 1970

<sup>869</sup> vgl. Wilsdorf 1991, 80

<sup>870</sup> Kaiser 1992, 34

<sup>871</sup> Hänggi 1998, 173

wenig geworden sind, ersetzt.<sup>872</sup> Denn "sobald man etwas selber macht, trägt einen die Begeisterung,"<sup>873</sup> schreibt ROLFF. Betont wird die nicht entfremdete Arbeit, die durch den "Ernstcharakter von Konsequenzen des selbstgeplanten Handelns und durch Produkte mit Gebrauchsscharakter (nicht nur in ökonomischer Hinsicht) die Identifikation der Schüler mit ihrem Lernen und Handeln fordert."<sup>874</sup> Der kompetenzorientierte Unterricht lässt exploratives Lernen mit den Grundhaltungen Neugier, Beobachtung und Reflexion zu, wodurch der Lernende in unbekannte Gebiete vorstößt und die Entdeckungslust geweckt wird. Durch Fragen und Hinterfragen wird Dingen auf den Grund gegangen.<sup>875</sup> Übereinstimmend mit GUDJONS ist der kompetenzorientierte Unterricht auch ein notwendiger Versuch, tätige Aneignung von Kultur in Form von pädagogisch organisierten Handlungsprozessen zu unterstützen, handelnd Denkstrukturen aufzubauen und den Zugang zur Welt über vielfältige sinnliche Erfahrungen zu schaffen, die zur Entwicklung der Wirklichkeit beitragen und eine umfassende Handlungskompetenz ermöglichen. Die Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaft hängt also davon ab, ob der Jugend der Erwerb von zukunftsorientierten Handlungskompetenzen ermöglicht wird. Sie beinhaltet eine realistische sowie gefestigte Persönlichkeitskompetenz, eine fundierte fachliche Kern- und Spezialkompetenz, eine Sozialkompetenz, die selbstbewusstes und selbstverantwortliches gesellschaftliches Mitwirken sowie die Fähigkeit zu Liebe, Glück und Zufriedenheit ermöglicht und die eigenen Stärken und Schwächen durch wirkungsvolle Methodenkompetenz auf die Reihe bringt. Der kompetenzorientierte Unterricht stellt das Kind in den Mittelpunkt aller schulpädagogischen Bemühungen und Erfolge. Das Kind zu verstehen, seine Gedanken nachzuempfinden, auf seine Ängste und Hoffnungen Rücksicht zu nehmen soll nach Korczak (Kap.: 5.1.5) das Anliegen jedes Pädagogen sein. Im Bewusstsein der gesellschaftlichen Situation schafft der kompetenzorientierte Unterricht schulische Voraussetzungen, die Mängel wirksam beseitigen können. Einhellig besteht die Meinung unter den Schulkritikern, dass eine Veränderung notwendig ist. HENTIG verlangt in seinem gleichnamigen Buch, man muss "Die Schule neu denken". KLIPPERT fordert: "Das Haus des Lernens muss vom Fundament bis zum Dach erneuert werden, wenn den aktuellen und gesellschaftlichen Herausforderungen erfolgreich begegnet werden soll". Er schreibt weiter: "Neue Lernformen tun Not!"<sup>876</sup>

---

<sup>872</sup> vgl. <http://www.de1.emb.net/schulen/rsi/Technik.htm>

<sup>873</sup> Rolff 1988

<sup>874</sup> Gudjons 1997b, 63

<sup>875</sup> vgl. Steiner 2000, 17

<sup>876</sup> vgl. <http://www.rhrk.uni-kl.de/atg/klippert.html>

Es bleibt ein Gebot der Stunde, die *Methoden* zu ändern.

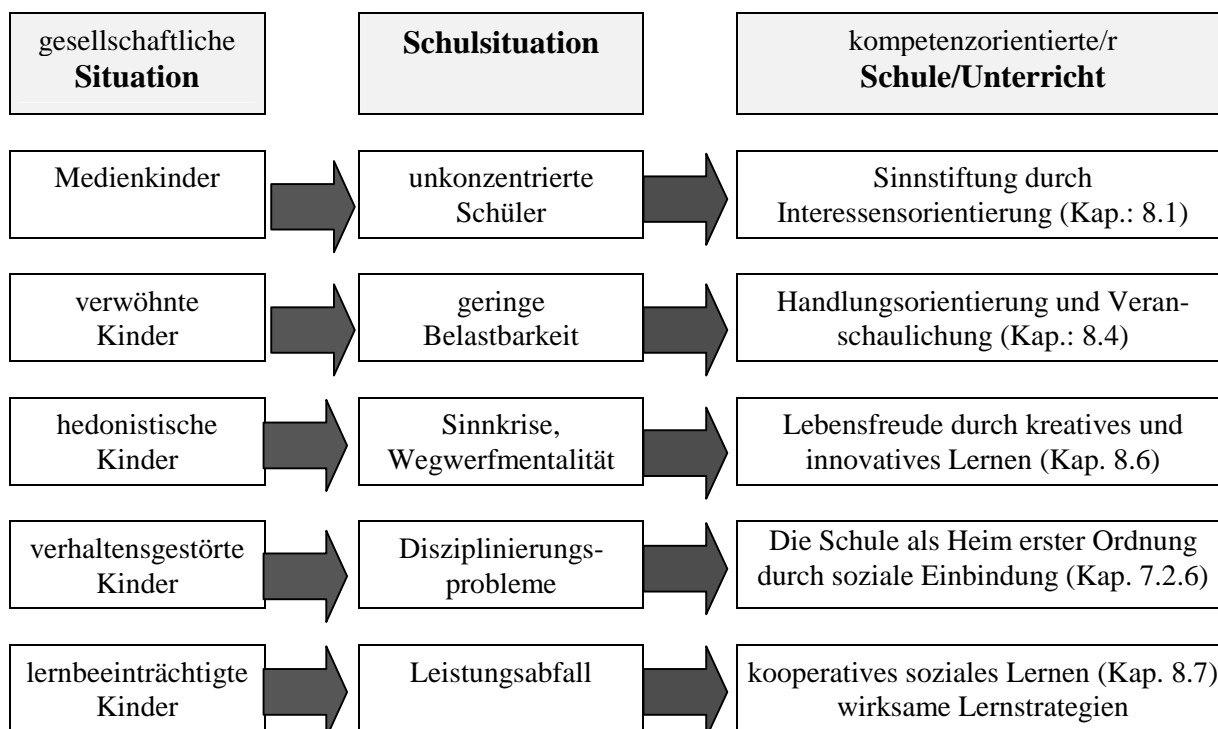


Abb. 8 - 11: Das Kind als pädagogisches Anliegen/Faktoren für die Erneuerung von Schule und Unterricht

Zum Verständnis bezüglich des Verhaltens der Schüler gibt WIATER den Hinweis, dass Kinder und Jugendliche in fünf Lebenswelten leben (*Familie, Schule, Gleichaltrige, Medien* und das *gesamtgemeinschaftliche Verhalten*), die konträr zueinander stehen.<sup>877</sup>

Unkonzentriertheit, geringe Belastbarkeit und Sinnkrise gipfeln in schulischen Überforderungssituationen in einem großen Spektrum reaktiv-psychiatrischer Störungen, wie CZERWENKA schreibt: "Die wichtigsten Muster sind introversiver (Angst, Scheu, Rückzug, Depressivität, Suizidalität), extraversiver (Dysphorie, Aggression, Schulschwänzen), psychosomatischer Art (Enuresis, Enkopresis, Somatisierungsstörung) und können auch Entwicklungen zur Dissozialität und zum Substanzmissbrauch fördern."<sup>878</sup>

Wenn die Familie immer mehr als Erziehungsinstanz ausfällt, wird es zur Aufgabe der Öffentlichkeit, für die heranwachsenden Kinder Sozietäten (z.B.: Ganztagsbetreuungseinrichtungen) zu schaffen, die eine gelungene Entwicklung ermöglichen. Die Schule soll sich also zum Lebensraum entwickeln, wodurch Alltagserfahrungen zu Anlässen für schulisches Lernen werden und der problemorientierte Unterricht möglich wird. Wenn also "die Schule neben ihrem

<sup>877</sup> vgl. Wiater 2000, 87 f.

<sup>878</sup> Czerwenka 1998, 73

Fachunterricht immer mehr auch einem allgemein erzieherischen und sozial-pädagogischen Auftrag nachkommen will, müssen sich Lehrer ihrer Vorbildfunktion bewusst sein, weil Kinder erwachsene Bezugspersonen brauchen."<sup>879</sup>

In einem kompetenzorientierten Unterricht muss der überwiegend *lehrerzentrierte, frontalunterrichtliche Unterricht* aufgelöst, die Dominanz des einseitig *kognitiven Leistungsbegriffs abgeschwächt*, *Gegenwartsinteressen* und *Lebensprobleme der Schüler* in das Unterrichtsgeschehen einbezogen, gestörte Interaktions- und Kommunikationsweisen ausgemerzt, negative außerschulische Hintergründe aufgearbeitet und letztlich die problematische situationelle Grundstruktur<sup>880</sup> verbessert werden.

Innerhalb der kompetenzorientierten Lernprozesse sollen durch handlungs- und interessenorientierte sowie situationsangepasste Unterrichtsformen (Projektunterricht, Gruppenarbeit, Partnerarbeit, Rollenspiel usw.) Eigenschaften wie Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit, soziale Sensibilität und Kritik sowie Urteilsfähigkeit gefördert werden. "Führende Bildungsexperten in Wirtschaft, Wissenschaft und Politik sind sich darin einig, dass (...) eine stabile und ausbaufähige Handlungskompetenz an Bedeutung gewinnt und deshalb in der Schule viel gezielter gefördert werden muss als bisher."<sup>881</sup> Der Abschied vom *Taylorismus* und somit das *Ende der Arbeitsaufteilung* fordert die Bündelung von Kenntnissen für die Herbeiführung der *Ganzheitlichkeit*. Grundlagenwissen, also die *Polyvalenz der Bildung*, ist wichtiger und mehr Wert als vertieftes Spezialwissen. Die Vielfalt der Bildungsinhalte hat eine große Bedeutung erlangt.<sup>882</sup>

Für eine umfassende und breit anwendbare Handlungskompetenz werden von Schule und Unterricht neue Lehr- und Lernstrategien gefordert. Es stellt sich also die Frage, ob herkömmliche Unterrichtsprinzipien diesen Anforderungen gerecht werden. "Prinzipien" als sogenannte "Grundsätze"<sup>883</sup>, die dazu dienen, "das Lernen zu ermöglichen oder zu effektivieren."<sup>884</sup> Nach BRUNNHUBER sind dies "allgemeine und wesentliche Grundsätze, die für das Unterrichten und Lernen gleichermaßen Geltung beanspruchen."<sup>885</sup> GLÖCKEL sieht in den Unterrichtsprinzipien überhaupt die "Voraussetzung für professionelles Urteilsvermögen und verantwortliches be-

---

<sup>879</sup> Huber 1998, 81

<sup>880</sup> vgl. Seibert u.a. 2000, 130

<sup>881</sup> Klippert: Referatsunterlage vom 19.6.1998 in Graz

<sup>882</sup> vgl. Fix 1989, 14

<sup>883</sup> Seibert/Serve 1996, 11

<sup>884</sup> Apel 1996, 12

<sup>885</sup> Brunnhuber 1995, 14

rufliches Handeln."<sup>886</sup> Im folgenden Abschnitt werden wichtige Unterrichtsprinzipien wie Interessensorientierung, Selbst- und Mitbestimmung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Problemorientierung, Kreativität und Schülerbezug mit dem Kompetenzerwerb in Beziehung gesetzt und es wird hinterfragt, in welcher Weise diese zur Kompetenzentwicklung beitragen können.<sup>887</sup>

### 8.3.1 INTERESSENSORIENTIERTES UND ZIELGERICHTETES LERNEN

Das ursächliche Anliegen von Bildung und Erziehung liegt darin, "jedem Heranwachsenden eine - seinen Fähigkeiten entsprechende - Ausbildung zu sichern. Niemand ist für alles kompetent, aber jeder ist kompetent für etwas"<sup>888</sup>, schreibt SCHRÖDER.

Interessensorientierter Unterricht nimmt per se Rücksicht auf die Befähigungen jedes Einzelnen im Sinne von Stärken stärken und Schwächen schwächen. Insofern beinhalten "Kompetenzen auch das Vermögen, eigene Schwächen richtig einzuschätzen und dafür Abhilfe zu schaffen."<sup>889</sup> Offensichtlich kann eine Pädagogik, die den Erwerb von Kompetenzen fördert, das Interesse der Schüler im Besonderen wecken. Durch den interessensorientierten Unterricht entsteht eine intrinsische Motivation, die einen wichtigen Ansatz für einen gelungenen Kompetenzerwerb liefert. VESTER schreibt: "Bei Dingen, die wir selbst intensiv erleben, genügt oft eine einmalige Aufnahme zur permanenten Speicherung, das heißt, wir können uns ein Leben lang daran erinnern."<sup>890</sup> Wenn Schüler eine persönliche Beziehung zu den jeweiligen Aufgaben gewinnen, wird der *Unterricht lebendig und interessant*.<sup>891</sup> Im Bewusstsein, dass Monotonie und Übersättigung den Leistungswillen hemmen,<sup>892</sup> kommt der Interessensorientierung als Unterrichtsprinzip eine große Bedeutung zu. Als "Risikofaktoren für Vandalismus und Gewalt gelten Schulunlust, Langeweile, Lärm und Unterforderung im Unterricht"<sup>893</sup>. In diesem Fall kann interessensorientierter Unterricht vorbeugend wirken, denn Interessensorientierung schafft "einsichtiges Wissen (und Verhalten) sowie *organisiertes Wissen*"<sup>894</sup>. Entscheidend ist in jedem Fall, dass "den Schülern erst dann eine Unterrichtsaufgabe lösenswert er-

---

<sup>886</sup> Glöckel 1990, 273

<sup>887</sup> Strukturierung in Anlehnung an: Seibert/Serve 1995, Brunnhuber 1996<sup>2</sup> und Stöckl 1984

<sup>888</sup> Schröder 1999, 103

<sup>889</sup> Schröder 1999, 104

<sup>890</sup> Vester 1975, 88

<sup>891</sup> vgl. Hintz/Pöppel/Rekurs 1995, 232

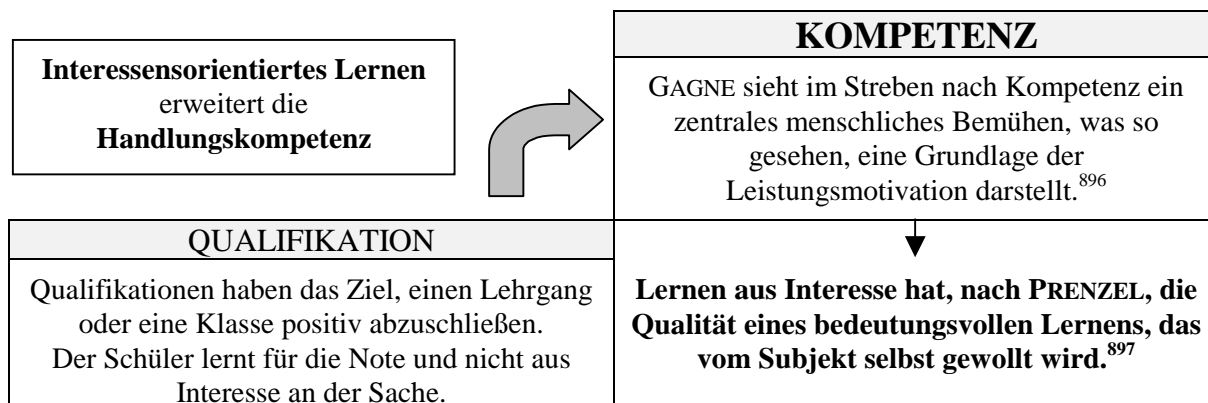
<sup>892</sup> vgl. Brunnhuber 1995, 67

<sup>893</sup> Friderichs/Eichholz 1995, 60

<sup>894</sup> Brunnhuber 1995, 31



scheint, wenn sie mit einem bestimmten, für sie wichtigen Punkt ihres Lebens verbunden wird"<sup>895</sup> - wenn also Interesse vorhanden ist.



Im interessensorientierten Unterricht werden die Lehrziele aus der Entscheidung des Lehrers zu Lernzielen des Schülers.<sup>898</sup> AEBLI sieht in der Zielsetzung den Ursprung jeder Handlung, wenn er schreibt: "In dem Maße, wie sich der Tätige des Gesamtzieles bewusst wird, er diese bejaht und die Teilhandlungen gezielt zu seiner Erreichung einsetzt, wird die Tätigkeit zur Handlung."<sup>899</sup> "Sobald der Geist auf ein Ziel gerichtet ist, kommt ihm viel entgegen", schreibt Johann Wolfgang Goethe. BRUNNHUBER behauptet in diesem Zusammenhang, dass es ohne Zielklarheit bei den Schülern keine echte sachliche Bereitschaft gibt<sup>900</sup> und letztlich der Lernerfolg direkt vom Einsatz des Schülers abhängt.<sup>901</sup> Nach GIEGEL bedeutet aus Interesse Lernen, "einen Zugang zu den Gegenständen und Problemen zu finden und zu gestalten"<sup>902</sup>. Interesse schafft die "Voraussetzung für engagiertes und problembewusstes Handeln"<sup>903</sup>. Der interessensorientierte Unterricht ist problemorientiert und versucht echte Problemsituationen herbeizuführen. Ein interessensunterstützter Unterricht geht - so gesehen - über die Handlungsorientierung hinaus. Es werden *vor*, *bei* oder *nach* dem Handeln Wahrnehmungen, Empfindungen und Überlegungen artikuliert. Weiters ist ein interessensunterstützter Unterricht kooperativ. Die Schüler werden von der Lehrkraft als potentielle Mitglieder und auf kollegiale oder partnerschaftliche Weise integriert und in die Experimentkultur einbezogen. Der interessensunterstützte Unterricht setzt ganzheitlich an und bringt den Überblick über das Ganze und

<sup>895</sup> Hintz/Pöppel/Rekus 1995, 15

<sup>896</sup> vgl. Gagne' 1970, 308

<sup>897</sup> vgl. Prenzel 1996, 1326

<sup>898</sup> Hintz/Pöppel/Rekus 1995, 102

<sup>899</sup> Aebli 1987, 21

<sup>900</sup> vgl. Brunnhuber 1995, 66

<sup>901</sup> Aebli 1969, 168

<sup>902</sup> Giegel 1988, 226

<sup>903</sup> Prenzel 1996, 1331 ff.

seine Teile. Er ist autonomieorientiert, indem er selbst bestimmtes und selbst gesteuertes Arbeiten und Lernen fordert und fördert.

Ein gut nachvollziehbares Beispiel für die Wirkung der Interessensorientierung sind die Erfahrungen eines Golfersportlers. Ungefähr 100 Schläge sind bei mittlerem Können für das Spielen eines 18-Loch-Platzes notwendig. Stunden, ja Tage nach dem Spiel, weiß jeder Golfer, wo er mit den einzelnen Schlägen gelandet ist. Würde man jemanden auffordern, die niedergeschriebenen Schläge eines Spielers auswendig zu lernen und für einige Wochen abrufbar zu halten - es wäre unmöglich. Ausschlaggebend für die Merkfähigkeit ist die besondere Qualität des Lernens durch die Interessensorientierung: das eigene Handeln, die emotionale Beteiligung (Fehlschläge, über die sich der Spieler ärgert oder Glücksschläge, über die er sich freut), die Problemlösung (Spieltaktik bei schlechter Lage des Balls), die Autonomie (Auswahl des vermeintlich richtigen Schlägers) und die Ganzheitlichkeit (das gesamte Spiel ergibt erst das Ergebnis). Durch die Zielorientierung wird selbstständiges Planen und Handeln möglich, was beim aktiven Bearbeiten von Problemsituationen notwendig ist. In Summe fördert und unterstützt der interessensorientierte Unterricht den Erwerb von Kompetenzen,

weil er...

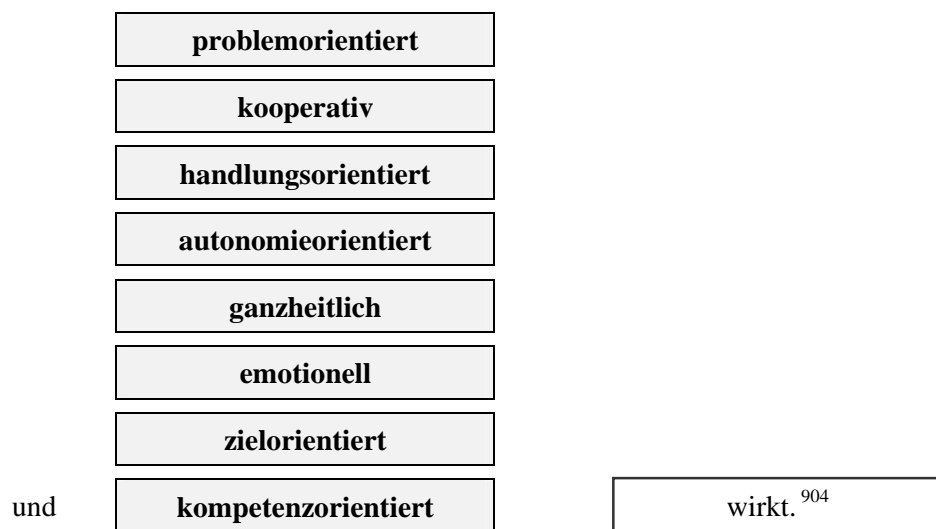


Abb. 8 - 12: Dimensionen des interessensorientierten Unterrichts

Der interessensunterstützte Unterricht ist durch eine besondere *emotionale Atmosphäre* gekennzeichnet. Die *aktive Beteiligung* durch lebhaftes Diskutieren, Spannung und Spaß, Freude am Lernen und Problemlösen gehören zu einem interessensorientierten und anregenden Unterrichtsklima. Probleme und Schwierigkeiten werden als Herausforderung angenommen und Fehler als Lernsache betrachtet. Wenn sich also auch die Lehrkraft mit Engagement beteiligt,

<sup>904</sup> In Anlehnung an: Prenzel 1996, 1322

dann profitiert auch sie vom *angenehmen* Unterrichtsklima.<sup>905</sup> Eine solche Lernumgebung ist auch geeignet "Schulunlust, Langeweile, Lärm und Unterforderung im Unterricht" als "besondere Risikofaktoren für Vandalismus und Gewalt"<sup>906</sup> hintan zu halten.

Der in Schule und Unterricht immer häufiger beklagten *Gewalt* kann interessenorientierter Unterricht präventiv entgegenwirken. Denn wenn ein Mensch etwas Sinnvolles tun kann, wird er nicht gewalttätig. "Durch sinnvolle Arbeit können sich Jugendliche aus dem Milieu der *Selbstwegwerfung* befreien. Jeder entdeckt in sich neue Fähigkeiten, das Selbstwertgefühl und die Lebenslust steigen. Sobald die Person (der Schüler) ernst genommen wird und Kreativität ausgelebt werden kann, wächst die Lebendigkeit und verschwindet der Hass auf andere."<sup>907</sup>

Interesse erzeugt nicht nur "motorische Bewegung", sondern stiftet "Gespanntheit, Sammlung, Dabeisein, Bewegt- und In-Bewegung-Sein der ganzen Person."<sup>908</sup> Dieser Bewegtheit wird im interessenorientierten Unterricht Raum gegeben.<sup>909</sup> Dieses In-Bewegung-Sein umfasst den jungen Menschen in seiner Gesamtheit, also seine körperlichen, geistigen und gefühlsmäßigen Dimensionen. Über die Weiterentwicklung der fachlichen Kompetenz erfährt auch die methodische Handlungsfähigkeit einen effizienteren Umgang mit den vorhandenen Mitteln. Dies hat wiederum zur Folge, dass sich über kooperative Interessensumsetzungen die Persönlichkeitsstrukturen weiterentwickeln und festigen.

Die Interessensorientierung trägt so gesehen zur *Aktivierung* bei, das heißt, den Schülern wird die Möglichkeit gegeben, im tätigen Umgang mit den Dingen Lernerfahrung und Kenntnisse sowie Fertigkeiten zu erwerben.<sup>910</sup>

Diese interessenorientierten "Such-, Kritik-, Öffnungs-, Begründungs-, Entscheidungs- und Korrekturprozesse verlangen dem sich Bildenden allerdings auch außerordentliche Anstrengungen ab"<sup>911</sup>, wobei Selbstbestimmung und Selbstverantwortung eine große Rolle spielen.

Nach PRENZEL hat Interesse und die damit verbundene intrinsische Motivation vier Bedingungsmerkmale, die da lauten:

---

<sup>905</sup> Prenzel 1996, 1326 ff.

<sup>906</sup> Friderichs/Eichholz 1995, 60

<sup>907</sup> Vortrag von Prof. Hans-Eckehard Bahr, zum Thema: "Kreatives Schaffen ist die stärkste Kraft gegen Gewalt" anlässlich der Pädagogischen Werktagung im Juli 2000 in Salzburg

<sup>908</sup> Seitz 1996, 71

<sup>909</sup> Seitz 1996, 71

<sup>910</sup> vgl. Schröder 2000, 174

<sup>911</sup> vgl. Giegel 1988, 226

- Die Spielräume und Wahlmöglichkeiten im Unterrichtsgeschehen dürfen nicht durch minutiöse Vorschriften eingeengt werden.
- Der Prozess des interessenorientierten Lernens darf nicht durch permanente Rückmeldungen über Lernfortschritte und Defizite zerstückelt werden.
- Die soziale Einbeziehung oder Einbindung jedes Einzelnen in der Gruppe, Klasse bzw. Schule muss gegeben sein.
- Letztlich, so schreibt PRENZEL, ist in erster Linie das Lehrerverhalten für die Motivation der Schüler ausschlaggebend.<sup>912</sup>

In Summe entsteht das Bild des kompetenzorientierten Pädagogen, der ja sagt zur Vielfältigkeit der Jugend und seine Tätigkeit auf das LEHREN, HELFEN und FÖRDERN konzentriert: In der Interessensorientierung und der "Unmittelbarkeit der Sinnerfahrung von Handlungsvollzügen (und dem dabei erworbenen Wissen), ihrer Nützlichkeit, Einsehbarkeit und ihres Gegenwartsbezuges zur Welt liegt für die Schüler die Chance der Sinnstiftung in der Gegenwartserfüllung."<sup>913</sup>

Im Zuge der emotionalen Beteiligung am *interessanten Unterricht* gelingt dem Schüler in der *denkenden Erfahrung* durch praktisches Handeln, Zielorientierung, Planmäßigkeit und Motivation der ganzheitliche Einsatz seiner Kräfte.<sup>914</sup>

### 8.3.2 SELBST- UND MITBESTIMMTES LERNEN

Die Forderung, junge Menschen zur Selbstständigkeit, Selbstentscheidung und Selbstverantwortung zu erziehen, hat in letzter Zeit immer mehr an Bedeutung gewonnen.<sup>915</sup>

SERVE sieht in der Verantwortlichkeit das fundamentale Merkmal einer verantwortungsbewussten, -fähigen und -bereiten Persönlichkeit; dies ist wiederum eine bedeutsame Voraussetzung eines mündigen Menschen.<sup>916</sup> In diesem Zusammenhang stellt SCHRÖDER fest: "Wer

---

<sup>912</sup> Prenzel 1996, 1329

<sup>913</sup> Gudjons 1997a, 62

<sup>914</sup> vgl. Fix 1989, 20

<sup>915</sup> vgl. SchUG in Österreich. Die Bayrische Verfassung verlangt als "Oberstes Bildungsziel" die Erziehung zu "Verantwortungsgefühl und -freudigkeit". Im Schulgesetz von Baden-Württemberg wird nachdrücklich verlangt, dass "jeder junge Mensch zur Wahrnehmung von Verantwortung vorbereitet werden müsse".

<sup>916</sup> vgl. Serve in: Seibert 2000, 115

kompetent ist, hat die Möglichkeit, sich für das eine oder andere frei zu entscheiden. Eine zwangsweise, krampfhaftige Festlegung im Verhalten ist nicht Kompetenz."<sup>917</sup>

Selbsttätigkeit als wichtiges Prinzip des Unterrichts und des Lernens verlangt die Herstellung der eigenen Beziehung zu den Aufgaben und erfordert, den Weg zur Lösung selbst zu suchen und zu gehen.<sup>918</sup> "Nicht nur die Inhalte der beruflichen Ausbildung haben sich gewandelt", schreibt KAISER, "auch die Struktur beruflichen Handelns und des Erwerbs beruflicher Fähigkeiten haben sich geändert"<sup>919</sup> - von der Anweisung (Vormachen, Nachmachen, Kontrollieren und Üben) hin zur Selbsttätigkeit.

Auf dem Arbeitsplatz gibt es kaum mehr direkt angeleitete Arbeitsprozesse, sondern Ziel- und Rahmenvorgaben, die für die Ausführung der Arbeit Selbstständigkeitskompetenz erfordern. Bei oft sehr komplexen Aufgaben sind erforderliche Informationen selbst einzuholen, der Materialbedarf ist zu ermitteln, die notwendigen Werkzeuge und Prüfgeräte sind auszuwählen, die Arbeitsgänge sind aufeinander abzustimmen und der Arbeitsprozess muss in Eigenverantwortung kontrolliert werden.<sup>920</sup>

Dieser Wandel in der Berufs- und Arbeitswelt verlangt natürlich auch neue Vermittlungskonzepte in der Aus- und Weiterbildung, "die den Aspekten der Selbstständigkeit, Teamarbeit und der Arbeit in komplexen Systemen Rechnung tragen."<sup>921</sup>

Dabei geht es zusammenfassend darum, Probleme eigenständig zu lösen, eventuelle Schwierigkeiten zu lokalisieren und Planungsschritte ohne Anleitung durchzuführen, Zusammenhänge in Einzelteile zu zerlegen und zu neuen Kombinationen zusammenzufügen.

Weiters sollen Entscheidungen in ihren Folgen vorausgedacht und Funktionszusammenhänge erkannt und zugeordnet werden. Problemlösungsmöglichkeiten sind zu erkunden und in der Folge bei handlungsalternativen Entscheidungen zu treffen.<sup>922</sup>

Das notwendige Kompetenzenset - *Methoden-* (dazu gehört auch die Teilkompetenz Selbstständigkeit), *Sozial-, Persönlichkeits- und Fachkompetenz* - kann nicht durch reine Stoffvermittlung angeeignet werden. Diese Kompetenzen unterliegen in vielen Bereichen dem Selbstwerb von Kenntnissen, Fertigkeiten und Verhaltensweisen.

---

<sup>917</sup> Schröder 1999, 102

<sup>918</sup> Hintz/Pöppel/Rekus 1995, 233

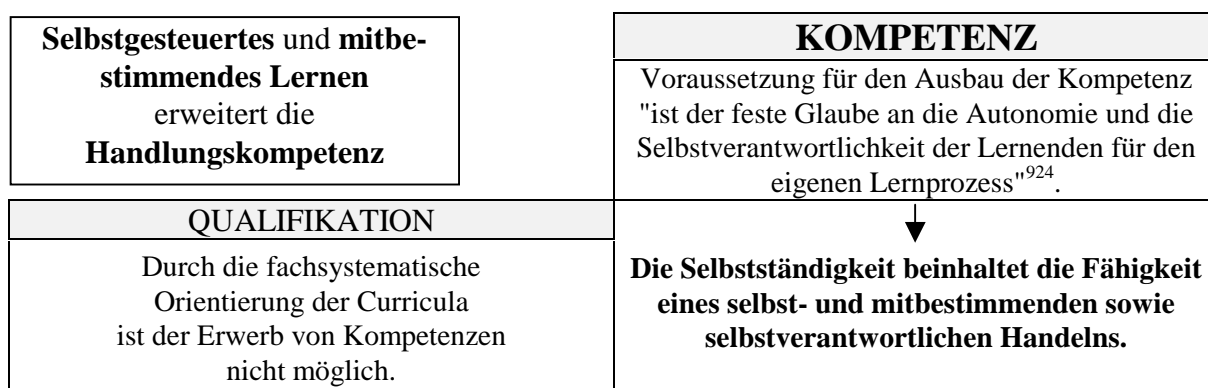
<sup>919</sup> Kaiser 1992, 28

<sup>920</sup> vgl. Koch 1988

<sup>921</sup> Kaiser 1992, 29

<sup>922</sup> vgl. Kaiser 1992, 30

Der Lernende kann sich also nicht darauf verlassen, dass Wissen eingetrichtert wird, denn er muss seinen Lernprozess selbstverantwortlich gestalten.<sup>923</sup>



Der Unterricht für eine Qualifizierung kann zum reinen Nachvollzugsunterricht verkommen und trotzdem den Zweck der Qualifizierung erfüllen. Kompetenzen beinhalten hingegen die Fähigkeit und Bereitschaft zu eigenverantwortlichem Handeln.<sup>925</sup> Der Kompetenzerwerb gibt den Schülern Gelegenheit, ihr Lernen selbst in die Hand zu nehmen und Arbeitsabläufe und Arbeitstempi zu bestimmen, um so eine zukunftssträchtige Handlungskompetenz erlangen zu können. Durch die Erfahrungen im Zusammenhang mit geleistetem verantwortlichen Handeln manifestieren sich verantwortungsvolle Haltungen.<sup>926</sup>

In diesem Zusammenhang schreibt MANDL, dass der herkömmliche Unterricht Selbstständigkeit nicht fördert, weil er sich in der Problem- bzw. Aufgabenstellung vom wirklichen Leben unterscheidet. Ziele sind klar definiert, die Antworten finden sich in einem genau definierten Wissensbereich und die Kooperation mit anderen ist unnötig, ja oft sogar unerwünscht. Im Alltags- und Berufsleben hingegen treten Probleme komplexerer Natur auf, die zumindest am Anfang intransparent sind und nur durch Integration unterschiedlicher Bildungs- und Erziehungselemente aus verschiedensten Bereichen lösbar gemacht werden können.<sup>927</sup> Alle traditionellen Vermittlungskonzepte gehen vom Modell der Übernahme von vorhandenem Wissen und Können aus. Diese Vorgangsweise funktioniert vor allem für die Erziehung zur Selbstständigkeit nicht, weil der konstruktive Prozess beim Lernenden im Mittelpunkt stehen muss.<sup>928</sup> Ungeeignet sind also Lernmethoden, die nicht-reproduzierbares, dem Verfall unterworfenen Wissen anhäufen. Gefordert sind Methoden, die einen systematisch vorausdenken-

<sup>923</sup> vgl. Belz/Marco 1997, 12

<sup>924</sup> Belz/Marco 1997, 12

<sup>925</sup> vgl. Schröder 1999, 102

<sup>926</sup> vgl. Serve 2000, 124

<sup>927</sup> vgl. Mandl/Gruber/Renkl 1996, 64

den Arbeitsstil entwickeln. AEBLI schreibt: "Nicht *Lehrstoff* ist primär attraktiv, sondern Tätigkeit. Gehen, Schwimmen, Auto fahren, eine Eisenbahn in Betrieb setzen, mit einem Partner sprechen sind Tätigkeiten; Lernen findet im Zuge ihrer Ausführung statt."<sup>929</sup>

Nach WENZEL hat die selbstgesteuerte Auseinandersetzung mit den jeweiligen Inhalten sowie die Mitbestimmungsmöglichkeiten und das Erleben der Sinnhaftigkeit des eigenen Tuns erheblichen Einfluss auf die Motivation der Schüler. Derjenige Schüler, der sich selbst als Subjekt und Verursacher von Lernergebnissen sieht, ist in aller Regel engagierter, motivierter und effektiver als derjenige, der mehr oder weniger widerwillig beschult wird.<sup>930</sup>

KLIPPERT zitiert einen Aufsatz von SCHULZ "Lernziel Selbstständigkeit" mit der Aussage: "*Bildung und Erziehung* sind ganz wesentlich auf offenere und handlungsbezogenere Formen des Unterrichts angewiesen, die Selbstständigkeit, Selbstbestimmung und Selbstverantwortung auf Schülerseite fordern und fördern."<sup>931</sup> Durch selbstgesteuertes Lernen und Mitverantwortung wird über den kompetenzorientierten Unterricht die Verantwortlichkeit als fundamentales Merkmal menschlicher Persönlichkeit gefördert.<sup>932</sup>

Die Rollen der Lehrer und Schüler im Unterricht verschieben sich. Der Lehrer muss passiv werden, damit die Schüler aktiv werden können.<sup>933</sup> Der Lehrer wird zum Moderator - die Schüler werden zu Hauptakteuren:

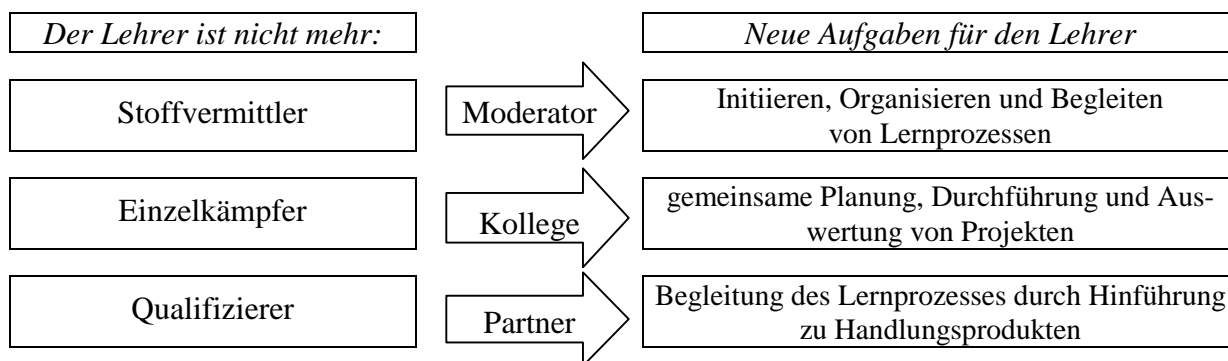


Abb. 8 - 13: Vom lehrer- zum schülerzentrierten Unterricht

<sup>928</sup> vgl. Arnold 1995, 302

<sup>929</sup> Aebli 1987, 20

<sup>930</sup> vgl. Wenzel 1987, 31 f.

<sup>931</sup> Klippert 1998c, 28

<sup>932</sup> vgl. Serve 2000, 115

<sup>933</sup> vgl. Montessori 1934

In seiner neuen Situation ist der Lehrer "Fachmann, Wissensvermittler, Moderator und Kontrolleur des Lernprozesses der Schüler; er sorgt dafür, dass sich die Schüler Kompetenzen aneignen."<sup>934</sup>

AEBLI schreibt dazu: "Der didaktische Kurzschluss besteht darin, bloße Ergebnisse zu vermitteln und zu meinen, man habe nicht die Zeit oder es sei zu umständlich, mit den Schülern jene Tätigkeiten in Gang zu setzen, deren Ergebnis die Einsicht, die Problemlösung, der Begriff ist."<sup>935</sup> Es liegt in der Natur der Sache, dass "Situationen, die verantwortliches Handeln erfordern, erst als solche wahrgenommen werden müssen."<sup>936</sup>

Der Aufruf zur Selbsttätigkeit ist nicht neu. Schon DEWEY propagierte mit seiner Forderung *learnig by doing* das selbsttätige Lernen. "Es zeigt sich, dass dort am besten gelernt wird, wo das Selbst-tun-Dürfen und Selbst-tun-Müssen in eigener Verantwortung alles Lernen bestimmt."<sup>937</sup> Selbsttätigkeit setzt auch Selbstbestimmung (Selbstentscheidung) voraus und verlangt im gegebenen Umfang auch Selbstverantwortung. Selbsttätigkeit hat individuellen Charakter, berücksichtigt die Einzigartigkeit und Einmaligkeit des Einzelnen. Nach BRUNNHUBER ist Selbsttätigkeit "sachgerechte Aktivität"<sup>938</sup> und "nie bloßes Agieren, sondern sinnvolles Tun, nie blindes Probieren, sondern zielbewusstes Handeln, nie nur körperliche Betätigung, sondern ganz *Bei-der-Sache-Sein*, nie nur Spaß, sondern harte Arbeit, nicht nur Vergnügen, sondern Bildung."<sup>939</sup> Allerdings lauert in der Selbsttätigkeit auch die Gefahr, dass sie zur "Eigenbrötelei" verkümmert. "Auf jeden Fall", fordert SEITZ, "hat sich Selbsttätigkeit dem Zweck des Unterrichts als Gesamtem zu unterwerfen."<sup>940</sup> Nur so können Eigeninitiative und Lernbereitschaft über selbstständiges Lernen der Schüler stabilisiert und auf ein höheres Anspruchsniveau überführt werden.<sup>941</sup>

In Zusammenhang mit selbst gesteuertem Lernen steht das Wortpaar *Selbstständigkeit* und *Selbsttätigkeit*: Allgemein kann unter Selbstständigkeit das Nicht-angewiesen-Sein auf andere bei der Durchführung individueller Handlungen verstanden werden. In der Pädagogik ist die Erziehung zur Selbstständigkeit ein altes Ziel, der Begriff steht hier für ein Erziehungs- bzw. Bildungsziel, das Selbstständigkeit im Denken und Handeln anstrebt (nicht von außen gesteuert, frei in allen Handlungen und nicht von anderen abhängig). Die "Entwicklung der Selbst-

---

<sup>934</sup> Meyer 1994, 20

<sup>935</sup> Aebli 1987, 31

<sup>936</sup> vgl. Danner 1983, 93

<sup>937</sup> Engelmayr 1960, 88

<sup>938</sup> Brunnhuber 1995, 40

<sup>939</sup> Seitz 1996, 73

<sup>940</sup> Seitz 1996, 73



ständigkeit wird durch einen immer größer werdenden Grad von Freiheit und Eigenverantwortung erreicht und setzt eine ständige Motivierung und Aktivierung voraus."<sup>942</sup>

Nach WILSDORF kann *Selbsttätigkeit* "im pädagogischen Sinne als das Bemühen des Lernenden verstanden werden, aus sich heraus den Bildungsprozess zu gestalten. Somit kann die selbstständige, zielgerichtete Aktivität und deren Bewältigung als Selbsttätigkeit bezeichnet werden."<sup>943</sup> Aktivität impliziert Selbsttätigkeit und führt zum selbstständigen Lernen und Handeln. Die Schüler bekommen die "Gelegenheit zur Eigentätigkeit in wichtigen Phasen des Lernprozesses, sodass sie selbst auf Probleme und Fragen stoßen, hierfür Antworten, Erkenntnisse - evtl. gemeinsam mit anderen - suchen, *entdecken*, und zwar unter Berücksichtigung der jeweiligen unterschiedlichen Vorkenntnisse, Fähigkeiten, Haltungen, Erfahrungen, Wahrnehmungen und Verhaltensweisen."<sup>944</sup> Dadurch wird Selbsttätigkeit "zur Grundlage für das Lernen des Lernens und der Fähigkeit zum Selbstlösen und -bewältigen von Problemen. Selbsttätigkeit und selbstständige Lernprozesse können nur in einer Lernumgebung ablaufen, in der in eigener Verantwortung gelernt werden kann. Hat der Lernende dabei Erfolg, prägen sich bewältigte Situationen am besten ein und er wird nachhaltig zum Weiterlernen motiviert."<sup>945</sup>

Selbstständigkeit kann allerdings "nicht fremdbestimmt verordnet werden. Sie ist nicht zwangsweise durchzusetzen, sondern grundsätzlich an die Bereitschaft, Freiwilligkeit und Eigentätigkeit gebunden (...). Deshalb kann Selbstständigkeit auch nicht notwendig, nicht allgemein und auch nicht sicher erwartbar eintreten. Sie ist weder berechenbar, noch im engeren Sinne machbar. Ob sie realisiert werden kann, hängt vielmehr entscheidend von der Eigeninitiative und der persönlichen Entwicklung ab."<sup>946</sup> Selbstgesteuertes Lernen "läuft gewöhnlich außerhalb geplanter Lehr- bzw. Ausbildungsveranstaltungen ab und wird charakterisiert durch nicht festgelegte Ziele, nicht festgelegte Lernmittel und nicht festgelegte Lernzeit. Wenn dem aktiven, situationssuchenden und informationsverarbeitenden Schüler Autonomie, Intentionalität, Reflexivität und kognitive Konstruktivität zugestanden werden, sind die Voraussetzungen zum selbstständigen, selbstgesteuerten, aktiven Denken und Lernen gegeben."<sup>947</sup>

Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit als Schwerpunkte eines kompetenzorientierten Unterrichts ermöglichen verantwortungsbildende Erfahrungen:

---

<sup>941</sup> Brunnhuber 1995, 41

<sup>942</sup> Wilsdorf 1991, 108

<sup>943</sup> Wilsdorf 1991, 108

<sup>944</sup> Pätzold 1992b, 12

<sup>945</sup> Wilsdorf 1991, 108

<sup>946</sup> Heid 1991, 54 f.

<sup>947</sup> Wilsdorf 1991, 108 f.

Kompetenzorientierter Unterricht	Situationen, die verantwortliches Handeln erfordern	fortlaufende Auswirkungen
Im Laufe eines Projektes treten fortlaufend Entscheidungszwänge auf.	Der Handlungsbedarf generiert Handlungsmöglichkeiten und somit Verantwortung.	Entscheidungen werden mit Verantwortung in Beziehung gebracht.
In der Teamarbeit wird Mitentscheidung gefördert.	Durch die Mitgestaltung wird die Entscheidungsfindung zum unverzichtbaren Instrument.	Das Gefühl, die Wirklichkeit (Umwelt) mitgestalten zu können, tritt ein.
Es müssen auch Entscheidungen mit nicht vorhersehbaren Folgen getroffen werden.	Einsicht und Erkenntnis - Handeln und auch Nicht-Handeln hat seine Folgen. <sup>948</sup>	Flexibilität und Problemlösungsfähigkeit bilden ein "Stellung nehmendes Subjekt" <sup>949</sup> .
Am Handlungsprodukt sind Veränderungen sichtbar.	Das Gefühl, die Umwelt verbessern zu können, tritt ein.	"Erlebnisformen der Identität" <sup>950</sup> werden bereitgestellt.

Abb. 8 - 14: Kompetenzorientierter Unterricht

Verantwortungserziehung soll in allen Schultypen und Schulstufen sowie Fächern geschehen. Gerade im *Wirkungsfeld Schulleben*, schreibt SERVE, kann durch "verschiedenartigste Interaktionen zwischen allen beteiligten Personen im Unterricht und darüber hinaus, die Vorbereitung und Durchführung von Schulfesten und -feiern, Schülerinitiativen, Projekten und dgl."<sup>951</sup> die Selbstverantwortungserziehung wirksam werden. Ein Unterricht, der zur Selbstständigkeit, Selbstentscheidung und Selbstverantwortung beiträgt, gilt auch als Bedingung für gutes Behalten. Insofern ist das Denken in Stunden und Fächern ein Hemmschuh für kompetenzorientiertes Lernen. Gleichzeitig bleibt zu vermerken, dass ein Unterricht, der auf Selbstständigkeit ausgerichtet ist, die Handlungsorientierung zum didaktischen Prinzip **Die kompetenzorientierte**<sup>952</sup> Unterricht braucht zusätzlich ganzheitlich-fächerübergreifende Lehr- und Lern-Konzepte.

<sup>948</sup> vgl. Popper 1996, 39

<sup>949</sup> Staub 1981, 131

<sup>950</sup> Wiater 1993, 151

<sup>951</sup> Serve in: Seibert 2000, 127

<sup>952</sup> vgl. Adolph 1992, 165

### 8.3.3 GANZHEITLICH FÄCHERÜBERGREIFENDES LERNEN

Obwohl der Begriff *Ganzheitlichkeit* wegen seiner Verworrenheit nicht ganz unumstritten ist, hat er in Bezug auf das fächerübergreifende Lernen seine Berechtigung.<sup>953</sup> Allerdings kann die allseits ausgebildete Kompetenz im Sinne der legendären "eierlegenden Wollmilchsau" nicht als generelles (quasi übermenschliches) Bildungsziel postuliert werden. Es ist die Einzigartigkeit des Menschen, die nicht zulässt, dass alle Merkmale in gleicher Weise ausgebildet sind. Verschiedenste Eigenarten, Vorlieben und Talente treten in unterschiedlichster Ausprägung zu Tage, die in der Folge die Ansprüche der Schule und des Lebens mehr oder weniger erfüllen. Nicht jeder kann ein großer entscheidungsfreudiger Macher, ein ausgezeichneter Redner, ein einfühlsamer Kollege und dgl. mehr sein. Dennoch ist die Handlungskompetenz auf ein Gesamtpaket von Kompetenzen ausgerichtet, die jeden Einzelnen handlungsfähig macht.

Somit sind die "*traditionellen Gebietseinteilungen* der Wissenschaften (...) fraglich geworden. Verselbstständigung und Spezialisierung der einzelnen Wissenszweige bestimmen die Lage. Gleichzeitig zeigen sich jedoch insbesondere in den Naturwissenschaften *Überschneidungen*."<sup>954</sup>

Obwohl das Ganzheitlichkeitsanliegen bei Lehrern sehr beliebt ist, geschieht in der Praxis "eine Aufsplitterung des Unterrichtsstoffes in Teilbereiche und eine Atomisierung des Individuums"<sup>955</sup>. Dazu schreibt WILLMANN symbolträchtig: "Für den Schüler ist allermeist der Bücherriemen das einzige Band, welches für ihn die Lehrfächer zusammenhält. Es zeigt sich darin der Atomismus, der den Lehrbetrieb ergriffen hat, welcher vermeint, durch bloßes Zusammenlegen und Anhäufen ein Gebilde, durch mechanisches Nebeneinander ein Lebendiges herstellen zu können."<sup>956</sup> Nach KAISER "sieht sich der Mensch einer Zerstückelung des Wissens gegenüber, die durch bloße Wissensanhäufung, also quantitativ, nicht zu überwinden ist."<sup>957</sup> Auch AFFEMANN beklagt, dass die Schule nach wie vor "viel zu sehr Einzelwissen aus den verschiedensten Wissensbereichen" vermittelt.<sup>958</sup> Lernen hingegen "gelingt dann am besten, wenn möglichst der ganze Mensch" mit seinen Sinnen und Bedürfnissen an Kenntnissen, Fertigkeiten und Verhaltensweisen "beteiligt ist"<sup>959</sup>, schreibt SEITZ. Insofern wird "auf Dauer und im dritten Jahrtausend der schulische Fächerkanon kein Tabu bleiben können, sondern zur

---

<sup>953</sup> vgl. Moegling 1998, 14

<sup>954</sup> Schulz 1972, 17 f.

<sup>955</sup> Moegling 1998, 15

<sup>956</sup> Willmann 1957, 423

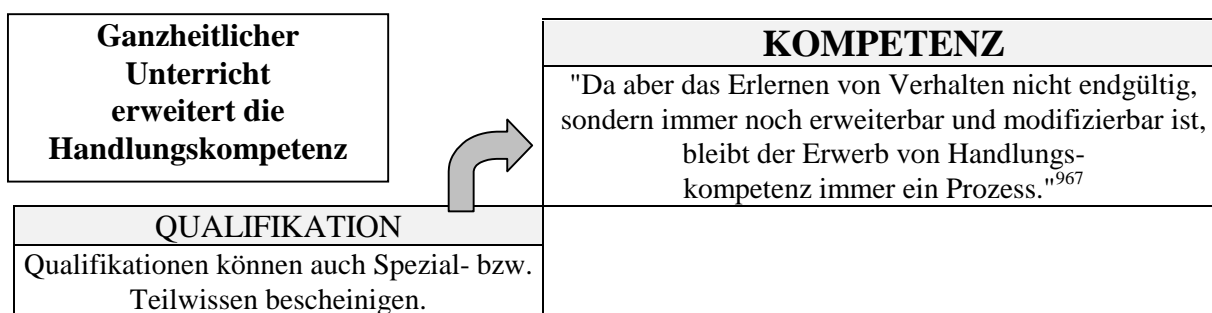
<sup>957</sup> Kaiser 1992, 44

<sup>958</sup> Affemann 1996, 1193

<sup>959</sup> Seitz 1996, 71

Disposition gestellt werden müssen"<sup>960</sup>: Weil nämlich "Ganzheit im Gegensatz zum zufälligen Nebeneinander oder zur additiven Häufung eine urtümliche Geschlossenheit bedeutet, aus der sich die Bedeutung der integrierten Bereiche ableitet, und die sich durch einen unauflösbaren Wirkzusammenhang auszeichnet."<sup>961</sup> Nach MEMMERT soll der traditionelle schulische Fächerkanon, der für ihn aus den akademischen Disziplinen resultiert, so schnell wie möglich zu Grabe getragen werden. Er soll "nach schuleigenen Kategorien gegliedert sein, und Hauptprinzip muss die Lebensorientierung sein."<sup>962</sup> Die *Fächerung* des Unterrichts fördert hingegen das Schubladendenken<sup>963</sup> ohne dabei "das Gesamtbild in den Blick zu bekommen"<sup>964</sup>. In einer Schule sollen also nicht Fächer, sondern Schüler unterrichtet werden, weil nicht mehr Wissenschaften, sondern Lebenssituationen zum Strukturierungsprinzip für den Fächerkanon geworden sind.<sup>965</sup>

*Kompetenzorientiertes Lernen* bewirkt eine "Verhaltensänderung und ist ein sehr komplexer Vorgang, an dem der ganze Mensch mit seinem Denkvermögen, Handeln, Gefühlsleben und seinen Antrieben beteiligt ist. Ganzheitliche *Lernprozesse* stehen in einer Wechselwirkung zwischen dem Lernenden und der Lernumwelt. Voraussetzung zum Lernen ist Aktivität, die im Grundsatz dem Menschen von Natur aus zukommt und sich in vielfältigen Formen äußert: Der Lernende kann kognitiv denken, kreativ gestalten, manuell arbeiten und rezeptiv nachvollziehen."<sup>966</sup> Handlungskompetenz verbindet, was pädagogischer Kleinkrämergeist getrennt hat:



Nach DÖRING sollen "Bildungsprozesse (...) wieder ganzheitlicher und prozessorientierter werden."<sup>968</sup> So gesehen ist der Erwerb von Kompetenzen eine "Gegenbewegung zur rein lern-

<sup>960</sup> Memmert 1996, 1103

<sup>961</sup> Schröder 1995, 144

<sup>962</sup> Memmert 1997, 39

<sup>963</sup> vgl. Breunig/Breunig 1998, 3/3, 2

<sup>964</sup> Memmert 1997, 39

<sup>965</sup> vgl. Memmert 1997, 39

<sup>966</sup> Wilsdorf 1991, 108

<sup>967</sup> Richter 1995, 20

<sup>968</sup> Döring 1994, 140

zielorientierten Pädagogik mit Aufspaltung des Ganzen in Lerninhalte und -prozesse ohne anschließende Integration", konstatiert DÖRING. Für die Erfüllung des Prinzips der Ganzheitlichkeit, welches "Beziehungen zwischen den Dingen und Verhältnissen herstellt"<sup>969</sup>, sind kompetenzorientierte Lehrformen das Mittel der Wahl. Das Prinzip der Ganzheit geht allerdings beim Erwerb von Kompetenzen über die Ganzheit der Person und die Ganzheit des Unterrichtsstoffes hinaus. Der kompetenzorientierte Unterricht hat durch das Prinzip der Ganzheitlichkeit und dem damit verbundenen fächerübergreifenden Aspekt einen starken Bezug zur Wirklichkeit. In produzierenden Betrieben wäre es zum Beispiel undenkbar, wenn die fachlichen Inhalte in Gegenstände aufgegliedert würden. In der ersten Arbeitsstunde wird 45 Minuten lang eine Werkzeichnung angefertigt, dann folgt eine fünfminütige Pause, in den nächsten 55 Minuten werden Materialkosten berechnet (= Mathematikstunde), es folgt wieder eine Pause von fünf Minuten und so weiter. In der Praxis ist" diese Vorgangsweise völlig undenkbar. Probleme werden dann gelöst, wenn sie auftreten. Im herkömmlich Unterricht werden fortlaufend Probleme gelöst, obwohl keine vorliegen.

Die Handlungskompetenz ist in sich ganzheitlich orientiert, allerdings ohne ein finalisierbares Endstadium, weil "der Prozess des Lernens - insbesondere in den Bereichen der Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz - nicht *ein für alle Mal* abgeschlossen werden"<sup>970</sup> kann. Der Kompetenzerwerb schließt im Sinne der Ganzheitlichkeit auch das lebenslange Lernen ein, weil Handlungskompetenz fortlaufend erweitert und dadurch auch aktualisiert wird. Kompetenzen generieren sich selbst. Sie sind eine Art *Metawissen* und damit sehr wohl eine Hilfe, "um die vielfältigen Probleme der beruflichen Aus- und Weiterbildung in einer Situation sich rasch verändernder Rahmenbedingungen zu erfassen und einer Lösung zuzuführen."<sup>971</sup> Hinsichtlich der lebenslangen beruflichen Perspektiven kann kein Arbeitnehmer nach seiner Schulzeit (*inklusive Lehre oder Studium*) erwarten, dass sein erworbenes Wissen bis zur Pensionierung ausreicht. Der gesellschaftliche Wandel, die immer schneller aufeinander folgenden technischen Innovationen und die Globalisierung der Märkte führen dazu, dass einmal Erlerntes rasch altern und wertlos werden kann (siehe Halbwertszeit des Wissens). Insofern stellt die Handlungskompetenz ein offenes Konzept für lebenslanges Lernen dar. Begünstigt wird dieses Bestreben neuerdings durch die Einstellung und den Anspruch der Firmen (mittlerweile auch in Schulen anzutreffen), eine "lernende Organisation"<sup>972</sup> zu sein. Unternehm-

---

<sup>969</sup> vgl. Negt 1997, 19

<sup>970</sup> Richter, 1995, 33

<sup>971</sup> Reetz/Reitmann, 1990, 278

<sup>972</sup> vgl. Stäbler 1999, 148 ff.

gen und Einzelpersonen investieren immer mehr Geld und Zeit in die berufliche Weiterbildung.

Nach SCHWEITZER und GAUGLER/MUNGENAST bewirken folgende Punkte diese unübersehbare *Weiterbildungsdynamik*:<sup>973</sup>

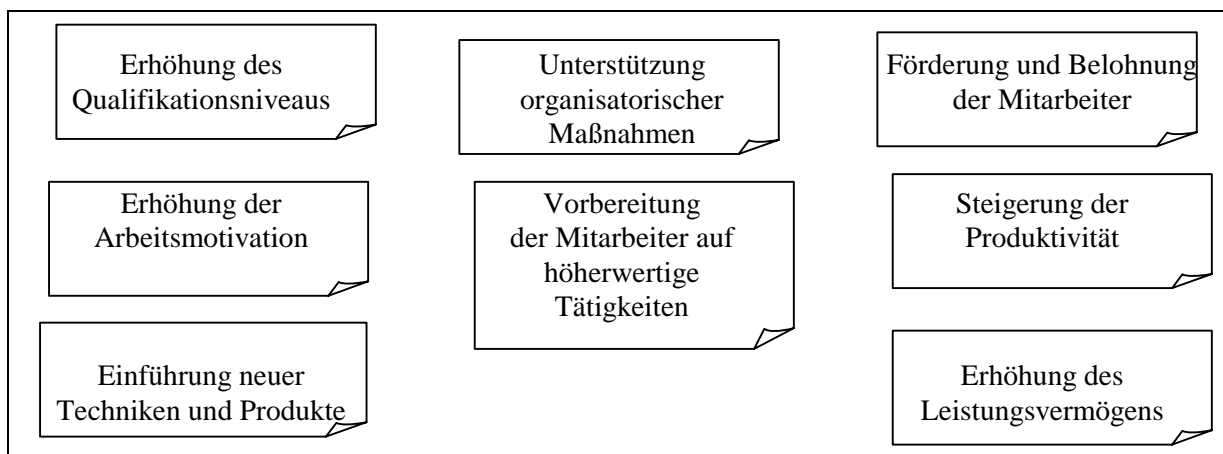


Abb. 8 - 15: Plakative Darstellung der Gründe für die Weiterbildungsdynamik

Es gibt schon Branchen – z. B. die Informationstechnologie - wo sich die Mitarbeiter in einem Zustand der ständigen Weiterbildung befinden. GAGNE sieht im fortwährenden Streben nach Kompetenz ein zentrales menschliches Bemühen.<sup>974</sup>

Wie die Praxis zeigt, ist ein Lehrer qualifiziert, wenn er seine Ausbildung abgeschlossen hat. Er legt sein Lehramtszeugnis dem Dienstgeber vor und wird lebenslänglich als Lehrer angestellt. Eine Weiterbildung ändert am Status der Qualifikation nichts, wohl aber an seiner Handlungskompetenz. Er ist ein kompetenter Pädagoge (Lehrer) geworden. Kompetenzen "sind nicht *äußerlich*, haben keinen definierbaren Endzustand und lassen sich weder unmittelbar unterrichten, noch unterweisen"<sup>975</sup>, schreibt ARNOLD. Die Kompetenzentwicklung kennt also keine Grenzen. Sie steht gegensätzlich zur "Wort-, Buch- oder Kathederschule". Nach Klaus MOEGLING tritt "Lernen in einem tieferen Sinne", lang anhaltend und breit verwendbar nur dann ein, "wenn der Mensch als Ganzes, also auch in seiner Leiblichkeit und seinen biografischen und sozialökologischen Bezügen, berücksichtigt"<sup>976</sup> wird. Insofern kommt der Kompetenzerwerb der Forderung von MOEGLING entgegen, wenn er verlangt, dass Kinder und Jugendliche immer in ihrer Gesamtheit vom Unterricht aus - oder/und umgekehrt - den Bezug

<sup>973</sup> Schweitzer 1993, 113. Vgl. auch: Gaugler/Mungenast 1991, 239 f.

<sup>974</sup> vgl. Gagne' 1970, 308

<sup>975</sup> Arnold 1995, 302

<sup>976</sup> Moegling 1998, 12

zur Umwelt finden sollen. Wenn die Schule also helfen "soll, gegenwärtige und zukünftige Lebenssituationen zu meistern, dann wäre doch naheliegend, diese Lebenssituation selbst in den Mittelpunkt des unterrichtlichen Bemühens zu stellen."<sup>977</sup>

Auch die Wirtschaft ortet intakte Berufschancen für ganzheitlich gebildete Generalisten, indem sie verkündet: Der ganzheitliche, vernünftig handlungsfähige Mensch wird künftig der Gewinner sein. Also jener, der neben seinen Fachkenntnissen auch Persönlichkeitswerte mitbringt und diese sowohl im Berufs- als auch im Privatleben wirksam werden lässt!<sup>978</sup>

"Das Lernen des Lernens, die Fähigkeit zum Selbstlösen und Selbstbewältigen von Anregungen und Problemen der Umwelt als selbstständiges Ziel des Unterrichts entwickelt sich dort, wo das *Tundürfen* vorherrscht".<sup>979</sup>

Durch den kompetenzorientierten Unterricht mit den Prinzipien der Ganzheitlichkeit und des fächerübergreifenden Unterrichts wird der Lehrer zum Ansprechpartner, weil er einen Großteil seiner Lehrverpflichtung in seiner Klasse den Schülern als Ansprechpartner und Bezugsperson zur Verfügung steht, die hilft, leitet und unterstützt.<sup>980</sup>

### 8.3.4 HANDLUNGSORIENTIERTES ANSCHAULICHES LERNEN

Das Prinzip der Handlungsorientierung wird "überwiegend positiv gesehen, da es zur Motivierung und Aktivierung der Schüler beitragen und den Aufbau der Methodenkompetenz fördern kann."<sup>981</sup> Allerdings hat es den Anschein, dass die bestehenden Schulen mit ihren nicht mehr zeitgemäßen Methoden als *Stoffschule*, *Buchschule*, *Lehrerschule* oder *Paukerschule* den Schüler nicht als tätiges Wesen erkennen.

GAUDIG kritisiert das erstarrte Schulleben.<sup>982</sup> GODJONS sondiert in den Schulen entfremdetes Lernen durch Konkurrenzorientierung, Selektionsdruck, deformierte Beziehungsstrukturen, Konformitätszwänge etc., was letzten Endes auch die Beschädigung von Persönlichkeiten zur Folge haben kann.

Die Verkopfung des Unterrichts, die Trennung von Schule und Leben, die Entfremdung und die fehlende Sinnhaftigkeit des Lernprozesses, der Schulfrust, der Motivationsverlust und die

---

<sup>977</sup> Memmert 1996, 1104

<sup>978</sup> Brommer 1993, 79 ff.

<sup>979</sup> Brunnhuber 1995, 41

<sup>980</sup> vgl. Seibert 2000, 208

<sup>981</sup> Bernert 2000, 78

<sup>982</sup> Pätzold 1992, 17

Lehrerdominanz tragen nicht zu einer Erziehung zur Selbstverantwortung für das eigene Leben bei.<sup>983</sup> Die Reformpädagogen bezeichnen den Frontalunterricht als Übel und Ursache der *Buch-* und *Paukerschule*, der durch den handlungsorientierten Unterricht abgelöst werden muss:

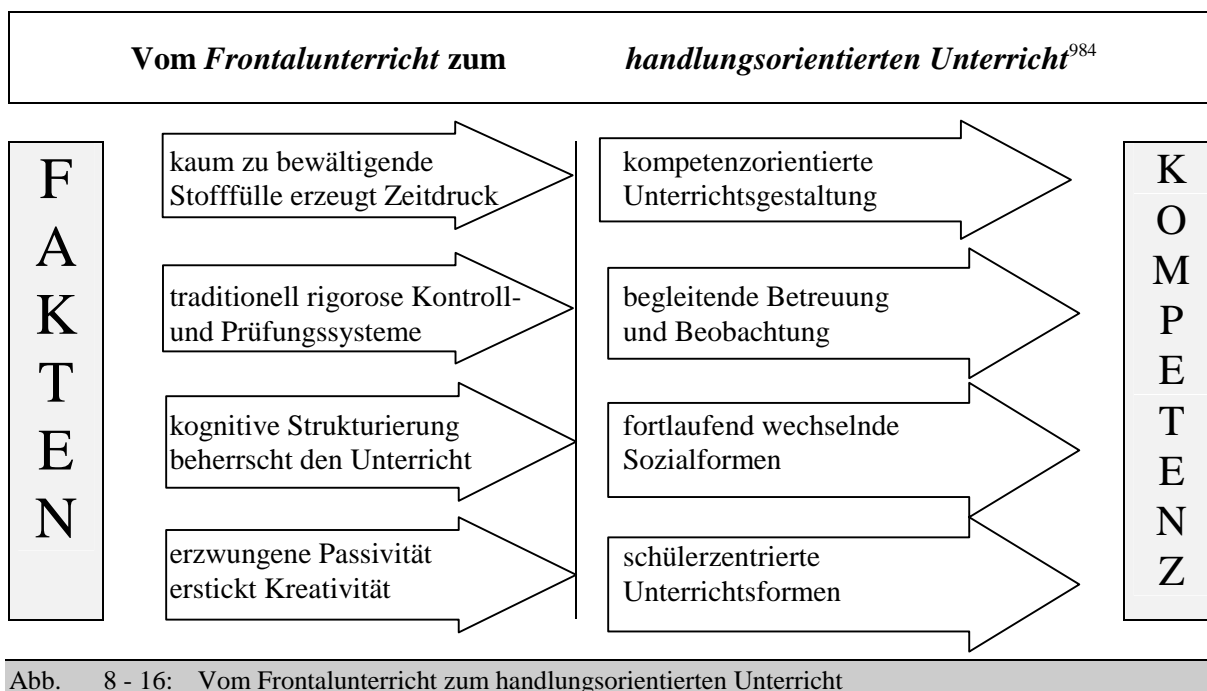


Abb. 8 - 16: Vom Frontalunterricht zum handlungsorientierten Unterricht

Die Bedeutung des "handlungsorientierten Unterrichts liegt nicht nur in der Modernität, wohl aber auch darin, passive Schüler wieder aktiv zu machen. Es ist auch keine Variante im Repertoire der Motivationstricks und Methodenkniffe, damit Schule wieder *Spaß macht*."<sup>985</sup> Die Erfahrung zeigt, dass Schüler das verkopfte Lernen ablehnen und mit Passivität oder Aggression reagieren.

Im Bewusstsein, dass sich erfolgreich bewältigte Situationen am besten einprägen und den stärksten Antrieb für das Lernen bieten,<sup>986</sup> kann der handlungsorientierte Unterricht den oben genannten Herausforderungen wohl am besten gerecht werden. Denn "der Mensch beherrscht wahrhaft nur das, was er selbst, mit eigener Arbeit (also handlungsorientiert), erworben hat."<sup>987</sup> Durch das Unterrichtsprinzip der Handlungsorientierung wird nicht nur der Erwerb von Fachwissen angestrebt, sondern auch die Entwicklung von Potentialen wie Autonomie

<sup>983</sup> Gudjons 1997b, 45

<sup>984</sup> In Anlehnung an: Meyer 1987

<sup>985</sup> vgl. Gudjons 1997b, 45 ff.

<sup>986</sup> Engelmayr 1960

<sup>987</sup> Brunnhuber 1995, 41



und Kooperationsfähigkeit, hohe Motivation und Engagement, Gestaltungskraft, Flexibilität, Phantasie und Innovationswillen.

Nach diesen grundlegenden Überlegungen zur Bedeutung des handlungsorientierten Unterrichts folgt eine systematische Übersicht:

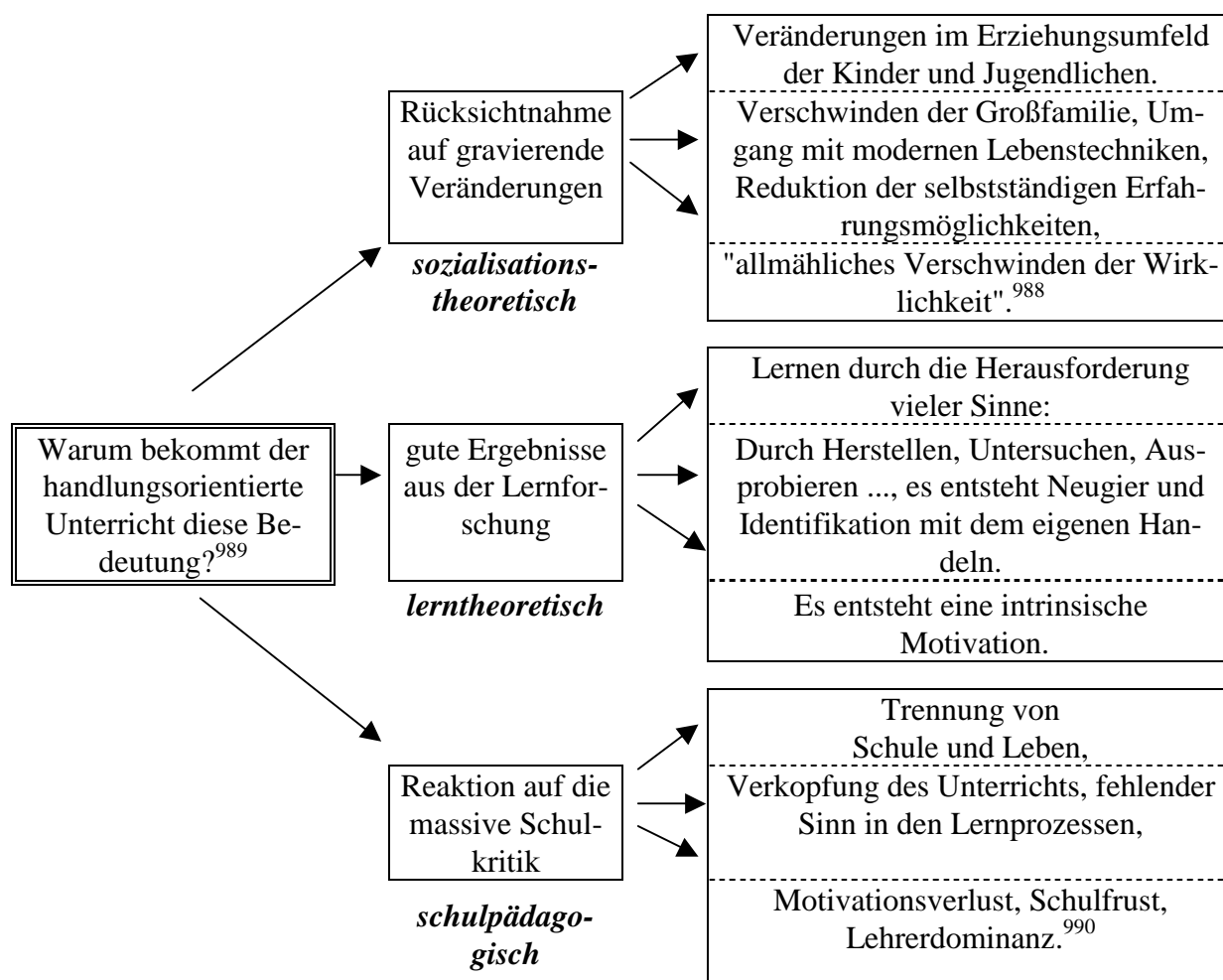


Abb. 8 - 17: Die Bedeutung des handlungsorientierten Unterrichts

Aus sozialisationstheoretischer, lerntheoretischer und schulpädagogischer Sicht zeigt sich, dass "handlungsorientierter Unterricht eine überfällige Antwort auf den tiefgreifenden Wandel in der Aneignung von Kultur in einer Lebenswelt ist, deren defizitäre Entwicklungstendenz in HENTIGS Formulierung vom *allmählichen Verschwinden der Wirklichkeit* präzise markiert wird." (991) Mit dem handlungsorientierten Unterricht wird ein Unterrichtskonzept eingeführt,

<sup>988</sup> Gudjons 1997, 112

<sup>989</sup> Gudjons 1997b, 111

<sup>990</sup> Jäger, P.: Diplomarbeit an der Universität Passau 1998, eingereicht bei Prof. Dr. N. Seibert

<sup>991</sup> Gudjons 1997b, 61

das den Schülern einen handelnden Umgang (materielle Tätigkeiten) mit Lerngegenständen und -inhalten des Unterrichts ermöglicht. Es ist das Ziel des "handlungsorientierten Unterrichts, durch die aktive Auseinandersetzung und durch den handelnden Umgang der Schüler mit der umgebenden gesellschaftlichen Wirklichkeit Erfahrungs- und Handlungsspielräume zu schaffen und dadurch die Trennung von Schule und Leben ein Stück weit aufzuheben."<sup>992</sup>

Nach MEYER ist "der handlungsorientierte Unterricht (...) ein ganzheitlicher und schüleraktiver Unterricht, in dem die zwischen dem Lehrer und den Schülern vereinbarten Handlungsprodukte die Organisation des Unterrichtsprozesses leiten, so dass Kopf- und Handarbeit der Schüler in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander gebracht werden können."<sup>993</sup>

WENZEL und WESEMANN sehen hinter dem handlungsorientierten Unterricht ein bestimmtes Welt- und Gesellschaftsbild, welches sie in folgenden sechs Punkten charakterisieren:

- (1) "Handlungsorientierter Unterricht geht davon aus, dass der Mensch zur *Vernunft und Freiheit*, aber auch zur Selbstzerstörung befähigt ist. Übergeordnetes Ziel ist es, die Schüler zum *aufrechten Gang* zu ermutigen.
- (2) Handlungsorientierter Unterricht geht davon aus, dass der Mensch ein *nicht-festgestelltes Wesen* ist, das sich seine Welt in Arbeit und Interaktionen aneignen muss.
- (3) Handlungsorientierter Unterricht geht davon aus, dass Lernen grundsätzlich *ganzheitlich*, also mit Kopf, Herz, Händen und allen Sinnen abläuft.
- (4) Handlungsorientierter Unterricht baut darauf auf, dass Menschen (insbesondere junge Menschen) *neugierig* sind, dass sie fragen und staunen können, dass sie ihre Umwelt erfahren und sie auf den Prüfstand der Experimentierlust stellen wollen.
- (5) Handlungsorientierter Unterricht rechnet damit, dass weder Lehrer noch Schüler perfekte Wesen sind (...).
- (6) Handlungsorientierter Unterricht rechnet mit einem *gesellschaftlichen Umfeld* von Schule, das so strukturiert ist, dass ein nicht entfremdetes Leben und Lernen in der Schule nur ansatzweise und widersprüchlich möglich ist."<sup>994</sup>

---

<sup>992</sup> Haller/Meyer 1986, 600 f.

<sup>993</sup> Meyer 1980, 214

<sup>994</sup> Wenzel/Wesemann 1989, 126 ff.

Allein durch die Auswahl lebensnaher Inhalte ist kein handlungsorientierter Unterricht gegeben. Gemeint ist vielmehr eine *handelnde Auseinandersetzung mit den Unterrichtsinhalten*. Angestrebt werden nicht traditionelle Lernziele, sondern Handlungsprodukte, die gleichermaßen durch Kopf- und praktische Arbeit entstehen, wodurch Denken und Tun in ein sinnvolles Verhältnis gebracht werden.<sup>995</sup>

Der Zusammenhang von *Lehrzielen* und *Handlungszielen*, bedingt durch den handlungsorientierten Unterricht, wird anhand dieser Skizze veranschaulicht:

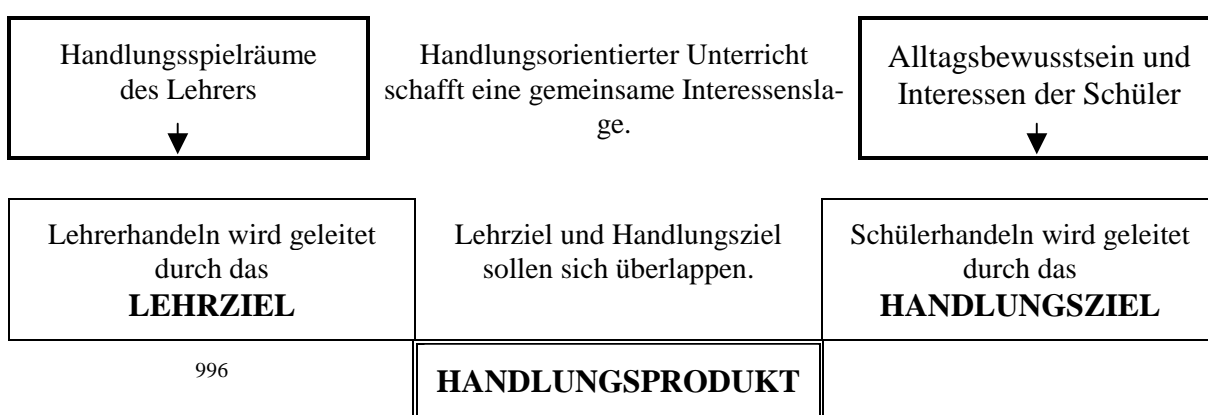


Abb. 8 - 18: Lehrziele - Handlungsziel - Handlungsprodukt<sup>997</sup>

Es wäre ein Traum, schreibt GUDJONS, wenn die Lernziele der Lehrer und die Handlungsziele der Schüler immer übereinstimmen würden. Die Schüler wollen dann durch ihr Handeln genau das lernen, was die Lehrer wollen.<sup>998</sup>

Eine *Harmonisierung* der Lehr- und Handlungsziele wäre also notwendig, wengleich zusätzlich die Lehr- und Handlungsziele in der Herstellung eines Werkstückes gipfeln können. MEYER bestärkt diesen Tatbestand mit seiner Aussage, indem er meint: "Lehr- und Handlungsziele können am ehesten dadurch abgearbeitet werden, dass im Unterricht versucht wird, Handlungsprodukte herzustellen."<sup>999</sup>

WENZEL UND WESEMANN schreiben, dass es "im handlungsorientierten Unterricht keine hierarchisierende Über- und Unterordnung zwischen Kopf- und Handarbeit geben darf, sondern eine dynamische Wechselwirkung Platz greifen muss. Kopf- und Handarbeit müssen in dauernder Wechselwirkung stehen, denn nur derjenige ist ein Meister seines Faches, welcher

<sup>995</sup> Gudjons 1997b, 110

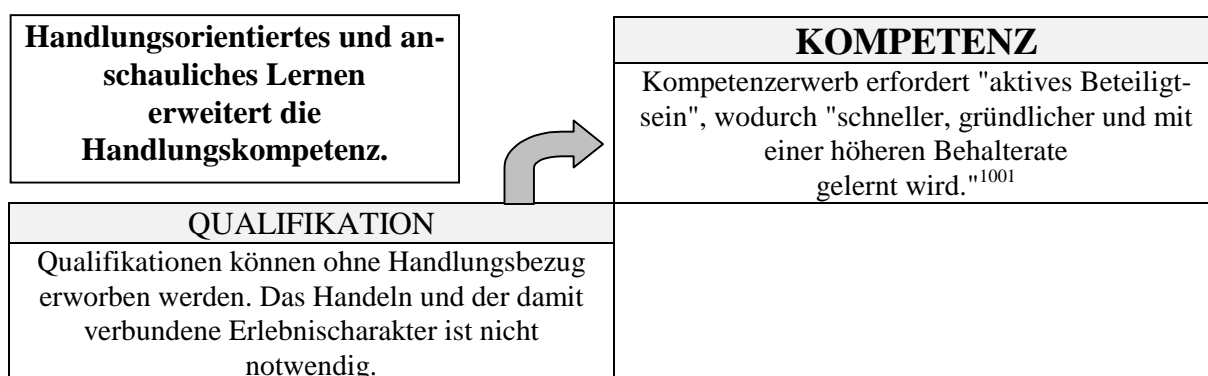
<sup>996</sup> Jäger, P.: Diplomarbeit an der Universität Passau 1998, eingereicht bei Prof. Dr. Seibert

<sup>997</sup> In Anlehnung an: Gudjons 1997b, 137

<sup>998</sup> Gudjons 1997b, 136

Theorie *und* Praxis kompetent vertreten kann."<sup>1000</sup> Aufgrund der fundierten wissenschaftlichen Erkenntnisse muss es ein Bestreben und ein besonderer Ansporn von Schule und Unterricht sein, Handlungsorientierung im Schulalltag umzusetzen und zu erfüllen. Das große Ziel ist die Handlungskompetenz.

Der handlungsorientierte Unterricht stellt für den Kompetenzerwerb eine wichtige lehr- und lernstrategische Basis dar, wobei die Entwicklung der Handlungskompetenz am stärksten zum Tragen kommt.



Der handlungsorientierte Unterricht ist ein Unterrichtskonzept mit bestimmten methodischen Vorgangsweisen, die das Prinzip der Veranschaulichung einschließt: nach SCHRÖDER heißt Veranschaulichung "im Unterricht den Unterrichtsstoff so darzubieten, dass die Schüler ihn mit Hilfe ihrer Sinnesorgane und entsprechend ihrer Auffassungsfähigkeit umfassend und zutreffend erkennen können."<sup>1002</sup>

Durch kooperative Lehr- und Lernformen wird Anschaulichkeit zur Voraussetzung für die Erkenntnisgewinnung durch die Wahrnehmung über alle Sinne.<sup>1003</sup> In Bezug auf die pädagogische Arbeit verweist SEIBERT auf den Umstand, dass letzten Endes "Anschaulichkeit des Unterrichts in hohem Maße vom didaktisch-methodischen Geschick des Lehrers"<sup>1004</sup> abhängt.

Ein wichtiges Thema in Bezugnahme auf den Kompetenzerwerb sind Werte und Wertungen. Sie beinhalten eine wichtige handlungsorientierte Aufgabe. Nach MEYER wird aus einer beliebigen, unbestimmten Handlungssituation eine pädagogisch relevante Situation, wenn Lehrer und Schüler bewusst diese Situation gestalten. Als methodische Gestaltungsmittel werden *Ich-*

<sup>999</sup> Meyer 1980, 349

<sup>1000</sup> Wenzel/Wesemann 1989, 130

<sup>1001</sup> Seitz 1996, 71

<sup>1002</sup> vgl. Schröder 1989, 120

<sup>1003</sup> vgl. Schröder 1989, 120

<sup>1004</sup> Seibert 1996

*Stärke bzw. Durchsetzungsvermögen, methodische Inszenierungstechniken, Kenntnisse und Verinnerlichung bestimmter Spielregeln und eine pädagogische Atmosphäre* gebraucht.<sup>1005</sup>

Inszenierungstechniken bewirken, dass Erkenntnisse zuerst einmal durch Suchen und Forsuchen, durch Beobachtung und Nachdenken gewonnen werden müssen. Man kann sich Vorstellungen und Begriffe nicht in fertiger Form einverleiben. Man muss sie nachschaffen, nachkonstruieren, nur dann sind sie etwas wert. Dem "*Begriff*" geht das *Begreifen* voraus, der *Einsicht* das *Einsehen*."<sup>1006</sup> HENTIG appelliert: "Lernen geschieht nicht mit Zwang, Verstehen ist wichtiger als Wissen, Lernen geschieht besser in Zusammenhang mit Dingen, wertvolle Vorbilder regen zum Mitmachen an und begünstigen das Lernen von den Gleichaltrigen. Die Schule soll Lebens- und Erfahrungsraum sein."<sup>1007</sup>

Eng verbunden mit der Handlungsorientierung ist die Zielsetzung mit der Entwicklung hin zur Zielstrebigkeit. Weil "in dem Maße, wie sich der Tätige des Gesamtzieles bewusst wird, er diese bejaht und die Teilhandlungen gezielt zu seiner Erreichung einsetzt, wird die Tätigkeit zur Handlung."<sup>1008</sup> Kompetenzen können nicht vermittelt werden, Kompetenzen müssen projekt- und transfer-orientiert mit Handlungs- und Praxisbezug erworben werden. Nach GUDJONS läuft "die Konsequenz für die Begründung des Projektunterrichts (...) immer wieder darauf hinaus, dass nicht die Vermittlung von fertigem, unverbundenem Fachwissen sinnvoll ist, sondern der Aufbau von Denkstrukturen in Verbindung mit Handlungsprozessen."<sup>1009</sup>

Durch betont handlungsorientiertes Lernen wird auch die Erschließung der individuellen Begabungen und die Lernmotivation gefördert - denn "Aktivität äußert und entwickelt sich in der Tätigkeit"<sup>1010</sup>. Überleitend sei festgestellt, dass handlungsorientierter Unterricht auch günstige Voraussetzungen für entdeckendes und forschendes Lernen bietet.

### 8.3.5 PROBLEMORIENTIERTES UND FORSCHENDES LERNEN

Problemorientiertes und forschendes Lernen geschieht, wenn "nicht nur systematisches und gut geordnetes Wissen vermittelt wird, sondern man von Problemen ausgeht und Problemlösungen ermöglicht."<sup>1011</sup> BÖNISCH erwähnt dazu, dass Schüler durch problemorientierten Un-

---

<sup>1005</sup> vgl. Meyer 1994, 118

<sup>1006</sup> vgl. Aebli 1983, 182 f.

<sup>1007</sup> Hentig 1993

<sup>1008</sup> Aebli 1987, 21

<sup>1009</sup> Gudjons 1997a, 63 f.

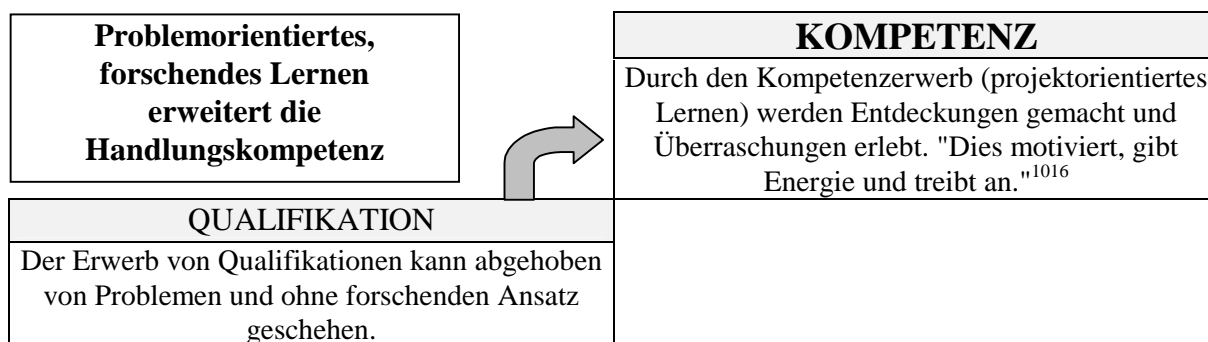
<sup>1010</sup> Drews 1976, 91

<sup>1011</sup> Bönsch 2000, 32

terricht aktiver lernen, der Unterricht selbst abwechslungsreicher und interessanter wird und die Problemlösungsfähigkeit eine erstrebenswerte Eigenschaft für die allseits geforderte Handlungskompetenz darstellt.<sup>1012</sup>

Das eigentliche Lernen geschieht dort, wo das Problem des Schülers aufgearbeitet wird: Und zwar Probleme, die das Leben auftischt, Probleme, die schon vorhanden sind oder vom Lehrer herbeigeführt werden, sowie das Ergriffensein von neuen Denk- und Erlebensformen.<sup>1013</sup>

Ein "lösungsschwangeres" Problem entsteht dann, wenn "ein Lebewesen ein Ziel hat und nicht weiß, wie es dieses Ziel erreichen soll."<sup>1014</sup> Das ist der Fall, wenn eine Art Spannung gegeben ist, zwischen dem *was man kann*, und dem, *was man* in einer bestimmten Situation gerade *braucht*. Diese *Anspannung* generiert Neugier, Wissensbegierde und Fragen.<sup>1015</sup> Hier setzt das gegenständliche Unterrichtsprinzip für die Entwicklung der Handlungskompetenz an.



Die grafische Gegenüberstellung von Qualifikation und Kompetenz bringt zum Ausdruck, dass die Aneignung von Kompetenzen durch Forschungsprozesse eine innere Energie erzeugt (intrinsische Motivation). Durch entdeckende Momente macht das Lernen Spaß und Freude. Das Lernen geht zehnmal besser, schreibt STEINER.<sup>1017</sup>

Problemlösender Unterricht fördert insofern den Ausbau der Handlungskompetenz, weil Offenheit, geistige Beweglichkeit, Kreativität, Improvisationsvermögen, Originalität, Problemlösungsfähigkeit, Unternehmerlust und dgl. gefördert werden.<sup>1018</sup> Die Lernenden können ihre Grenzen ausweiten und über sich selbst hinauswachsen. Aus konstruktivistischer Perspektive

<sup>1012</sup> vgl. Bönsch 2000, 33

<sup>1013</sup> Dewey 1993<sup>3</sup>

<sup>1014</sup> Dunker 1966, 1

<sup>1015</sup> Reinmann-Rothmeier/Mandl 1997, 75

<sup>1016</sup> Steiner 2000, 23

<sup>1017</sup> Steiner 2000, 33

<sup>1018</sup> vgl. Bönsch 2000, 33

wird nach RESNIK Lernen erst dann in Gang gesetzt, wenn die Anforderungen von der äußeren Umgebung und dem, was das Individuum mitbringt, keine Stimmigkeit aufweisen.<sup>1019</sup>

Interesse weckt Neugier und ist der Grundtrieb des Lernens überhaupt. Interesse "bildet den Antrieb, die Motivation, bei behutsamem Heranführen oder entsprechend vertrauter *Verpackung* auch einen fremden, unbekanntem Stoff aufzunehmen, ihm Aufmerksamkeit zu widmen und geeignete Assoziationen für ihn zu suchen."<sup>1020</sup> Auf jeden einzelnen Beginn der Unterrichtsstunde bezogen heißt dies, entweder an vorhandene Kenntnisse der Schüler und damit verbundene Interessen anknüpfen oder Interesse, ja Neugier, auf das neue Unterrichtsthema wecken und eine zügige Sachbegegnung ermöglichen zu wollen.<sup>1021</sup> Die Neugier ist eine suchende Qualität der Intelligenz, die begleitet wird von Offenheit, aufmerksamem Suchen, offenen Sinnen, Offenheit für Neues, Respekt vor Andersartigem, Offenheit für Altbekanntes und Experimentierlust.<sup>1022</sup>

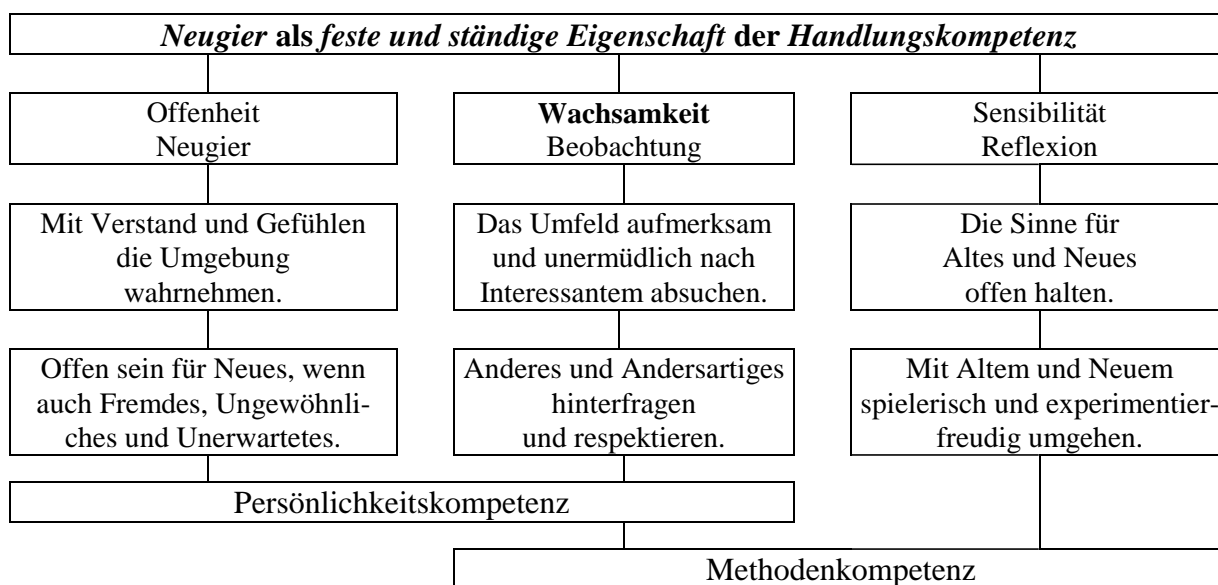


Abb. 8 - 19: Kompetenzorientierter Unterricht entwickelt Neugier

Gerade die Qualität der Erfahrung, die von der Neugier ausgeht, ist für die Handlungskompetenz so wichtig. Lösungen, die man selber finden muss, lassen im Verstand eine Bahn zurück, die auch bei anderer Gelegenheit gebraucht werden kann. "Die Neugier war immer mein Motor", schreibt der Historiker JEAN RUDOLF VON SALIS: Sie ist "eine der wichtigsten Antriebs-

<sup>1019</sup> vgl. Resnik 1996, 341

<sup>1020</sup> Vester 1984, 303

<sup>1021</sup> vgl. Serve, 1996, 186 (Im Wortlaut geringfügig verändert, aber dem Sinn nach gleichbedeutend)

<sup>1022</sup> vgl. Steiner, 2000, 22 ff.

kräfte. Ich wollte immer alles sehen und alles hören."<sup>1023</sup> Schon Goethe attestierte der Neugier große Antriebskräfte: "Und Neugier nur beflügelt jeden Schritt". WAGENSCHNEIDER sieht den Lernenden durch die Neugier "im Sog der Sache"<sup>1024</sup>. Neugier kann aber nicht nur das Lernen positiv beeinflussen, sondern auch in alltäglichen Situationen "helfen, Frustrierendes oder ein Problem mit anderen Augen zu sehen."<sup>1025</sup> Im problemorientierten und forschenden Unterricht sind es die "widersprüchlichen Einfälle und Meinungen der Gruppenmitglieder, die zur intensiven Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand anregen. Die Möglichkeit, sich bei Schwierigkeiten gegenseitig zu unterstützen, fördert die Einsicht von Lösungsprozessen. Schließlich können durch die Beobachtung der anderen in der Gruppe deren Lernstrategien übernommen werden", d. h., kooperatives und selbstständiges "Lernen fördert das oft vergeblich angestrebte *Lernen des Lernens*."<sup>1026</sup> Gleichzeitig gelingt nach BALLAUFF "die Freigabe der Individualität, d. h. eines eigenen Weges des Heranwachsenden, auf dem er die ihm gemäßen Aufgaben findet und selbstständig und verantwortungsfähig zu lösen versucht."<sup>1027</sup> KÖHN<sup>1028</sup> betont bei einem Referat in Wien, man soll doch den Jugendlichen die Möglichkeit geben, dass sie ihre Ideen früh verwirklichen können, dass sie jenen Fragen nachgehen können, die sie sich stellen, dass sie Antworten ausfindig machen und erforschen können. KÖHN behauptet weiter, dass die Schule alles daran setzt, die Neugier der jungen Menschen abzutöten. Wenn es aber der eigentliche Zweck der Schule ist, Kinder zu bilden, dann müsste sich auch ihr Augenmerk auf das kindliche Interesse richten und demgegenüber alle anderen Rücksichten zurückstellen.<sup>1029</sup>

Die allseits bekannte Aussage von JOHN MASON BROWN: "Niemand ist so uninteressant wie ein Mensch ohne Interesse", bringt zum Ausdruck, wie wichtig Neugier für die Grundeinstellung (Handlungskompetenz) eines Menschen ist. Ein wichtiger Bildungs- und Erziehungsauftrag für Schule und Unterricht ist es, den Schülern zu helfen, dass sie ihre Neugier, ihren Erkenntnisdrang und ihr Staunen in das Erwachsenenalter hinüberretten können.<sup>1030</sup> Im Sinne des lebenslangen Lernens unterstützt das problemorientierte Prinzip das lebenslange Forschen, Suchen und Finden. Interessierte Menschen sind in der Lage, schöpferisch tätig zu werden, indem sie guten Ideen ihren Platz geben und diese umsetzen. Kompetenzorientierter Unter-

---

<sup>1023</sup> Salis 1999

<sup>1024</sup> Wagenschein 1956, 49 ff.

<sup>1025</sup> Steiner 2000, 23

<sup>1026</sup> DIFF 1985, 7

<sup>1027</sup> Ballauff 1964, 17

<sup>1028</sup> Prof. Walter Köhn, Nobelpreisträger 1998 für Chemie

<sup>1029</sup> Vierlinger 1990, 348

<sup>1030</sup> vgl. Steiner 2000, 20



richt macht Spaß, wenn eine Problemlösungsmöglichkeit plötzlich erkannt und begriffen wird und logisch hergeleitet werden kann. Durch die Facette der Problemorientierung im kompetenzorientierten Unterricht "werden Kognition und Emotion, Ausdauer und Durchhaltevermögen, Sinn und Ziel schulischen Arbeitens ermöglicht, Reflexionsfähigkeit geschult und Kritikvermögen gefördert, auch dann, wenn der Lernprozess nicht zum gewünschten Ergebnis führt."<sup>1031</sup>

### 8.3.6 KREATIVES UND INNOVATIVES LERNEN

Der Begriff *Kreativität* ist in fast allen Lebensbereichen zum Modewort geworden. Vor allem die Reformpädagogen sahen in der Entdeckung des Schöpferischen "eine Befreiung der Schüler aus ihrer erzwungenen Passivität und der damit verbundenen Unterdrückung ihrer schöpferischen Potenz."<sup>1032</sup> Kreativität stand und steht noch immer für genial, schöpferisch, originell, erfinderisch und flexibel. Weiters ist Kreativität "der moderne, aber bescheidenere Ausdruck für das, was man früher so anspruchsvoll, aber bestimmt Schöpferkraft nannte: Jene geheimnisvolle Fähigkeit, die den Menschen zu originellen, bisher nie da gewesenen Leistungen und Werken beflügelt und so die Menschen bereichert und den Fortschritt der Kultur garantiert."<sup>1033</sup> Eine weitere Definition besagt: "Unter Kreativität verstehen wir die Fähigkeit, neue Beziehungen zwischen den Elementen einer Situation zu sehen, unmögliche Ideen und Einfälle zu produzieren und von gewohnten Denkschemata abzuweichen."<sup>1034</sup> Mit *kreativ sein* wurden anfänglich "hervorragende und ungewöhnliche Persönlichkeitsmerkmale"<sup>1035</sup> bezeichnet. GUILFORD versteht darunter "Tätigkeiten wie Entdecken, Entwerfen, Erfinden, Ordnen und Planen."<sup>1036</sup> Von der Kunsterziehung ausgehend, wandten sich die "Kreativitätsapostel" gegen den technischen Funktionalismus und die wissensorientierte Stoffschule.

---

<sup>1031</sup> Seibert 2000, 227

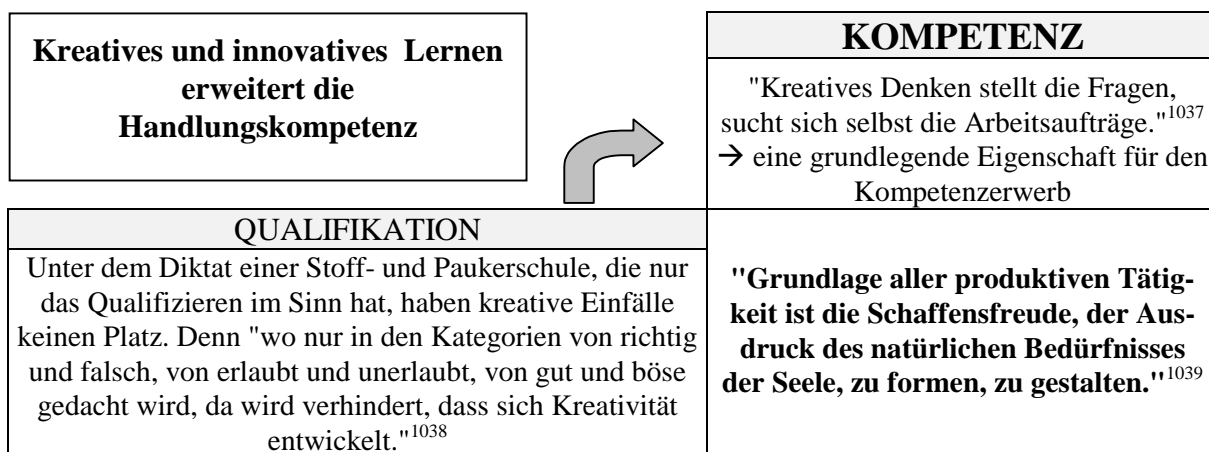
<sup>1032</sup> Serve 1996b, 143

<sup>1033</sup> Beer 1970, 237

<sup>1034</sup> Edelmann 1979, 109

<sup>1035</sup> Serve 1996b, 133

<sup>1036</sup> Guilford 1970, 13 f.



Wie die Grafik zeigt, bringt das Unterrichtsprinzip kreatives und innovatives Lernen für den kompetenzorientierten Unterricht Fragen und Visionen ein. Das Kreativitätsprinzip darf allerdings nicht mit *Beliebigkeit* verwechselt werden, weil es sich "um eine hohe Form geistigen Schaffens handelt, bei dem nicht nur der Weg zum vorbestimmten Ziel, sondern auch das Ziel selbst offen ist, bei dem etwas Neues geschaffen wird, das vorher nicht in dieser Form da war."<sup>1040</sup> Kreativität ist ein wichtiger Bestandteil aller Bildungs- und Erziehungsbereiche, der strukturell dazugehören muss. Weil Kreativität Vielseitigkeit verkörpert, kann sie für die Entwicklung der Handlungskompetenz im Kanon der Unterrichtsprinzipien wertvolle Beiträge liefern. Kreativität "wird durch Evolution, Innovation und Phantasie angeregt und vollzieht sich als eine Art divergierendes Denken, welches sich durch Originalität, Offenheit und Eigenständigkeit auszeichnet und zu ungewöhnlichen Ideen, schöpferischem Handeln und unerwarteten Realisierungen führt."<sup>1041</sup> So betrachtet ist Kreativität ein essentielles Ingrediens für die Handlungskompetenz im beruflichen und privaten Leben. Kreativität fördert Persönlichkeitsbildung im Sinne eines positiven Verhältnisses "zu sich selbst, zum Mitmenschen, zur Welt und zu den Werten" und die Fähigkeitsentfaltung - im Sinne der "Entfaltung von Fähigkeiten und Fertigkeiten"<sup>1042</sup>.

<sup>1037</sup> Binning 1989, 135

<sup>1038</sup> Schiefele 1971

<sup>1039</sup> Scharrelmann 1971, 44

<sup>1040</sup> Glöckel 1990, 140

<sup>1041</sup> Schröder 2000, 276

<sup>1042</sup> Schröder 2000, 277

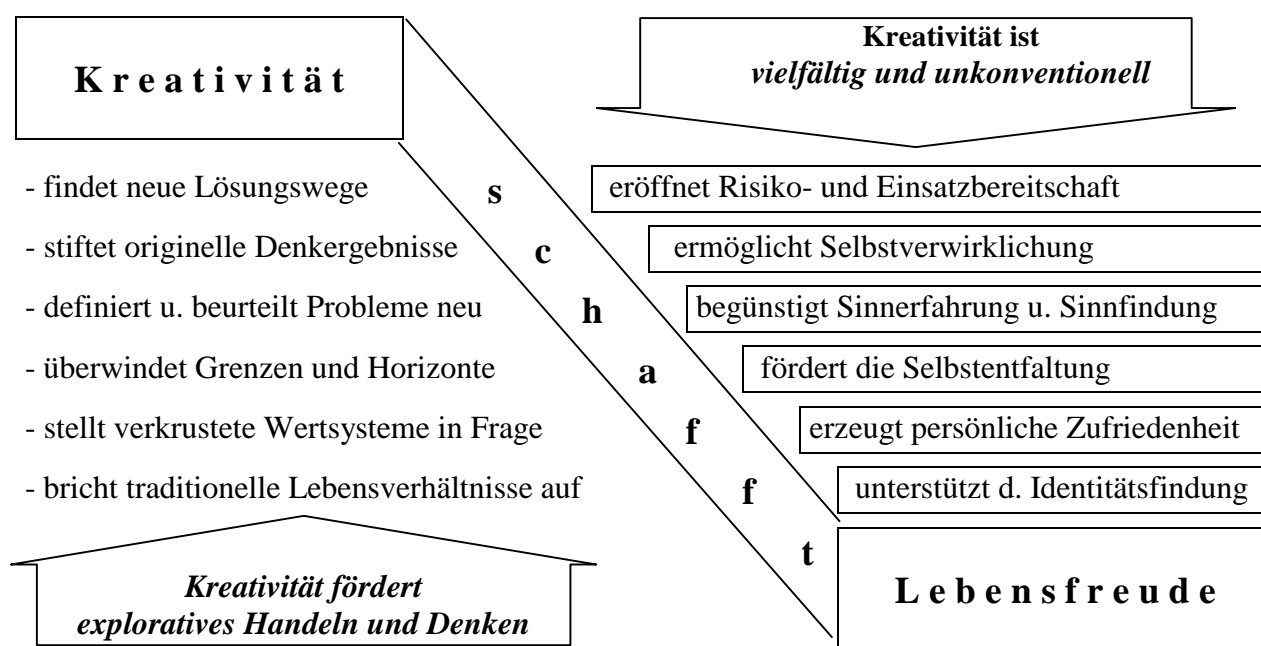


Abb. 8 - 20: Das Unterrichtsprinzip Kreativität fördert die Handlungskompetenz<sup>1043</sup>

Allerdings ist Kreativität "nicht nur dem Bereich des Denkens zugeordnet, sondern findet besondere Entfaltung auch im künstlerischen und musischen Gestalten."<sup>1044</sup> Kreativität ist vielseitig und unkonventionell. Sie erzeugt keine Kopien, sondern Originale - wie sie in einer lebendigen und offenen Schule gefragt sind. Weiters öffnet sie die Schranken zum explorativen Handeln und Denken. Vor diesem Hintergrund bezeichnet Kreativität "einen Komplex produktiver Kräfte (...)"<sup>1045</sup>. Kreativität ist nicht nur in der Person als bestimmte Begabung verankert, sondern auch im Prozess einer projektorientierten Lernsequenz. Kreatives Lernen hat auch zu Tage gebracht, dass schöpferische und gestalterische Fähigkeiten nicht nur in Begabten schlummern, sondern in allen Menschen vorhanden sind. Das Schöpferische ist auch "eine im Menschen angelegte Fähigkeit und Kraft, die sich im Bedürfnis nach Selbstschöpfung bzw. Selbstverwirklichung offenbart."<sup>1046</sup> MAY schreibt in diesem Zusammenhang: "Das Gefühl, welches der Mensch während kreativer Prozesse empfindet, ist Freude."<sup>1047</sup> So gesehen kann sich nach WINNICOTT das Individuum nur in der kreativen Entfaltung selbst entdecken.<sup>1048</sup> Nach SERVE soll die "Kreativitätsförderung in der Schule (...) in erster Linie der

<sup>1043</sup> vgl. Böhm 2000, 314

<sup>1044</sup> Schröder 1985, 157

<sup>1045</sup> Beer 1970, 237

<sup>1046</sup> Serve 1996, 144

<sup>1047</sup> May 1987, 41

<sup>1048</sup> vgl. Winnicott 1989, 66

Sinnerfahrung als grundlegende Lebenshilfe dienen."<sup>1049</sup> Warnungen vor zuviel Kreativität bringen zum Ausdruck, dass "Wissen nicht vernachlässigt werden dürfte."<sup>1050</sup> Kreativität darf nicht nur einen Selbstzweck individuellen Fortschritts verfolgen.<sup>1051</sup> Es kommt nicht nur darauf an, dass "irgend etwas geschaffen werde; denn dieses kann nicht nur skurril oder unbrauchbar, es kann auch böse sein."<sup>1052</sup> Obwohl kreatives Handeln nicht brauchbar sein muss, hat es, wie die oben genannten Punkte zeigen, für die Kompetenzentwicklung eine große Bedeutung.<sup>1053</sup>

Hingegen sind auswendig gelernte Kenntnisse oder eingeübte Fertigkeiten, die immer etwas Vorgegebenes wiedergeben, für die Entwicklung von Selbstständigkeit, Originalität und Kreativität nicht brauchbar.<sup>1054</sup> WAGENSCHNIEDER beklagt in diesem Zusammenhang, dass die *Schüler* durch *vorwitzige Belehrungen* der Schule verlernt hätten, überhaupt noch etwas wahrzunehmen, samt den Fragen, die sich vor den Schülern aufrichten und den Lösungen, die ihnen nahegelegt werden.<sup>1055</sup> So "kommt es *durch die immanente Belehrung zur Zerstörung der Denklust*". SCHRÖDER konstatiert, "*die originelle Denklust wird in Schule und Unterricht allzu oft durch einen Belehrungsfeldzug so überschüttet, dass jede Denklust fertig gemacht wird.*"<sup>1056</sup> Durch die Förderung der Kreativität hingegen beteiligt sich die Schule an der Entfaltung der jungen Menschen, indem sie ihnen zur Selbstverwirklichung und Gesellschaftsreife verhilft. Die hier angesprochene Gesellschaftsreife liefert für das kooperative Lernen und Arbeiten wertvolle Synergieeffekte.

### 8.3.7 KOOPERATIVES LERNEN

Ein Unterricht, der den Kompetenzerwerb fördert, schafft einen "wechselseitigen Prozess, der nicht die Stoffvermittlung einseitig gewichtet oder lediglich operationalisierbare Fakten nach einem Bewertungsschema anbietet, sondern Erziehungsziele wie Friedfertigkeit, Hilfsbereitschaft, Kritikfähigkeit oder Gemeinschaftsfähigkeit als Intention verfolgt."<sup>1057</sup> Im Bewusstsein, dass "soziale Bindungen in der Klasse nicht als bloße Voraussetzung, sondern als Auf-

---

<sup>1049</sup> Serve 1996b, 138

<sup>1050</sup> Schiefele 1971, 49

<sup>1051</sup> vgl. Hintz/Pöppel/Rekus 1995, 176 f.

<sup>1052</sup> Glöckel 1990, 141 f.

<sup>1053</sup> vgl. Serve 1996, 137

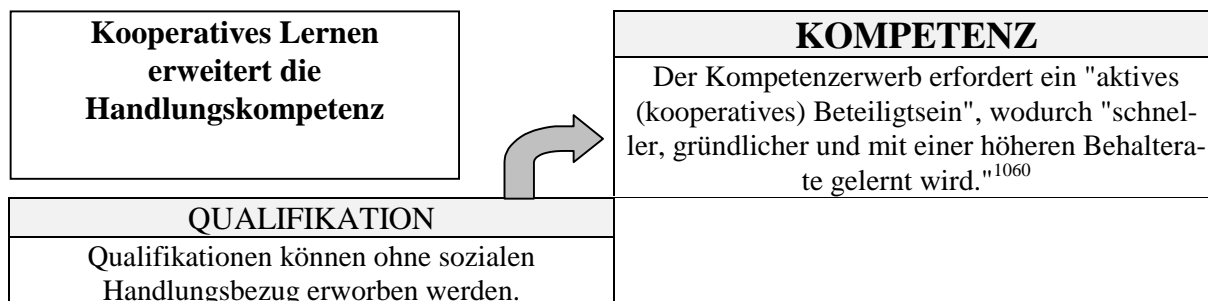
<sup>1054</sup> vgl. Schröder 1999, 214

<sup>1055</sup> vgl. Wagenschein 1990, 155

<sup>1056</sup> vgl. Schröder 1999, 214

<sup>1057</sup> Seibert 1998, 34

gabe und Chance für erzieherisches und unterrichtliches Arbeiten"<sup>1058</sup> gelten, müssen diese auch gepflegt werden. Dies gelingt im Besonderen im Rahmen von Projekten "bei Festen und Feiern im und außerhalb des Unterrichts, wodurch der Gemeinschaftsbezug eine besonders effektive Dimensionierung erfährt."<sup>1059</sup>



Für den Erwerb von Qualifikationen ist kooperatives, soziales Lernen und der damit verbundene Erlebnischarakter nicht notwendig. Kompetenzorientiertes Lernen hingegen verlangt für jede Unterrichtsplanung und -durchführung die Überlegungen, "welche Aspekte, Formen und Dimensionen, Möglichkeiten, Probleme und Grenzen in der Formel für Friedfertigkeit, Hilfsbereitschaft, Kritikfähigkeit oder Gemeinschaftsfähigkeit enthalten sein können und wie diese adressatenbezogen und methodenreich an Lerninhalten aufgezeigt und gemeinsam erarbeitet werden können."<sup>1061</sup> Außerdem lernen Kinder am besten, "indem sie andere Kinder beobachten; das Verhalten anderer ist ansteckend. Das Kind übernimmt die Handlungsweisen des Vorbildes ohne ausdrücklichen Anreiz und Zwang. Es bedarf keiner Süßigkeiten, keines aufmunternden Lächelns oder Nickens, keiner Unannehmlichkeit und keines Schockes, um es anzuspornen."<sup>1062</sup> ZULLIGER konstatiert, "wenn Kinder in ihrer Alterssprache einander etwas erklären, geht es ihnen oft besser, als wenn der Lehrer das gleiche erklärt."<sup>1063</sup> Sowenig es manchen Pädagogen gefallen mag - Kinder lernen lieber von Kindern. PESTALOZZI hat einmal gesagt: *Unendlich lieber sogar*. Über kooperative Unterrichtsformen gelingt der Kompetenzerwerb in doppelter Hinsicht. Einerseits werden Kenntnisse und Fertigkeiten erworben, andererseits wird ein positiv besetztes Schul- und Klassenklima, also ein kooperatives soziales Umfeld geschaffen. In Anbetracht der allorts beklagten Erziehungsschwierigkeiten ist dies ein weiterer unverzichtbarer Beitrag zur Vermeidung von Gewalt in Schule und Unterricht.

<sup>1058</sup> Seibert/Serve 1996, 83

<sup>1059</sup> Seibert/Serve 1996, 84

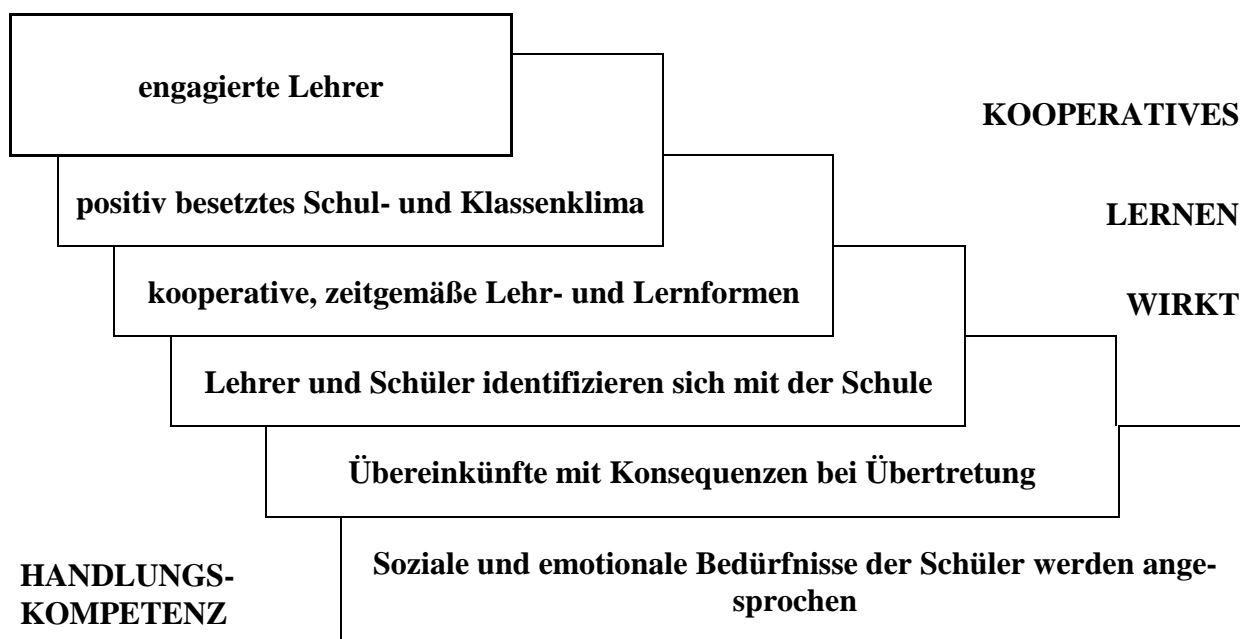
<sup>1060</sup> Seitz 1996, 71

<sup>1061</sup> Seibert 1998, 34

<sup>1062</sup> Bronfenbrenner 1972, 118

<sup>1063</sup> Zulliger 1996, 46

Untersuchungen belegen, dass in kompetenzorientierten Schulen weniger bzw. kaum Gewaltprobleme auftreten, weil die Lehrer engagiert sind und Berufszufriedenheit erleben. Sie schaffen unter anderem unterrichtsstrategische Vorgangsweisen, die "darauf ausgerichtet sind, die Lernenden zu befähigen, sich selbst Wissen anzueignen, Probleme zu lösen, Situationen zu bewältigen, aktiv ihre Arbeitsumwelt mitzugestalten, lebenslang lernfähig und lernbereit zu bleiben."<sup>1064</sup>



In der oben dargestellten Übersicht sei fortgehend darauf verwiesen, dass kooperative Lehr- und Lernstrategien ein positiv besetztes Schul- und Klassenklima erzeugen. Die erzieherische Wirkung des Schullebens ist auf Beziehung, d. h. auf Zuneigung, Verständnis, Vorbilder und Bezugspersonen angewiesen. Ein weiterer positiver Faktor ist ein "freies und verantwortliches Verhältnis zum Mitmenschen, das getragen ist von Menschlichkeit, Nächstenliebe, Solidarität und Toleranz."<sup>1065</sup> Die Lehrer und Schüler (Eltern) identifizieren sich mit der Schule. Durch eine intakte Gemeinschaft kann Schule für Schüler das Heim erster Ordnung sein und als emotional ausgezeichneter Sammelplatz gelten.<sup>1066</sup> Es steigt die Identifikation mit der Schule und es gibt weniger Disziplinstörungen, wenn die Schulräume von den Schülern mit Blumen, Bildern, Schülerarbeiten und dgl. geschmückt werden.

Die Lehrer bemühen sich um kooperative, zeitgemäße Lernformen. Der Kompetenzerwerb durch projekt- und transferorientierten Unterricht bewirkt das Herausführen aus der Unselbst-

<sup>1064</sup> Kaiser 1992, 34

<sup>1065</sup> vgl. Schröder 1999, 109

<sup>1066</sup> Hoffmann/Rülcker 1977, 511

ständigkeit zur Mündigkeit, Selbstverantwortung und Eigenständigkeit, nach dem Motto: Führen und wachsen lassen. Die Lehrer investieren viel Zeit in die Beziehungsarbeit zur Förderung des Gemeinschaftsgefühls. Der Mensch ist an sich "gemeinschaftsfähig und gemeinschaftsbedürftig. Er ist vom Wesen her auf ein Du (Beziehung) bezogen."<sup>1067</sup> Wo Gemeinschaft gepflegt wird, machen Schüler positive soziale Erfahrungen. Nach PARSON ist dies eine unverzichtbare Erfahrung, denn "ein immenser Teil der Rollenleistung des erwachsenen Individuums muss in der Identifikation mit Individuen des gleichen oder beinahe gleichen Alters erfolgen."<sup>1068</sup>

Die Lehrer handeln mit den Schülern (und die Schüler unter sich) Übereinkünfte mit Konsequenzen bei Übertretungen aus. Durch die notwendige Verantwortungsbereitschaft beim Kompetenzerwerb wird die Übernahme von Regeln und Verhaltensmustern entwickelt.<sup>1069</sup> Solche Regeln könnten lauten: "Ich bin zu meinem Diskussionspartner und in der Diskussion sachlich, wenn ich die Worte des anderen zu nehmen bereit bin, wie sie gemeint sind, seine Argumente in ihrer vollen Tragweite anhöre und würdige (...)." <sup>1070</sup> "Jegliches Verhalten wird von Wertvorentscheidungen bestimmt (...). Wertmaßstäbe resultieren aus begründeten Urteilen. Werte sind nicht statisch, d. h. sie unterliegen einem zeitbedingten Wandlungsprozess. Hinter jeder Entscheidung steht immer eine Bewertung."<sup>1071</sup>

Die Lehrer sprechen soziale und emotionale Bedürfnisse der Schüler an. "Sie nehmen sich Zeit, trotz Hektik im eigenen Bereich, dem Schüler zuzuhören, ihm Trost zuzusprechen oder auf irgendeine Weise behilflich zu sein."<sup>1072</sup> Sagt dies nicht auch die eigene Erfahrung, dass wir uns nichts sehnlicher wünschen, als richtig verstanden und angenommen zu werden?<sup>1073</sup> Dazu "gehört auch die Fähigkeit, in Konfliktsituationen soziales Handeln zu verwirklichen."<sup>1074</sup> In Bezugnahme auf das Bildungsziel, "die jungen Menschen zu gesunden, arbeitsfähigen, pflichttreuen und verantwortungsbewussten Gliedern der Gesellschaft (...) heranzubilden"<sup>1075</sup>, fördert "die Teilnahme an positivem Verhalten späteres positives Verhalten"<sup>1076</sup>.

---

<sup>1067</sup> Hanselmann/Wetter 1989, 6

<sup>1068</sup> Parson 1977, 174

<sup>1069</sup> vgl. Schröder 1999, 180

<sup>1070</sup> Hengstenberg 1989, 35

<sup>1071</sup> Bichler/Meißner/Zöpfl 1978, 158

<sup>1072</sup> Eykmann 1992, 96 ff.

<sup>1073</sup> vgl. Lenz 1985, 100

<sup>1074</sup> Schröder 1999, 109

<sup>1075</sup> SchOG § 28 Wien 1997

<sup>1076</sup> Staub 1981, 20

Hinsichtlich der genannten Erziehungsprobleme führt auch eine Überforderung, insbesondere im kognitiven Bereich, zu sozialen und emotionalen Mängeln und zu Wahrnehmungsstörungen, zu Kindern, "die nicht können und nicht wollen"; nicht können, weil die Beziehung fehlt. Denn Erziehung braucht Beziehung. "Kinder ohne Beziehung *schreien*, machen auf sich aufmerksam. Nur wer in Beziehung zum Kinde steht, kann auch erziehen"<sup>1077</sup> und in logischer Folgerung auch erst dann ausbilden. Allerdings hängt der Ertrag von Schule und Unterricht nicht nur von der Atmosphäre ab, "sondern ganz wesentlich auch davon, ob die Schüler im Unterricht motiviert, engagiert und möglichst störungsfrei arbeiten und lernen."<sup>1078</sup>

Durch kooperatives Lernen wird neben der bewussten Strukturierung, Planung und Kontrolle des eigenen Handelns die Förderung der Bereitschaft zur Zusammenarbeit im Team gefördert.<sup>1079</sup> So gewinnt der Mensch eine Handlungskompetenz aus der Wechselbeziehung von Person und Umwelt, die ihn befähigt, Handlungen zu antizipieren, zielbewusst zu planen und zu reflektieren."<sup>1080</sup>

Durch adäquate Lehr- und Lernformen werden "diese höchst komplexen Fähigkeiten vom Lernenden selbst produziert. Sie entstehen individuell über die Auseinandersetzung mit der gegenständlichen, natürlichen, geistigen und sozialen Umwelt."<sup>1081</sup> Die soziale und kognitive Kompetenz des Schülers wird auf alle Fälle gefördert, wenn ein Lernprozess vorherrscht, in dem eine Vielzahl von Lernarten (Lernstrategien) eingesetzt werden.<sup>1082</sup> Durch die Individualisierung der Gesellschaft und Auflösung der Institution Familie (weil Elternschaft - salopp ausgedrückt - keine intakte Partnerschaft mehr voraussetzt) wird der Erwerb wichtiger sozialer Erfahrungen an die Schule weitergegeben.

### 8.3.8 SCHÜLERORIENTIERTES UMFELDBEZOGENES LERNEN

Der kompetenzorientierte Unterricht berücksichtigt die Individualität des Schülers und stellt den Schüler mit seinen individuellen Neigungen und Bedürfnissen in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens.

Dieses schülergemäße und umfeldbezogene Lernen wirkt durch die gesellschaftliche Einbindung über die Schule hinaus, das heißt, der Schüler wird im globalen Umfeld universell hand-

---

<sup>1077</sup> Rogge 1999/12: Referat in der Residenz in Salzburg: "Vom Umgang mit verhaltensoriginellen Kindern"

<sup>1078</sup> Klippert 1998c, 33

<sup>1079</sup> vgl. Sonntag 1989, 1 ff.

<sup>1080</sup> Kaiser 1992, 34

<sup>1081</sup> Arnold 1995, 302

<sup>1082</sup> vgl. Kühn 1992, 212 f.



lungsfähig.<sup>1083</sup> Das Konzept der Handlungskompetenz ermöglicht fortlaufend die ganzheitliche Entwicklung der Individualität, Personalität und Kausalität:

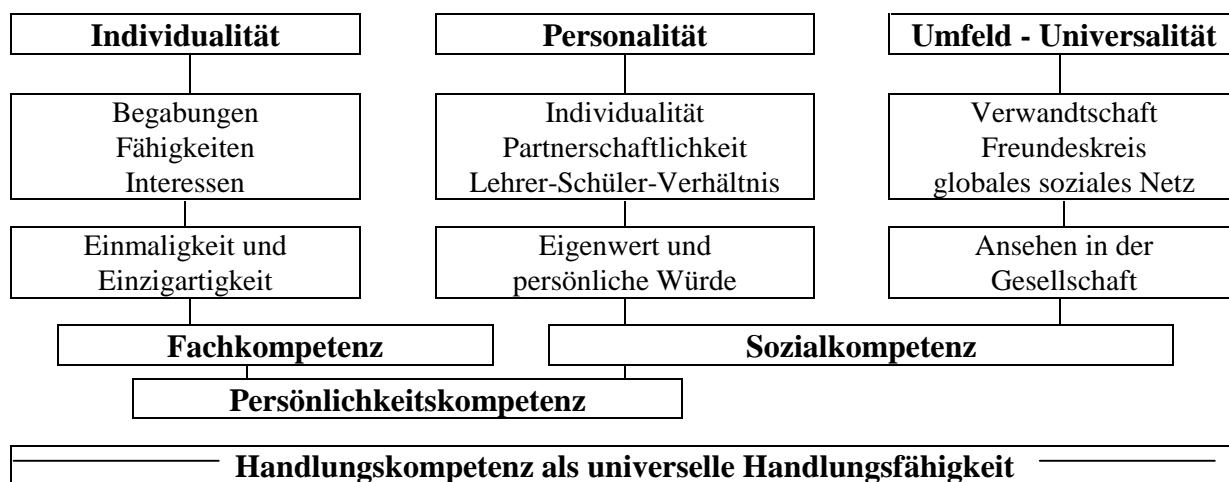


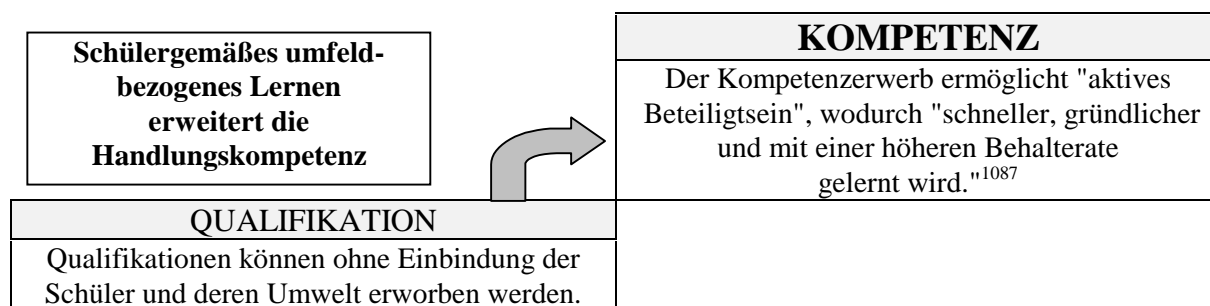
Abb. 8 - 21: Die Handlungskompetenz ist eine universelle Handlungsfähigkeit

Schülerorientierter Unterricht fordert die "Berücksichtigung der Individualität und Anerkennung der Personalität des Schülers in allen Bereichen des Unterrichts."<sup>1084</sup> Die Fähigkeiten und Interessen jedes einzelnen Schülers in ihrer Einmaligkeit und Einzigartigkeit werden berücksichtigt. Das Lehrer-Schüler-Verhältnis hat einen partnerschaftlichen Charakter, ohne Würde und den Eigenwert jedes Einzelnen in Frage stellen zu wollen. Für die Entfaltung der persönlichen Fähigkeiten der Schüler müssen die individuellen Gegebenheiten bekannt sein und Berücksichtigung finden. Ausgehend vom Schüler zu unterrichten wäre die adäquate Vorgangsweise. Das heißt konkret, es sind die Schüler in die Stoffauswahl, Methodenauswahl, Planung, Durchführung und Reflexion des Unterrichtsgeschehens einzubeziehen.

Es gibt unzählige Beispiele von schülerorientierter Unterrichtsgestaltung mit sehr brauchbaren Ergebnissen. Stellvertretend sei hier das Projekt der Maturaklassen am 19. Wiener Gymnasium "Deutsch Olympiade: Kommunikation und Präsentation" genannt. Im besagten Projekt wurde die Frage gestellt, welche sinnvollen Kompetenzen die Schüler in ihrer Schulzeit (erste bis achte Klasse Gymnasium) erworben haben. Dazu gab es folgende Antworten: "Ich habe gelernt, mir Gehör zu schaffen. Ich habe gelernt, an mich selbst zu glauben. Ich habe gelernt, den Mut zu haben, meine Meinung zu sagen und sie auch zu verteidigen. Ich habe gelernt, Dinge, an die ich glaube, so zu artikulieren, dass ich andere - wenn schon nicht unbedingt immer davon überzeugen - so doch zumindest dazu veranlassen kann, darüber nachzudenken.

<sup>1083</sup> vgl. Schröder 2000, 208

Ich habe gelernt, dass jeder das Recht darauf hat, dass man ihm zuhört. Ich habe gelernt, mich (verbal) zu wehren, wenn ich etwas nicht in Ordnung finde. Ich habe gelernt, wichtige Dinge unter Termindruck zu organisieren. Ich habe gelernt, Pfade durch die Informationsfülle unserer Zeit zu finden, Wichtiges von Unwichtigem zu trennen und Information und Wissen so aufzubereiten, dass sie für andere verständlich sind. Und ich glaube, ich habe auch gelernt, mich oder die Sache, für die ich stehe, gut zu verkaufen."<sup>1085</sup> Untersucht man die Vorschläge der Schüler nach den Kriterien der Teilkompetenzen, so kann man feststellen, dass die "Sozialkompetenz" quantitativ gesehen von der Bedeutung her an erster Stelle steht. Diese gefühlsmäßige Gewichtung der Bedeutung der einzelnen Teilkompetenzen stimmt auch mit den diesbezüglichen Forschungsergebnissen überein. Die Persönlichkeitskompetenz ist ebenfalls stark vertreten. Weniger wichtig scheint den Maturanten die Methodenkompetenz zu sein. Die Fachkompetenz kommt in diesen Schülerwünschen überhaupt nicht vor. Im Zusammenhang mit diesem Projekt klagen die Schüler (wie auch AEBLI beobachtet), dass der durchschnittliche Unterricht Wissensinhalte aus den Büchern holt, die kein adäquates Bild der Wirklichkeit aufbauen.<sup>1086</sup> Wenn es um die herkömmliche Qualifizierung ohne Einbeziehung der Schüler und der Umwelt geht, bleiben die Wünsche der Schüler auf der Strecke.



Die Gegenüberstellung von Qualifikations- und Kompetenzerwerb beschreibt, dass traditionelle Qualifizierungen ohne Einbindung der Lernenden möglich sind. Diese Vorgangsweise steht im krassen Widerspruch zu den neuen und aktuellen Anforderungen an Bildung und Erziehung. Der "Fahrplan" für den Erwerb von Qualifikationen ist meistens ein operationalisierter Lernzielkatalog. Das danach vorgetragene Faktenwissen wird abgeprüft und bewertet. Eine gewisse Summe von Prüfungsergebnissen ergibt die angestrebte Qualifikation.

<sup>1084</sup> Schröder 2000, 208

<sup>1085</sup> Standard, 29.7.1999, "Deutsch Olympiade: Kommunikation und Präsentation"

<sup>1086</sup> vgl. Aebli 1983, 182 f.

<sup>1087</sup> Seitz 1996, 71

KÜHN schreibt, dass für den Unterricht dann Idealbedingungen gegeben sind, "wenn Sensibilität für die Mitschüler entsteht, Entscheidungen gemeinsam getroffen sowie Ablehnungen gefällt werden und dadurch die Konfliktkultur (Problemlösungskompetenz) gefördert wird."<sup>1088</sup> In diesem Zusammenhang fordert auch HENTIG einen praxisbezogenen Unterricht, denn praktisches Lernen ermöglicht, dass "Schulwissen aus seiner Isolierung herausgeholt"<sup>1089</sup> wird. AEBLI lehnt den Dualismus des Denkens und Handelns ab. Aus seiner Sicht wird das Wissen und Können durch das Wahrnehmen und praktische Handeln entwickelt. Denn das erworbene Wissen und Können muss sich wiederum im praktischen Handeln im Berufs- und Privatleben bewähren.<sup>1090</sup> Das schülerorientierte und umfeldbezogene Lernen als eine Grundlage für den Kompetenzerwerb schafft auch eine anregende Lernumwelt. Dies geschieht jedenfalls an einem Ort, wo es Individualität, Geborgenheit, Anerkennung, Identifikation und Motivation gibt:

<b>Individualität</b>	
☒	bedeutet, dass alle (Lehrende wie Lernende) willkommen sind und mit ihren persönlichen Eigenarten akzeptiert werden.
<b>Achtung</b>	
☒	gibt Zeit zum Wachsen und schafft Raum für gegenseitige Rücksichtnahme und Respekt voreinander.
<b>Geborgenheit</b>	
☒	bietet Räume, die zum Verweilen einladen, deren Angebote und Herausforderungen zum Lernen, zur selbstständigen Auseinandersetzung locken.
<b>Anerkennung</b>	
☒	schafft Platz für Umwege und erlaubt Fehler; Bewertungen als Feedback ergeben eine hilfreiche Orientierung.
<b>Identifikation</b>	
☒	fördert intensives Arbeiten; die Freude am eigenen Lernen kann wachsen.
<b>Motivation</b>	
☒	Eine auf Kompetenzerwerb ausgerichtete Schule schafft ein Umfeld, welches Kinder und Jugendliche zum Lernen herausfordert. <sup>1091</sup>

Abb. 8 - 22: Das kompetenzorientierte Umfeld einer Schule

Eine Schule, die den Kompetenzerwerb schüler- und umfeldorientiert fördert, erfüllt nach KARWITZ den professionellen Auftrag, vielfältige Anlässe zu schaffen, "die Kinder und Jugendliche herausfordernd bilden"<sup>1092</sup>. Nach ANDREAS MEHRINGER ist der kompetenzorientierte Unterricht dafür prädestiniert, die Lebensperspektiven für das Kind zu suchen. Das bedeutet

<sup>1088</sup> vgl. Kühn 1992, 212 f.

<sup>1089</sup> Hentig 1993, 241

<sup>1090</sup> vgl. Aebli 1983, 183 f.

<sup>1091</sup> Die Grafik wurde inhaltlich in Anlehnung an: Karwitz 1997, 11 gestaltet

auch, dass man danach fragt, woher es kommt, welche Voraussetzungen das Kind mitbringt und in welche Richtung es sich entwickeln kann und dass man dies im Unterricht berücksichtigt. Die Summe der genannten Unterrichtsprinzipien sind in ihrer Gesamtheit ein Teil des kompetenzorientierten Konzeptes. Will man nämlich das Anliegen *Kind* in den Mittelpunkt von Schule und Unterricht stellen, müssen auch Bereiche wie: Schulmanagement, Lebensraum Klasse & Schule, Schulpartnerschaft & Außenbeziehungen sowie Professionalität & Personalentwicklung intakt sein, wie im folgendem Kapitel beschrieben wird.

#### **8.4 BILDUNGS- UND ERZIEHUNGSANSPRÜCHE DER BERUFSWELT**

In der Diskussion um die Förderung von beruflicher und gesellschaftlicher Handlungskompetenz in den Schulen gibt es noch wenig Veränderung am Regelwerk allgemein bildender Curricula sowie an Konzeptionen und an der Praxis von Prüfungen, konstatiert PÄTZOLD.<sup>1093</sup> DÖRING weist darauf hin, dass sich durch den enormen Wissenszuwachs eine Schule entwickelt hat, die ihre Aufgaben in der reinen Wissensvermittlung sieht und im rezeptiven Auswendiglernen eine extreme Form annimmt.<sup>1094</sup>

Weniger Verschulung und dafür mehr Praxisnähe fordert MERTENS mit seiner Hypothese: "Das Obsoleszenztempo (Zerfallszeit, Veralterung des Wissens) von Bildungsinhalten korreliert positiv mit ihrer Praxisnähe und negativ mit ihrem Abstraktionsniveau."<sup>1095</sup>

Es gibt unzählige Versuche, den Wissensbedarf für die Zukunft zu beschreiben. Ein Beispiel dafür ist allgemeine Konzept von ROBINSOHN: Er beschreibt, inwieweit Ziele der Bildung und Erziehung allgemeine Gültigkeit und Anwendbarkeit garantieren, wenn folgende Anforderungen an sie gestellt werden können: Wie lassen sich zukünftige Situationen ermitteln und einschätzen, welche Kompetenzen sind zu ihrer Bewältigung notwendig, wie speziell bzw. wie allgemein sollen sie sein, gelten Fähigkeiten für bestimmte Personen oder für Gruppen in gleichartigen Situationen bzw. kann sichergestellt werden, dass Inhalte, die immer besondere Inhalte sind, den Erwerb allgemeiner, relativ inhaltsneutraler Fähigkeiten ermöglichen?<sup>1096</sup>

Dieser sehr allgemein gehaltene Katalog gibt keine direkten und konkreten Antworten auf die Frage, welche Bildungsinhalte in Zukunft gefragt sind. Forderungen aus der Berufs- und Arbeitswelt sprechen hier eine deutlichere Sprache.

---

<sup>1092</sup> Karwitz 1997, 9

<sup>1093</sup> Pätzold 1996, 144

<sup>1094</sup> vgl. Döring 1994, 140

<sup>1095</sup> Mertens 1974c, 39

### 8.4.1 INHALTE FÜR DIE BERUFLICHE AUSBILDUNG

Die Wirtschaftskammer Salzburg präsentierte unlängst die Ergebnisse einer Bestandsaufnahme in Salzburger Industrieunternehmen. Das beauftragte Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft kam dabei zum Schluss, dass die Pflichtschulen wieder verlässlich die grundlegenden Kulturtechniken wie Lesefähigkeit, Rechtschreibfähigkeit und Rechenfähigkeit vermitteln müssen. Gefordert wird auch eine *trittfeste* Grundlage für die an die Schule anschließende Sozialisation der Jugendlichen, diese soll auch die soziale Kompetenz mit ihren Dimensionen Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Toleranz, soziale Mitverantwortung und dgl. Beinhalt. Auch praktische Fertigkeiten im Sinne von handwerken können, Probleme lösen können und mit Multimedia umgehen können werden eingefordert. Auf die besondere Bedeutung der Persönlichkeitskompetenz mit den Dimensionen Eigenverantwortung, "emotionale Intelligenz", unternehmerische Einstellung, Arbeitsdisziplin, Selbsterkenntnis und Arbeiten an eigenen Schwächen und Stärken<sup>1097</sup> wurde hingewiesen. Eher knapp wurde die Methodenkompetenz in Zusammenhang mit Lernfähigkeit und der Fähigkeit Gelerntes anzuwenden, angesprochen.

Kompetenzkonzept	Institut für Bildungsforschung in Wien	Opel in Wien <sup>1098</sup>	Ausbildungsbetriebe in Salzburg <sup>1099</sup>
<b>Dimensionen</b>			
<b>Sozialkompetenz</b>	Sozialisation der Jugendlichen, Teamfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Verhandlungsgeschick, Kollegialität und Toleranz	Kommunikationsvermögen, verständlich argumentieren und überzeugen, Präsentationsfähigkeit, Teamfähigkeit	kontaktfreudig, kommunikativ, gute Umgangsformen, teamfähig, kritikfähig, aufgeschlossen und interessiert
<b>Persönlichkeitskompetenz</b>	verlässlich, fleißig, interessiert, umsichtig, aufgeschlossen, selbstständig, kritikfähig, qualitätsbewusst	Qualitätsdenken und Pflichtbewusstsein, Interesse zeigen, emotionale Stabilität und Belastbarkeit, ausdauernd und aktiv mitarbeiten	pünktlich, höflich und nett, gepflegtes Aussehen, gutes Auftreten, Interesse am Beruf, lernbereit und selbstständig
<b>Methodenkompetenz</b>	selbstständig Probleme lösen, logisches Denken, Entscheidungen treffen	genau und gewissenhaft arbeiten; vorausplanen und mitdenken, logisch analysieren und hinterfragen	offen für Neues, logisches Denken
<b>Fachkompetenz</b>	Lesefähigkeit, Rechtschreibung, Rechenfertigkeit, verlässliche Allgemeinbildung	rechnen, lesen und schreiben	Grundrechnungsarten: Prozentrechnen, Überschlagsrechnen, Rechtschreibung

Abb. 8 - 23: Bildungs- und Erziehungsstandards für den Lehreinstieg

<sup>1096</sup> vgl. Kaiser 1992, 12

<sup>1097</sup> Schedler 2000

<sup>1098</sup> Bildungsansprüche der Opel-Lehrlings-AC in Wien

<sup>1099</sup> vgl. Jäger, P.: Seminararbeit "Schlüsselqualifikationen und Jugendarbeitslosigkeit" 1997

Von großer Bedeutung ist die Repräsentativität der zu vermittelnden Inhalte im jeweiligen Lernbereich: Wofür stehen sie, wie groß ist ihre Bedeutung und wo liegen ihre Grenzen?<sup>1100</sup> Aus fachkompetenter Sicht sollen vor allem wirtschaftsbezogene Inhalte angeboten werden. Vor allem an der Nahtstelle von der Schule zur Lehre haben namhafte Ausbildungsbetriebe Forderungskataloge erstellt, die mit dem kompetenzorientierten Unterricht Gemeinsamkeiten aufweisen.

Die Wünsche an den Ausbildungsplatzbewerber beinhalten - außer der Beherrschung der so genannten Kulturtechniken - schon veranlagte Verhaltensweisen, wie die Fähigkeit zur Gruppenarbeit, Kritikfähigkeit, Abstraktionsvermögen, Selbstständigkeit, Verantwortungsbewusstsein usw. Eine empirische Umfrage von WILSDORF bei Schülern in der Berufsfindungsphase zeigt, dass so genannte Arbeitstugenden aus der Sicht der Schüler die größte Bedeutung haben. Unter anderem gelten Selbstständigkeit und Kritikfähigkeit als besonders erstrebenswerte Ziele der beruflichen Bildung. Nach WILSDORF wird heute und in Zukunft von den Auszubildenden ein ungewohnt hohes Maß an persönlicher Aktivität und persönlichem Engagement erwartet. Sie sollen die Rolle eines weitgehend abhängig Lernenden mit der Rolle eines Mitarbeiters tauschen, der selbst Verantwortung für sich und auch für andere seiner Arbeits- und Lerngruppe übernehmen kann. Fähigkeiten wie im Team arbeiten zu können, eine kommunikative Verhaltensweise an den Tag zu legen und in vernetzten Zusammenhängen zu denken sind zu Kardinaltugenden geworden.<sup>1101</sup>

---

<sup>1100</sup> vgl. Bönsch 2000, 33

<sup>1101</sup> Wilsdorf 1991, 101 f.

### 8.4.2 PROGNOTIZIERBARE KENNTNISSE UND FERTIGKEITEN

Der kompetenzorientierte Unterricht beinhaltet das pädagogische Bemühen, die "Ausstattung zur Bewältigung von Lebenssituationen"<sup>1102</sup> zu vollziehen. Im Vergleich zu den genannten Bildungsansprüchen der Wirtschaft erfüllt das Konzept der Handlungskompetenz diese Forderungen:

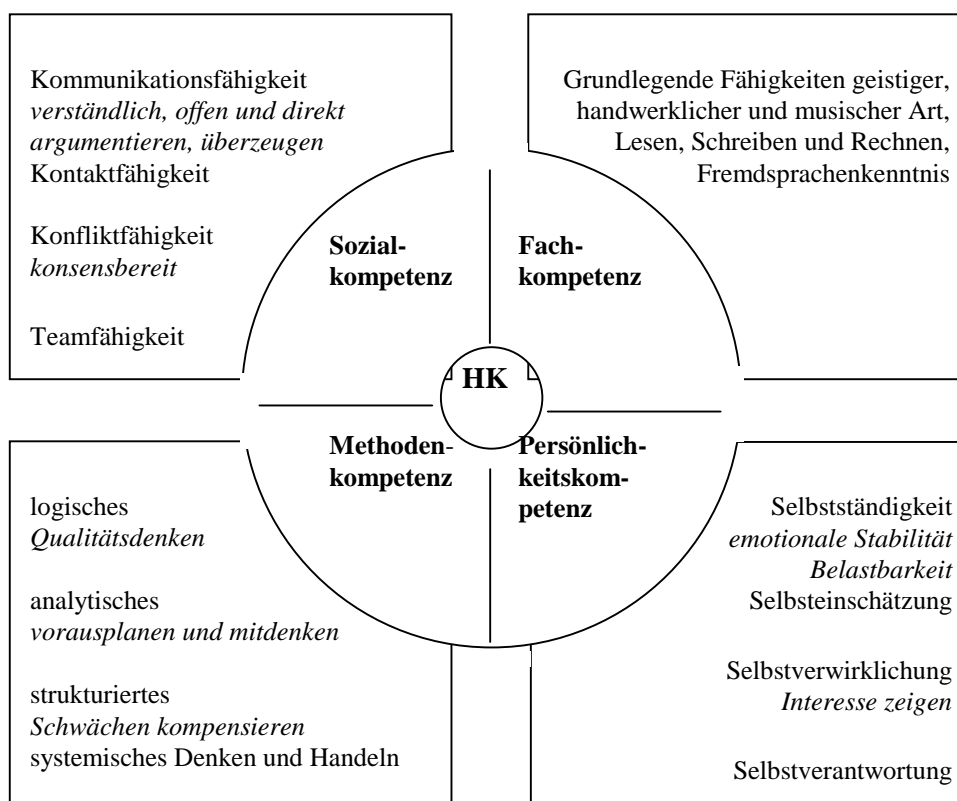


Abb. 8 - 24: Zukunftsorientierte Inhalte und Ziele

Die Auswahl der Bildungsinhalte und Bildungsziele einer Schule wird in Zukunft für die Erstellung der Schulprofile und Leitbilder eine große Bedeutung haben.

### 8.5 KOMPETENZORIENTIERTE UNTERRICHTSSTRATEGIEN

Zu den vorhin beschriebenen (dargestellten) Unterrichtsgrundsätzen bedarf es flexibler und dynamischer Strategien für die Entwicklung der Handlungskompetenz. Eine wichtige Grundlage ist die pädagogische Atmosphäre. Weiters bedarf es adäquater Organisations- und Sozialformen sowie zeitgemäßer Unterrichtsstrukturen und Unterrichtsmethoden.

<sup>1102</sup> Robinsohn 1969, 45

### 8.5.1 HERSTELLUNG DER PÄDAGOGISCHISCHEN ATMOSPHÄRE

Der kompetenzorientierte Unterricht verfolgt durch seine ganzheitliche Konzeption berufliche, individuelle und gesellschaftliche Dimensionen. Dazu braucht der kompetenzorientierte Unterricht eine entsprechende pädagogische Atmosphäre, die Distanz, Akzeptanz, Transparenz, Offenheit und Beziehung zwischen Lehrer und Schüler sicherstellt:

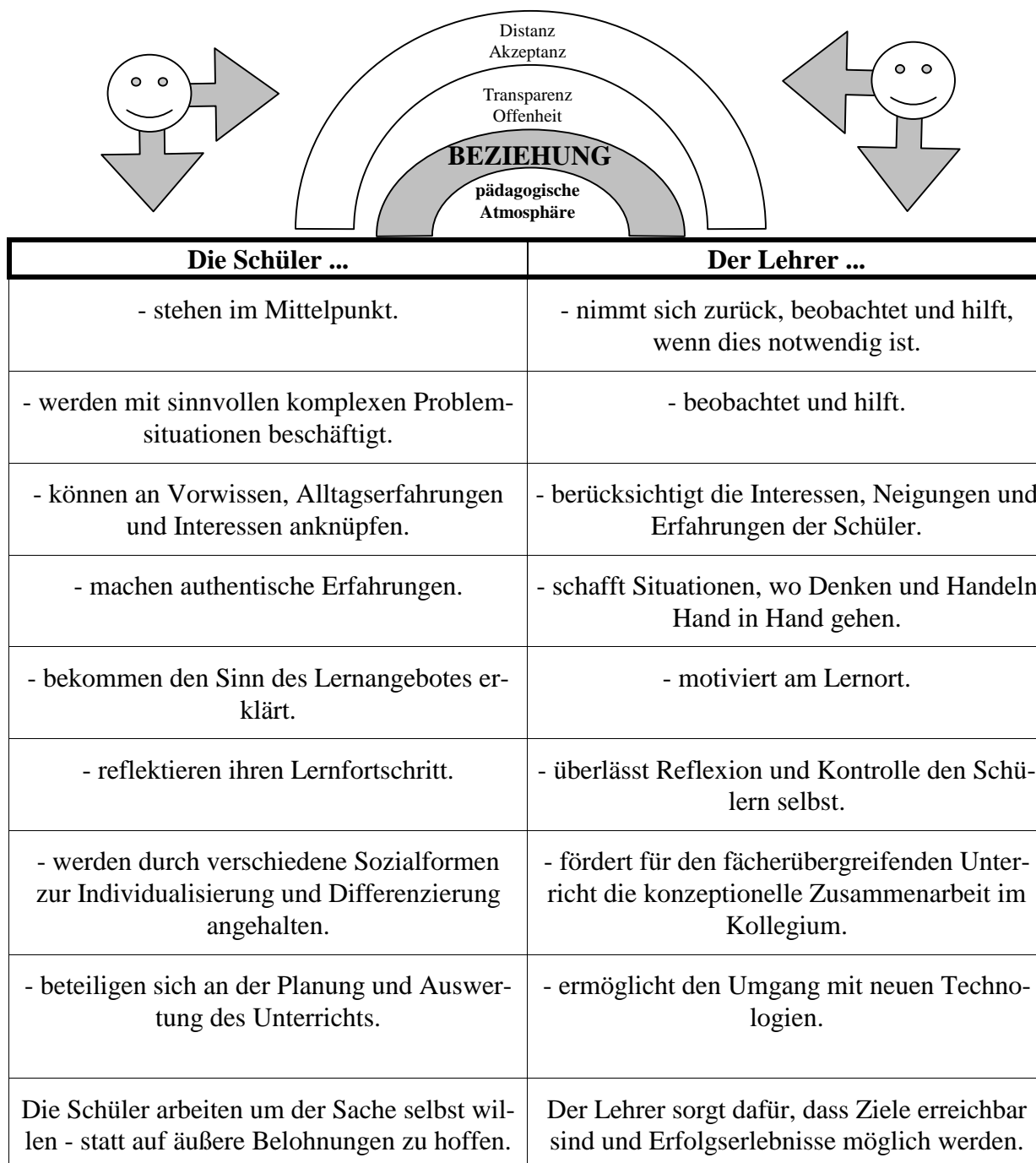


Abb. 8 - 25: Die pädagogische Atmosphäre als Grundlage für den kompetenzorientierten Unterricht

Durch die eben genannten Ansätze wird der Schüler zu mehr Selbstständigkeit im Denken,



Fühlen und Handeln bewegt. Durch kooperative Unterrichtsformen wird die Teamfähigkeit und die Motivation zum kreativen Handeln in den Mittelpunkt gestellt. Über das mitbestimmende und selbstgesteuerte Lernen wird der verantwortungsbewusste Umgang mit eigenen Lebenssituationen in den Mittelpunkt des kompetenzorientierten Lernens gestellt.<sup>1103</sup> Zur Sicherstellung der intrinsischen Motivation muss der Lehrer beobachten, wie der Übergang von der Fremdsteuerung zur Selbststeuerung gelingt, in welchen Bereichen Mitbestimmung möglich ist, wie viel Freiraum gewährt werden kann, wie viel und welche Anleitung förderlich ist, wo es Möglichkeiten der Selbsteinschätzung und Selbstkontrolle gibt und wodurch sich ein Lernprozess durch individuelles Lernen und Lernstrategien in Bewegung setzt.

### 8.5.2 METHODEN FÜR DIE KOMPETENZENTWICKLUNG

Durch die Methodenvielfalt, Rollenspiel, Projektarbeit und dgl. werden im kompetenzorientierten Unterricht auch betrieblich und schulisch erprobte Strategien, wie Übungsfirmen, Lernbüros, Zukunftswerkstätten und dgl. eingesetzt.<sup>1104</sup>

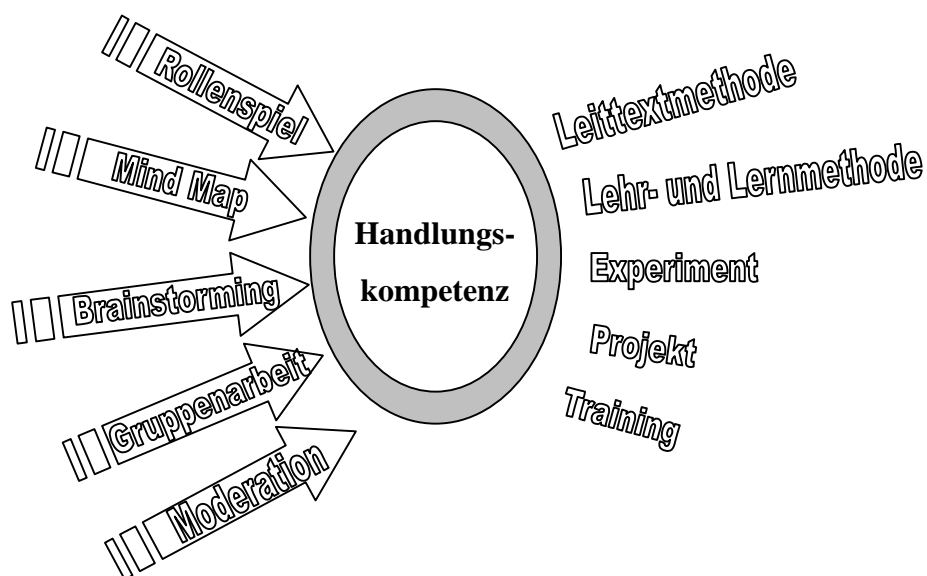


Abb. 8 - 26: Methoden des kompetenzorientierten Unterrichts

Der kompetenzorientierte Unterricht verwendet die dargestellten "Unterrichtsmethoden als Formen und Verfahren, in und mit denen sich Lehrer und Schüler die sie umgebende natürliche und gesellschaftliche Wirklichkeit unter institutionellen Rahmenbedingungen aneignen."<sup>1105</sup> Das viel gebrauchte Zitat, "Der Schüler hat Methode"<sup>1106</sup>, bringt in Verbindung mit

<sup>1103</sup> vgl. Kipp 1991, 40

<sup>1104</sup> vgl. Kaiser 1992, 34

<sup>1105</sup> Meyer 1987, 45

dem kompetenzorientierten Unterricht zum Ausdruck, dass Lernprozesse nicht zur Gänze vorprogrammiert und schon gar nicht den Schülern aufzwingbar sind. Zum einen werden Lernprozesse individuell konstruiert und zum anderen geschieht Lernen auf die jeweilige Person bezogen sehr unterschiedlich. Das kompetenzorientierte Lernen berücksichtigt nicht nur die individuellen Unterschiede, sondern baut auf diese mit einer kompetenzorientierten Methodenvielfalt auf.

### 8.5.3 SOZIALFORMEN FÜR DIE KOMPETENZENTWICKLUNG

Die kompetenzorientierten Unterrichtsstrategien können allerdings nur umgesetzt werden, wenn die traditionellen Lehrpläne mit ihrer rigiden Fächertrennung und Kommandodidaktik gelockert werden. Obwohl der Frontalunterricht für eine gute Erklärung im Unterricht von großer Bedeutung ist, deckt er für die Kompetenzentwicklung nur einen schmalen Bereich ab. Das heißt, der kompetenzorientierte Unterricht braucht auch andere und vor allem kooperative Unterrichtsformen. Mut zur Umstellung gibt die Tatsache, dass Image und Wirkung der Methoden korrelieren:

Methode	Image <sup>1107</sup>	Wirkung auf die Kompetenzentwicklung			
		SK <sup>1108</sup>	PK	MK	FK
Frontalunterricht	langweilig, ermüdend	⬇	⬇	⬇	⬇
Partnerarbeit	abwechslungsreich	⬆	⬆	⬇	⬆
Gruppenarbeit	abwechslungsreich	⬆	⬆	⬆	⬆
Rollenspiel	abwechslungsreich	⬆	⬆	⬆	⬆
Diskussion	interessant	⬆	⬆	⬇	⬆
Schülervortrag	ermüdend, langweilig, anstrengend	⬇	⬇	⬇	⬆
Lehrervortrag	lehrreich	⬇	⬇	⬇	⬆

Abb. 8 - 27: Sozialformen und ihre Wirkung auf den kompetenzorientierten Unterricht

Nach COPEI "heißt Lehren nicht übermitteln, es heißt den fruchtbaren Moment vorbereiten, heißt eine lebendige Bereitschaft wecken, welche im Ringen mit dem Gegenstand den Sinngehalt in sich aufzunehmen strebt."<sup>1109</sup> MEYER bestätigt, dass "echte Bildung (...) auf der Erweckung von Fragen" basiert, "d.h. auf der Erregung innerer Spannungen; die Fragehaltung entspringt aber erst aus der Erschütterung des bislang Selbstverständlichen oder aus dem Staunen vor einem neuen Phänomen."<sup>1110</sup> Die beiden Aussagen von COPEI und MEYER unter-

<sup>1106</sup> Gaudig 1969, 94

<sup>1107</sup> In Anlehnung an: Meyer 1987, 55

<sup>1108</sup> Die Wirkung auf die Entwicklung der Sozialkompetenz ist ⬇ gering, ⬆ mittelmäßig bzw. ⬆ groß

<sup>1109</sup> Copei 1955, 317

<sup>1110</sup> Meyer 1987, 318

mauern den ganzheitlichen Anspruch des kompetenzorientierten Unterrichts, indem das Ganze gesehen wird und am Detail gearbeitet werden kann.<sup>1111</sup> Der kompetenzorientierte Unterricht ist auch sehr stark auf die momentane Situation bezogen. Denn "das gegenwärtige Leben ist viel zu kostbar, als dass es auf ferne Zwecke und Ziele hin vertröstet wird"<sup>1112</sup>, schreibt BÖNSCH. Durch den fortlaufenden Wechsel der Sozialformen im kompetenzorientierten Unterricht kommt es auch zur zunehmend wichtiger werdenden Kultivierung der Beziehungsdimension.

#### 8.5.4 STRUKTUREN FÜR DEN KOMPETENZORIENTIERTEN UNTERRICHT

Der kompetenzorientierte Unterricht mit seiner fächerübergreifenden dynamischen und zielgerichteten Struktur ist diesen Herausforderungen gewachsen:

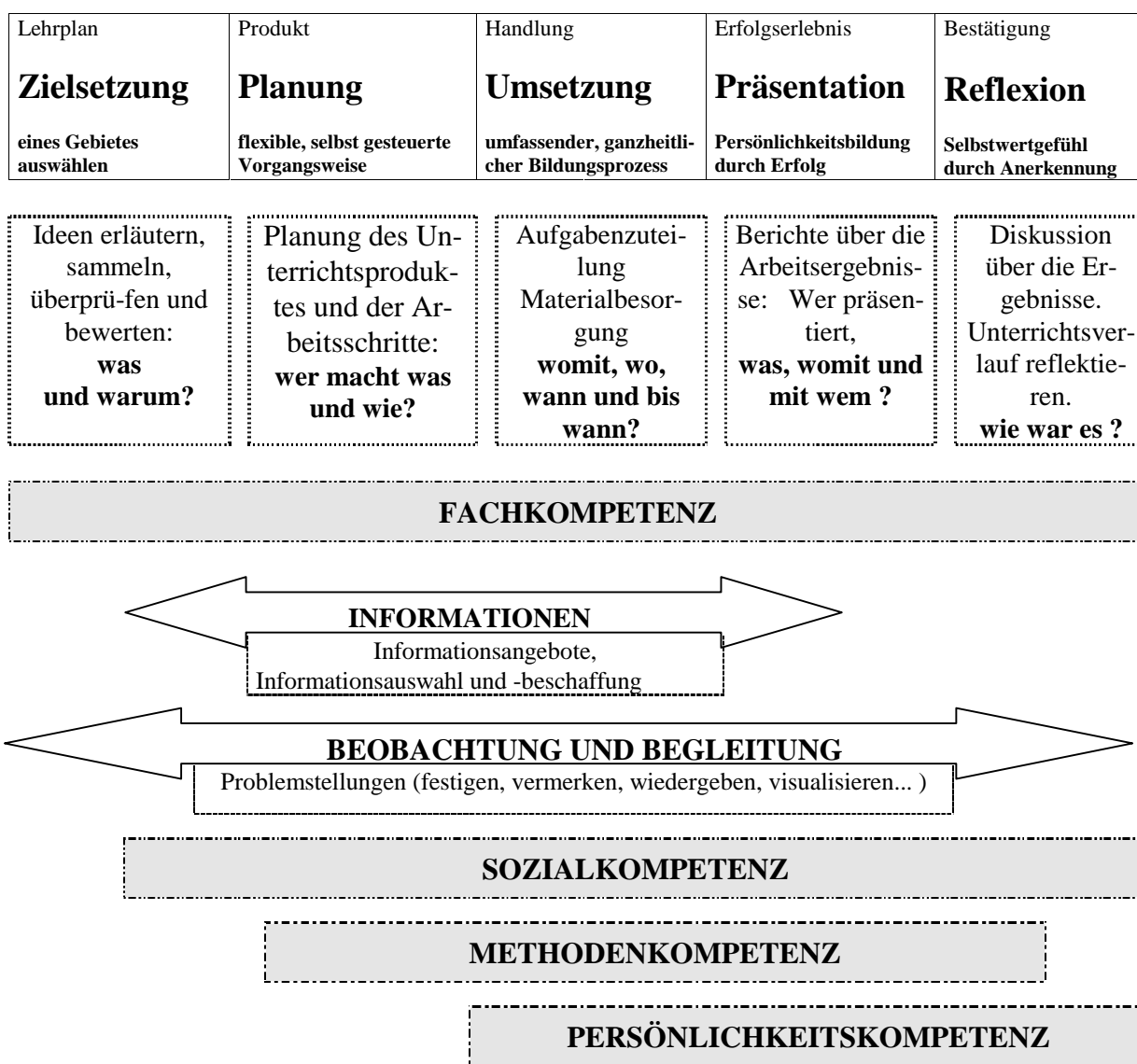


Abb. 8 - 28: Die Struktur des kompetenzorientierten Unterrichts<sup>1113</sup>

<sup>1111</sup> vgl. Bönsch 2000, 32

<sup>1112</sup> vgl. Bönsch 2000, 46

<sup>1113</sup> vgl. Frey 1998, 18 ff. und 71 ff. und Klein 1990, 84 ff.

Der kompetenzorientierte Unterricht ist die Hochform des Unterrichts, weil er von der selbst geleiteten Tätigkeit getragen wird, wobei "planvolle, differenzierte" und "längerfristige Zusammenarbeit" zu einem "gemeinsamen Ziel"<sup>1114</sup> führen. Der kompetenzorientierte Unterricht beinhaltet also mehr als das *reine* Handlungslernen. Im Verlauf des Prozesses werden die Dimensionen der Handlungskompetenz mit wechselnder Intensität und mit schwankendem Umfang gefördert. Der kompetenzorientierte Unterricht ermöglicht also fortlaufend die soziale Interaktion,<sup>1115</sup> also die Teambildung und Teamentwicklung sowie Teamarbeit und Teamsolidarität. Über die Arbeitsplanung werden Aufgaben verteilt und Funktionen beschrieben. Im kompetenzorientierten Unterricht übt der Schüler den Umgang mit realen Situationen und Gegenständen mit der Option auf unterschiedlichste Lösungsmöglichkeiten. Durch die selbst gewählten effizienten Arbeitsabläufe kann per se eine Arbeitsvereinfachung erzielt werden. Der kompetenzorientierte Unterricht berücksichtigt auch die persönlichen Bedürfnisse der Schüler, die zur Harmonisierung der Selbst- und Fremdeinschätzung beitragen. Insbesondere kann der kompetenzorientierte Unterricht allen Begabungen die Chancen zum sozialen und wirtschaftlichen Aufstieg eröffnen.<sup>1116</sup> Dabei ist von herausfordernden Situationen, Problemen und Problemkomplexen auszugehen, die Lernenden werden zum Beobachten, Fragen, Vermuten, Auffordern sowie zur Entwicklung eigener Lösungsansätze ermutigt. "Es muss zumindest *zugelassen* werden, dass jenes Potential, welches der Heranwachsende in sich trägt"<sup>1117</sup>, vom Jugendlichen entdeckt und ausgelebt werden kann. Der Lehrer wird zum "Diener der werdenden Persönlichkeit", er hilft dem Schüler bei seiner Selbsterfahrung und Selbstentwicklung.<sup>1118</sup> Durch die Interessensorientierung sind die Schüler stark motiviert, weil sie endlich das tun dürfen, was sie besser können als andere, dafür ein spezielles Interesse besitzen, sich auf dem betreffenden Gebiet verstärkt spezialisiert haben und mehr als andere auf dem jeweiligen Gebiet zu leisten bereit sind. Jeder Mensch hat bestimmte, ihm eigene Fähigkeiten für sein Leben mitbekommen, die ihn von anderen unterscheiden und abheben. Für die Entwicklung der Persönlichkeit ist es besonders wichtig, sich genau dieser Stärken bewusst zu werden und diese - wenn sie gebraucht werden - gezielt zu fördern und durch laufende Anwendung in der Praxis umzusetzen und weiter zu entwickeln.<sup>1119</sup>

---

<sup>1114</sup> Serve 1996, 73

<sup>1115</sup> vgl. Fix 1989, 22

<sup>1116</sup> vgl. Gudjons 1997b, 132

<sup>1117</sup> Pätzold 1992, 21

<sup>1118</sup> vgl. Günther 1957, 42

<sup>1119</sup> vgl. Brommer 1993, 71

Der kompetenzorientierte Unterricht gelingt, wenn eine weit reichende Autonomie, ein gutes Schul- und Klassenklima und vielschichtige Außenbeziehungen vorhanden sind. Über ein innovatives Schulprogramm mit innerer und äußere Evaluation sind die Ziele einer kompetenzorientierten Schule erreichbar, wenn eine effiziente Schulleitung die Lehrerfortbildung fördert, von Schülern und Lehrern hohe Leistungen erwartet und die gemeinsamen klaren Ziele objektiv überprüft.

## 9.0 SCHLUSSBEMERKUNG

Das Anliegen dieser Arbeit war, all jene Aspekte aufzuzeigen, die für eine kompetenzorientierte Schule mit kompetenzorientiertem Unterricht notwendig sind.

Es hat sich herausgestellt, dass Qualifizieren alleine nicht mehr den heutigen Bildungsanforderungen entspricht, wer sich nur qualifiziert, ist der Gefahr des Versagens ausgeliefert.

Wenn Schule und Unterricht den Erwerb einer umfassenden Handlungskompetenz ermöglichen wollen, bedarf es vielschichtiger Voraussetzungen. Ausgehend vom kompetenzorientierten Unterricht gilt es festzuhalten, dass nur Lehrkräfte, die selbst Handlungskompetenz besitzen, einen kompetenzorientierten Unterricht organisieren und anbieten können. Dies erfordert wiederum, dass der Schulleiter für sein Team eine kompetenzwirksame Lehrerfortbildung organisieren kann. Dasselbe gilt für die sich ständig ändernden Anforderungen an den Wissensbedarf der Schulabgänger, die ein flexibles Schulprogramm bedingen. Genauso ist das angestrebte Kompetenzenset für einen bestimmten Bildungsgang flexibel und muss deshalb im Laufe der Zeit umstrukturiert und ergänzt werden. Dazu bedarf es allerdings weit reichender Autonomie zur Realisierung der dafür notwendigen Rahmenbedingungen.

Der Kompetenzerwerb schafft auch die Voraussetzung für einen gewissen "Selbstschutz" während der Ausbildungszeit und im späteren Berufs- und Erwerbsleben, weil der kompetenzorientierte Unterricht mit Begabungen einen verantwortungsvollen Umgang pflegt. Unterschiedlichste Potenziale jedes einzelnen Schülers werden gefördert, verschiedenste Talente können sich dadurch entfalten, denn der kompetenzorientierte Unterricht baut auf vorhandenen Fähigkeiten auf. Durch bewährte kooperative Unterrichtsformen wird die Lern- und Leistungsbereitschaft der Schüler geweckt. Weit reichende Außenbeziehungen der kompetenzorientierten Schule ermöglichen grundlegende didaktische Prognosen für den zukünftigen Wissensbedarf, was zur Folge hat, dass die jungen Menschen einen Sinn in ihrer Lernarbeit sehen und verspüren, dass sie auch das *Richtige* lernen.

Der Kompetenzerwerb ist auch auf eine ausgewogene soziale Kompetenz ausgerichtet, die ein Gefühl für materielle und immaterielle Werte manifestiert und dadurch den zwischenmenschlichen Konsens möglich macht. In einer kompetenzorientierten Schule lernen die Schüler das Zusammensein, damit der konstruktive Umgang mit den Mitmenschen in allen Bereichen des Lebens gelingt. Kontaktfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit und Teamfähigkeit sollen eine kritische Solidarität, die auf Einsicht und Verständnis baut, gewährleisten.

Die kompetenzorientierte Schule eröffnet realistische Chancen für die Entwicklung der Schüler zu lebensächtigen Menschen. Durch die gefestigte *persönliche Kompetenz* können sie ihre *eigenen Grenzen und Möglichkeiten erkennen und einschätzen*. Durch die Abkehr vom Zwang der autoritativen Anpassung wird in der kompetenzorientierten Schule eine repressionsfreie Entwicklung der Persönlichkeit angepeilt. Sie festigt das Selbstwertgefühl und fördert die Selbstständigkeit unserer hoffnungsvollen Nachkommenschaft, damit sie selbstverantwortlich ihre eigenen Ideen verwirklichen kann.

Der bewusste und selektive Umgang mit all den Möglichkeiten, die uns die heutige Gesellschaft bietet, kann durch ganzheitliches, strukturiertes, analytisches und systemisches Denken und Handeln abgesichert werden.

*Der kompetenzorientierte Unterricht befreit das Lehren und Lernen aus dem Korsett des Qualifizierungszwangs. Der Schulstress durch die kognitive Überforderung und dem damit verbundenen stofflichen Erfüllungszwang wird minimiert..*

*Die kompetenzorientierte Schule mit ihrem kompetenzorientierten Unterricht verhilft den Schülern (Lernenden) zu einer weit reichenden und beständigen Handlungskompetenz mit großer Wirkung und Nachhaltigkeit.*



## Literaturverzeichnis

- Achterhagen, F.:** Zur Operationalisierung von Schlüsselqualifikationen. In: Gonon, Ph. (Hg.): Schlüsselqualifikationen kontrovers. Aargau 1996
- Adams, R. S.:** Observational Studies of Teacher Role. In: Flanders/Nuthall: The Classroom Behavior of Teachers. New York 1972
- Adolph, G.:** Projektorientierung - eine Möglichkeit ganzheitlichen Lernens. In: Pätzold, G. (Hg.): Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung. Frankfurt/M. 1992<sup>4</sup>
- Aebli, H.:** Grundformen des Lernens. Stuttgart 1969
- Aebli, H.:** Grundlagen des Lehrens. Stuttgart 1987
- Aebli, H.:** Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. Stuttgart 1980
- Aebli, H.:** Zwölf Grundformen des Lehrens und Lernens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Stuttgart 1983<sup>6</sup>
- Affemann, R.:** Anforderung der Arbeitswelt und Konsequenzen für Bildung und Erziehung. In: Seibert, N./Serve H. J. (Hg.): Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Multidisziplinäre Aspekte, Analysen, Positionen, Perspektiven. Marquartstein 1996<sup>2</sup>
- Aigner, J. Ch.:** Erziehung als Lebenshilfe. In: SOS-Kontakt 43, Wien 1991
- Allerbeck/Hoag:** Jugend ohne Zukunft. München 1986
- Allert-Wybraniec, K.:** Dem Leben auf der Spur. München 1987
- Altrichter, H./Posch, P.:** Bildung in Österreich. Wien 1992
- Altrichter, H./Posch, P.:** Lehrer erforschen ihren Unterricht. Heilbrunn 1998<sup>3</sup>
- Altrichter, H./Thonhauser, J.:** Schulqualität. Innsbruck/Wien 1996
- Apel, H. J.:** Prinzipien didaktischen Handelns. In: Seibert, N./Serve, H. J. (Hg.): Prinzipien guten Unterrichts. Kriterien einer zeitgemäßen Unterrichtsgestaltung. Marquartstein 1996<sup>4</sup>
- Arnold, R.:** Betriebliche Weiterbildung. Selbstorganisation – Unternehmenskultur - Schlüsselqualifikationen. Baltmannsweiler 1995<sup>2</sup>
- Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hg.):** Handbuch der Berufsbildung. Opladen 1995
- Arnold, W.:** Bildungsziel: Persönlichkeit. Aufgaben einer humanistischen Psychologie der Gegenwart. München 1975
- Arnold, W.:** Person, Charakter, Persönlichkeit. Göttingen. 1969<sup>3</sup>



- Aschersleben, K.:** Moderner Frontalunterricht. Neubegründung einer umstrittenen Unterrichtsmethode. Frankfurt/M. 1987
- ASEA BROWN Boveri (Hg.):** Integrierte Vermittlung von Fach- und Schlüsselqualifikationen durch Leittexte in der Berufsbildung. Mannheim 1989
- Aurin, K.:** Gemeinsam Schule machen. Schüler, Lehrer, Eltern - ist Konsens möglich? Stuttgart 1994
- Aurin, K. (Hg.):** Gute Schule - worauf beruht ihre Wirksamkeit. Bad Heilbrunn 1991<sup>2</sup>
- Aurin, K.:** Schlüsselqualifikationen in der pädagogischen Diskussion - Kritische Sichtung des Begriffs. In: Wollenweber, H./Bitz, F. (Hg.): Schlüsselqualifikationen in der Realschule. Köln 1994
- Aurin, K./Wollenweber, H. (Hg.):** Schulpolitik im Widerstreit. Bad Heilbrunn 1997
- Baethge, M./Baethge-Kinsky, V.:** Ökonomie, Technik, Organisation: Zur Entwicklung von Qualitätsstruktur und qualitativem Arbeitsvermögen. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hg.): Handbuch für berufliche Bildung. Opladen 1995
- Baethge, M.:** Die Integration von Berufsbildung und Allgemeinbildung als Forschungskonzept für die Berufsbildungsforschung. In: Deutscher Bildungsrat, Band 50, Stuttgart 1998
- Bahrensberg, A./Harreis, H./Sieger, H.:** Denken in Zusammenhängen. In: Wollenweber, H./Bitz, F. (Hg.): Schlüsselqualifikationen in der Realschule. Köln 1994
- Ballauff, Th.:** Schule der Zukunft. Bochum o.J. (1964)
- Barnes, D.:** Language in the Secondary Classroom. In: Barnes, D./Britton, J./Rosen, H./L. A. T. E. 1969. Language, the Learner at the School. Harmondsworth 1969
- Barthel, W.:** Mehr als ein Modewort: Schlüsselqualifikationen. In: IHK Berufsbildung 8 (1988)
- Bastian, J.:** Lehrer im Projektunterricht. Hamburg 1986
- Bastian, J./Gudjons, H. (Hg.):** Das Projektbuch. Hamburg 1986
- Bastian, J./Gudjons, H./Schnack, J./Speth, M. (Hg.):** Theorie des Projektunterrichts. Hamburg 1997
- Baumert, J. u.a.:** Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek 1994
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hg.):** Wissen und Werte für die Welt von morgen. Bildungskongress. München 1998
- Beck, H.:** Schlüsselqualifikationen, Darmstadt 1995<sup>2</sup>
- Beck, K.:** Qualifikationen. In: Bundesanstalt für Arbeit (Hg.): Handbuch zur Berufswahlvorbereitung. Nürnberg 1979

- Beck, U.:** Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M. 1986
- Beck, U. u.a.:** Riskante Freiheiten. Frankfurt/M. 1996
- Becker, R.:** Besser miteinander umgehen. Wiesbaden 1994
- Beer, U.:** Wie werde ich schöpferisch? In: Zeitwende 4 (1970)
- Beer, W.:** Ökologische Aktion und ökologisches Lernen. Opladen 1982
- Bellack, A. A.:** Methoden zur Beobachtung des Unterrichtsverhaltens von Lehrern und Schülern. München 1972
- Belz, H./Marco, S.:** Kursbuch Schlüsselqualifikationen. Freiburg im Breisgau 1997
- Bennack, J.:** Bildungsidee und Schulkonzept - Annäherung durch Wandel. In: Seibert, N./Serve H. J. (Hg.): Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Multidisziplinäre Aspekte, Analysen, Positionen, Perspektiven. Marquartstein 1996<sup>2</sup>
- Bennack, J.:** Lehrerqualifizierung durch Ausbildung. Zur Planung der Handlungskompetenz. In: Seibert, N./Serve, H. J./Terlinden, R. (Hg.): Problemfelder Schulpädagogik. Bad Heilbrunn 2000
- Bennack, J.:** Lehrerqualifizierung durch Ausbildung. Zur Planung der Handlungskompetenzen. In: Seibert, N. (Hg.): Erziehungsschwierigkeiten in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn 1998
- Bergius, R.:** Analyse der "Begabung": Die Bedingungen des intelligenten Verhaltens. In: Roth H.: Begabung und Lernen, Gutachten und Studien der Bildungskommission. Band 4. Stuttgart 1970
- Bernert, W.:** Unterrichtsmethoden aus fachdidaktischer Perspektive. In: Seibert, N. (Hg.): Unterrichtsmethoden kontrovers. Bad Heilbrunn 2000
- Bettelheim, B.:** Das verlassene Kind in unserer Zeit. Vortrag im SOS-Kinderdorf Hinterbrühl. 1978
- Bichler, A./Meißner, O./Zöpfl, H.:** Problemfeldanalyse und Unterrichtsbeispiele zum Thema Wert- und Sinnorientierung. In: Tschamler, VN./Zöpfl, H. (Hg.): Titel. Ort 1978, 156-175
- Biller, K.:** Unterrichtsstörungen. Stuttgart 1979<sup>2</sup>
- Binning, G.:** Aus dem Nichts. Über die Kreativität von Natur und Mensch. München/Zürich 1989
- Binning, G.:** Lernen, von der Natur zu lernen. In: Seibert, N./Serve H. J. (Hg.): Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Multidisziplinäre Aspekte, Analysen, Positionen, Perspektiven. Marquartstein 1996<sup>2</sup>
- Bittner, G.:** Verhaltensstörungen. Göttingen/Zürich 1979

- Bitz, F.:** Schlüsselqualifikationen in der bildungspolitischen Diskussion. In: Wollenweber, H./Bitz, F. (Hg.): Schlüsselqualifikationen in der Realschule. Köln 1994
- Bochow, R.:** Moderne Psychologie für Lehrende und Lernende. Kiel 1978
- Bofinger, J.:** Neue Entwicklung des Schullaufbahnverhaltens. München 1990
- Böhm, W.:** Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart 2000<sup>15</sup>
- Bohnsack, F. u.a.:** Schüleraktiver Unterricht. Möglichkeiten und Grenzen der Überwindung von "Schulmüdigkeit" im Alltagsunterricht. Weinheim 1984
- Bönsch, M.:** Bildung in der Schule. In: Seibert, N./Serve H. J. (Hg.): Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Multidisziplinäre Aspekte, Analysen, Positionen, Perspektiven. Marquartstein 1996<sup>2</sup>
- Bönsch, M.:** Unterrichtsmethoden konstruieren Lernwege. In: Seibert, N. (Hg.): Unterrichtsmethoden kontrovers. Bad Heilbrunn 2000
- Bösken, G. (Hg.):** Menschliche Arbeit und veränderte Bedingungen. Köln 1985
- Bonschier, V.:** Westliche Gesellschaft im Wandel. Frankfurt/M. 1988
- Braczyk, H.-J. (Hg.):** Qualifikation und Qualifizierung - Notwendigkeit, Chance oder Selbstzweck? Beiträge zur aktuellen Diskussion. Sozialwissenschaftliche Industrieforschung. Band 1. Berlin 1991
- Branden, N.:** The Six Pillars Of Self-Esteem. New York 1995
- Brassard, A. u.a.:** Wege zur beruflichen Mündigkeit. Teil 1: Didaktische Grundlagen. Weinheim 1992
- Braun, G./ Hünicke, W.:** Alternative Konfliktlösung in der Schule. In: Pädagogik und Schulalltag 51 (1996), 3
- Braun, W./Naudascher, B.:** Für eine menschenfreundliche Schule. München 1978
- Braun-Scharm, H.:** Erziehungsschwierigkeiten im Unterricht aus kinder- und jugendpsychiatrischer Sicht. In: Seibert, N. (Hg.): Erziehungsschwierigkeiten in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn 1998
- Breunig, U./Breunig, B.:** Fächerübergreifender Unterricht an der Schule. Kissing 1998
- Brezinka, W.:** Erziehungsziele der Gegenwart. Donauwörth 1986
- Brockhaus Enzyklopädie,** Wiesbaden 1972<sup>17</sup>
- Brommer, U.:** Schlüsselqualifikationen. Stuttgart 1993
- Bronfenbrenner, U.:** Kindererziehungssysteme. Kinder in der UDSSR und in den USA. Stuttgart 1972

- Brunner, I./Keppelmüller, J.:** Schulentwicklung in der Praxis. Ein Leitfaden für LehrerInnen und LeiterInnen und Eltern. Linz 1999
- Brunnhuber, P.:** Prinzipien effektiver Unterrichtsgestaltung. Donauwörth 1995<sup>19</sup>
- Brusten, M./Hurrelmann, K.:** Abweichendes Verhalten in der Schule. München 1973
- Buber, M.:** Das dialogische Prinzip. Heidelberg 1954
- Bunk, G. P.:** "Schlüsselqualifikationen" anthropologisch-pädagogisch begründet. In: Sommer, K.-H. (Hg.): Betriebspädagogik in Theorie und Praxis. Festschrift Wolfgang Fix zum 70. Geburtstag. Esslingen 1990
- Bunk, G. P. u.a.:** "Schlüsselqualifikationen - Intention, Modifikation und Realisation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. In: MittAB (Jg. 24), 365 - 374
- Bunk, G. P.:** Einführung in die Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Matrix für Schlüsselqualifikationen. Heidelberg 1982
- Bunk, G. P.:** Schlüsselqualifikationen - Ein Strukturelement beruflicher Bildung. In: Real-schullehrerverband Nordrhein-Westphalen (Hg.): Veränderte Anforderungen und neue Chancen in der Arbeitswelt: Von der Realschule in den Beruf oder in Bildungsgänge der Sekundarstufe II. Paderborn 1991
- Calchera, C./Weber, J. Ch.:** Entwicklung und Förderung von Basiskompetenzen/Schlüsselqualifikationen. Berlin/Bonn 1990
- Charlier, M./Henke, R./Rother, F.:** Medien für die Weiterbildung: Scheibe statt Flug. In: Wirtschaftswoche 48 (1994)
- Condorcet, M.:** Allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens. Weinheim 1966
- Council of Europe:** Europäische Dimension und Ausbildung für Dienstleistungsberufe im Bereich der technischen und beruflichen Ausbildung. Donaueschingen 1995
- Cube, F. v./Alshut, D.:** Fordern statt Verwöhnen. Die Erkenntnis der Verhaltensbiologie in Erziehung und Führung. München 1989
- Czerwenka, K.:** Erziehungsschwierigkeiten im Unterricht - Vergleichende Betrachtung - In: Seibert, N. (Hg.): Erziehungsschwierigkeiten in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn 1998
- Czerwenka, K.:** Lehrer und Schüler unter dem Druck wechselseitiger Erwartungen. In: Seibert, N./Serve H. J. (Hg.): Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Multidisziplinäre Aspekte, Analysen, Positionen, Perspektiven. Marquartstein 1996<sup>2</sup>
- Czerwenka, K.:** Lern- und Verhaltensstörungen in der Schule. Donauwörth 1985
- Damm, H.W.:** Arbeitsorganisation und Berufsqualifikation. In: REFA Nachrichten 4 (1987)

- Danner, H.:** Verantwortung und Pädagogik. Meisenheim 1983
- Dellisch, H.:** Frühe Störungen der Eltern-Kindbeziehung und ihre Auswirkung auf die Schule. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 7 (1985)
- Dewey, J.:** Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim/Basel 1993<sup>3</sup>
- Dewey, J./Kilpatrick, W. H.:** Der Projektplan - Grundlegung und Praxis. Weimar 1935
- Didi, H. J./Fay, E./Kloft, C./Vogt, H.:** Einschätzungen von Schlüsselqualifikationen aus psychologischer Perspektive. Bonn 1993
- Diepold, P. u.a.:** 1. Zwischenbericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs WOKI. Göttingen 1985
- DIFF:** Pädagogisch-psychologische Grundlagen für das Lernen in Gruppen. Studienbrief. Hg. vom Deutschen Institut für Fernstudien. Tübingen 1985
- Döring, R.:** Das Konzept der Schlüsselqualifikationen, Ansätze, Kritik und konstruktivistische Neuordnung auf der Basis der Erkenntnisse der Wissenspsychologie. St. Gallen: Diss. Nr. 1541 HSG 1994
- Dreikurs, R./Cassl, R.:** Disziplin ohne Strafe. Ravensburg 1979
- Drews, U. nebst Autorenkollektiv:** Didaktische Prinzipien. Berlin 1976
- Dubs, R.:** Das Integrationsfach Wirtschaft/Recht/Gesellschaft/Informatik im neuen Lehrplan für kaufmännische Berufsschulen in der Schweiz. In: BLK für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Lernbereitschaft und Lernfähigkeit zwischen Schule und Beruf. Bonn 1988
- Dubs, R.:** Lehrerverhalten. Zürich 1995
- Dubs, R.:** Schlüsselqualifikationen - werden wir erneut um eine Illusion ärmer. In: Gonon, Ph. (Hg.): Schlüsselqualifikationen kontrovers. Aargau 1996
- Dukin, M. J.:** Rezension von "Adams, R. S./Biddle, B. J., Realities of Teaching: Explorations with Video Tape. New York: Holt, Rinehard and Winston, 1970." In: Flinders/Nuthall: The Classroom Behavior of Teachers. New York 1972
- Dulisch, F.:** Lernen als Form menschlichen Handelns. Bergisch Gladbach 1986
- Dunker, K.:** Zur Psychologie des produktiven Denkens. Berlin/Heidelberg/New York 1966
- Dunker, L./Götz, B.:** Projektunterricht als Beitrag zur inneren Schulreform. Langenau-Ulm 1984
- Eckinger, L.:** Schule neu gestalten. In: Seibert, N./Serve H. J. (Hg.): Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Multidisziplinäre Aspekte, Analysen, Positionen, Perspektiven. Marquartstein 1996<sup>2</sup>

- Edelmann, W.:** Einführung in die Lernpsychologie. Band II: Kognitive Lerntheorien und schulisches Lernen. München 1979
- Edlinger, V.:** Das psychosozial entwicklungsgestörte Kind. In: Heilpädagogik 4 1999
- Engelmayer, O.:** Psychologie für den schulischen Alltag. München 1960<sup>5</sup>
- Engholm, B.:** Demokratie fängt in der Schule an. Frankfurt/M. 1985
- Enkelmann, N. B.:** Rhetorik. Das ABC der Beeinflussungskunst. Wiesbaden o.J.
- Erikson, E.:** Identität und Lebenszyklus. Frankfurt/M. 1966
- Ernst, H.:** Friedenserziehung aus ganzheitlicher Sicht - Erziehung zu prosozialem Verhalten und zur Nächstenliebe. In: Christ und Bildung 1989 Heft-Nr. 3
- Eykman, W.:** Über die Ziele einer christlichen Elternbildung. München 1992
- Faix, W./Laier, A.:** Soziale Kompetenz. Das Potential zum unternehmerischen und persönlichen Erfolg. Wiesbaden 1991
- Fatzer, G. (Hg.):** Organisationsentwicklung für die Zukunft. Köln 1993
- Fend, H.:** Gute Schulen - Schlechte Schulen. Weinheim 1987
- Fink, G.:** Methoden der Ausbildung an die beabsichtigte Qualifikation anpassen. Umsetzung des Qualifikationsbegriffs in den neuen Berufen z.B. mit der "Projekt- und transferorientierten Ausbildung (Petra)". In: Technische Innovation und Berufliche Bildung 3 (1987)
- Fix, W.:** Juniorfirma. Berlin 1989
- Flanders, N. A.:** Intent, Action and Feedback. A Preparation for Teaching. In: Amidon, Hough: Interaction Analysis. New York 1967
- Forum:** Hg. von der Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg. Ort 1994
- Frass, B./Groyer, H.:** Berufsplanung ist Lebensplanung. Band 1. Wien 1993
- Freundlinger, A.:** Ausbildung gestalten. Wien 1995
- Freundlinger, A.:** Schlüsselqualifikationen - Der interaktionierte Ansatz. Wien 1992
- Frey, K.:** Die Projektmethode. Der Weg zum bildenden Tun. Weinheim/Basel 1998<sup>8</sup>
- Friderichs, G./Eichholz, R.:** Der Schrei nach Wärme. Jugend und Gewalt. Frankfurt/M. 1995
- Fuhrich, H./Gick, G.:** Der Gruppenunterricht - Theorie und Praxis. Ansbach 1951
- Fullan, M.:** The Meaning of Educational Change. New York/London 1982
- Gagne, R. M.:** Die Bedingungen des menschlichen Lernens. Hannover 1970<sup>2</sup>

- Gardner, H.:** Abschied vom IQ. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen. Stuttgart 1994
- Gaugler, E./Mungenast, M.:** Organisation der Aus- und Weiterbildung", in: Frese, E. (Hg.): Handwörterbuch der Organisation. Stuttgart 1991
- Gaudig, H.:** Die Schule der Selbständigkeit. Bad Heilbrunn 1969
- Geißler, E. E.:** Wieviel Bildung braucht der Mensch. In: Seibert, N./Serve H. J. (Hg.): Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Multidisziplinäre Aspekte, Analysen, Positionen, Perspektiven. Marquartstein 1996<sup>2</sup>
- Geißler, K. A.:** Schlüsselqualifikationen: Die Mär vom goldenen Schlüssel. Ein Begriff, der bildungspolitische Karriere gemacht hat. In: Lernfeld Betrieb 5 (1989)
- Geißler, K. A./Orthey, F. M.:** Der große Zwang zur kleinen Freiheit. Berufliche Bildung im Modernisierungsprozeß. Stuttgart 1998
- Giegel, H. G.:** Konventionelle und reflexive Steuerung der eigenen Lebensgeschichte. In: Hildenbrand 1988
- Giesecke, H.:** Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule. Stuttgart 1988<sup>4</sup>
- Glaap, A.-R./Kummetz, A.:** Die Vermittlung von "Kommunikationsfähigkeit" als Schlüsselqualifikation im Englischunterricht - Voraussetzungen, Wege, Beispiele. In: Wollenweber, H./Bitz, F. (Hg.): Schlüsselqualifikationen in der Realschule. Köln 1994
- Glöckel, H.:** Vom Unterricht. Lehrbuch der allgemeinen Didaktik. Bad Heilbrunn 1990
- Gmeiner, H.:** Eindrücke, Gedanken, Bekenntnisse. Innsbruck 1980
- Goetze, W.:** Von Schlüsselqualifikationen zur Qualitätssicherung: Sollten wir mehr über Qualität von Bildungsangeboten reden - und weniger über Schlüsselqualifikationen? In: Gonon, Ph. (Hg.): Schlüsselqualifikationen kontrovers. Aargau 1996
- Goleman, D.:** Emotionale Intelligenz. München/Wien 1996
- Gonon, Ph. (Hg.):** Schlüsselqualifikationen kontrovers. Aargau 1996
- Good, T. L./Brophy, J. E.:** Looking in Classroom. New York/London 1973
- Goodman, P.:** Das Verhängnis der Schule. Frankfurt/M. 1964
- Gordon, T.:** Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst. Hamburg 1977
- Görge, M./Schwartz, H.:** Selbständiger Umgang mit Informationen als eine Schlüsselqualifikation im Mathematikunterricht. In: Wollenweber, H./Bitz, F. (Hg.): Schlüsselqualifikationen in der Realschule. Köln 1994
- Göttler, J.:** System der Pädagogik. München/Kempton 1947<sup>7</sup>

- Gräsel, C./Gruber, H.:** Kooperatives Lernen in der Schule. Theoretische Ansätze - Empirische Befunde - Desiderate auf die Lehramtsausbildung. In: Seibert, N. (Hg.): Unterrichtsmethoden kontrovers. Bad Heilbrunn 2000
- Grell, J.:** Techniken des Lehrerverhaltens. Weinheim/Basel 1995<sup>16</sup>
- Gronemeyer, M.:** Das Leben als letzte Gelegenheit. Sicherheitsbedürfnisse und Zeitknappheit. Darmstadt 1996
- Groth, G.:** Methodisch-mediales Handeln im Lernbereich Technik - Wirtschaft - Gesellschaft. In: Otto, G./Schulz W.: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 4. Methoden und Medien der Unterrichtsgestaltung. Stuttgart/Dresden 1995
- Gruber, H./Ledl, V.:** Allgemeine Sonderpädagogik. Grundlagen des Unterrichts für Schüler und Schülerschwierigkeiten und Behinderungen. Wien 1992
- Grunder, H.-U.:** Zentralisierungsprozesse in der Schweizer Lehrerbildung und ihre Folgen vor dem Hintergrund europäischer Prozesse. In: Seibert, N./Serve H. J. (Hg.): Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Multidisziplinäre Aspekte, Analysen, Positionen, Perspektiven. Marquartstein 1996<sup>2</sup>
- Gudjons, H.:** Didaktik zum Anfassen. Bad Heilbrunn 1997a<sup>5</sup>
- Gudjons, H.:** Handlungsorientiert lehren und lernen. Bad Heilbrunn 1997b
- Gudjons, H.:** Handlungsorientierung als methodisches Prinzip im Unterricht. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 39 (1987)
- Gudjons, H./Klafky, W.:** Didaktische Theorien. Braunschweig 1980
- Guilford, J. P.:** Kreativität. Berlin 1970
- Günther, K. H.:** Über die Persönlichkeitpädagogik Hugo Gaudigs. Bad Heilbrunn 1957
- Habermas, J.:** Technik und Wissenschaft als "Ideologie". Frankfurt/M. 1968
- Habermas, J.:** Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Habermas, J./Luhmann, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie - Was leistet die Systemforschung? Frankfurt/M. 1971
- Hackl, B.:** Lehrer Lämpel im Unterricht. In: Erziehung und Unterricht 5/6 (1999), Wien
- Hackl, B.:** Projektunterricht in der Praxis. Innsbruck 1994
- Haefner, K.:** Die neue Bildungskrise. Basel u.a. 1982
- Hager, W./Party, J.-L./Brenzing, H. (Hg.):** Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. Standards und Kriterien. Bern/Göttingen/Toronto/Seattle 2000
- Hager, W./Hasselhorn, M.:** Interventionen. In: Hager, W./Party J.-L./Brenzing, H. (Hg.): Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. Standards und Kriterien. Bern/Göttingen/Toronto/Seattle 2000



- Haidack, C.** (Hg.): Lernen der Zukunft. Kooperative Selbstqualifikation - die effektivste Form der Aus- und Weiterbildung im Betrieb mit aktuellen Beispielen aus der Praxis von Industrie, High-Tech-Bereichen, Banken und Versicherungen. München 1989
- Haider, G.** (Hg.): Indikatoren zum Bildungssystem. Innsbruck/Wien 1996
- Halfpap, K.:** Berufliche Handlungsfähigkeit - Ganzheitliches Lernen - Anforderungen an das Lehr- und Ausbildungspersonal. In: Pätzold, G. (Hg.): Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung. Frankfurt/M. 1992<sup>4</sup>
- Haller, H. D./Meyer, H.** (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts. Stuttgart/Dresden 1986
- Hallitzky, M.:** Kooperative Maßnahmen im Umgang mit Erziehungsschwierigkeiten. In: Seibert, N. (Hg.): Erziehungsschwierigkeiten in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn 1998
- Hammer, S.:** Humankapital. Frankfurt/M. 1997
- Hänggi, G.:** Macht der Kompetenz. Frechen 1998
- Hanselmann, J./Wetter, F.:** Neue Leitsätze für den Unterricht und die Erziehung nach gemeinsamen Grundsätzen der christlichen Bekenntnisse an Grund-, Haupt- und Sonder- volksschulen. München 1989
- Havers, N.:** Erziehungsschwierigkeiten in der Schule. Weinheim/Basel 1981
- Heid, H.:** Erziehungsziel "Selbständigkeit". In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 87 (1991), 4
- Heidack, C.:** Selbsterkenntnis und Menschenkenntnis. München 1973
- Heidegger, G.:** Von Schlüsselqualifikationen zu Schlüsselkompetenzen. In: Gonon, Ph. (Hg.): Schlüsselqualifikationen kontrovers. Aargau 1996
- Heidenreich, M.:** Die subjektive Modernisierung fortgeschrittener Arbeitsgesellschaften. In: Soziale Welt 3, 1996
- Heinzen, G./Koch, U.:** Von der Nutzlosigkeit erwachsen zu werden. Reinbeck 1996
- Heitmeyer, W.** (Hg.): Bundesrepublik Deutschland: Auf dem Weg von der Konsens- in die Konfliktgesellschaft. Frankfurt/M. 1997
- Heldmann, W.:** Kultureller und gesellschaftlicher Auftrag von Schule. Krefeld 1990
- Helle, H. J.:** Gesellschaftliche Tendenzen und Perspektiven in Deutschland. In: Seibert, N./Serve H. J. (Hg.): Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Multidisziplinäre Aspekte, Analysen, Positionen, Perspektiven. Marquartstein 1996<sup>2</sup>
- Heller, K.:** Zusammenarbeit Hort/Heim und Schule. In: DU - Fachzeitschrift für die Arbeit in Hort und Heim. BI für Heimerziehung. Baden 1988
- Hengstenberg, H.-E.:** Grundlegung der Ethik. Würzburg 1989

- Hensel, R.:** Auf dem Weg zu weniger Gewalt - auch durch das Leben in der Schule. In: Spreiter, M. (Hg.): Waffenstillstand im Klassenzimmer. Vorschläge, Hilfestellungen, Prävention. Weinheim/Basel 1993
- Henseler, K./Höpken, G.:** Methodik des Technikunterrichts. Bad Heilbrunn 1996
- Hentig, H. v.:** Die Schule neu denken. Stuttgart 1993
- Henz, H.:** "Welt" als bildungstheoretischer Grundbegriff. In: Seibert, N./Serve H. J. (Hg.): Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Multidisziplinäre Aspekte, Analysen, Positionen, Perspektiven. Marquartstein 1996<sup>2</sup>
- Henz, H.:** Bildungstheorie. Frankfurt/New York 1991
- Henz, H.:** Lehrbuch der systematischen Pädagogik. Freiburg 1975<sup>5</sup>
- Hilbert, J./Stöbe, S.:** Neue Produktionskonzepte, Qualifikation, Partizipation. Zwischen Sozialverträglichkeit und Workaholismus. In: Braczyk, H.-J. (Hg.): Qualifikation und Qualifizierung - Notwendigkeit, Chance oder Selbstzweck? Beiträge zur aktuellen Diskussion (Sozialwissenschaftliche Industrieforschung Band 1). Berlin 1991
- Hilligen, W.:** Zur Didaktik des politischen Unterrichts. Opladen 1985<sup>4</sup>
- Hillmann, K.H.:** Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart 1994<sup>4</sup>
- Hintz, D./Pöppel, K. H./Rekus, J.:** Neues schulpädagogisches Wörterbuch. Weinheim/München 1995<sup>2</sup>
- Hoffmann, M.:** Kriminalität und Vandalismus in den Schulen der USA. In: Die Deutsche Schule 68 (1976)
- Hoffmann, M./Rülcker, T.:** Lehren und Lernen an Gesamtschulen in Bildungszentren. In: Zeitschrift für Pädagogik 23 (1977)
- Hollig, E./Bamme, A.:** Qualifikation und Persönlichkeit. Ein Versuch der Systematisierung offener Fragen in der Qualifikationsforschung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 1 (1979)
- Hoppe-Graff, S./Latzko, B./Engel, I./Hesse, I./Mainka, A./Waller, M.:** Lehrerautorität - Aus der Sicht der Schüler. In: Seibert, N. (Hg.): Erziehungsschwierigkeiten in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn 1998
- Hrdina, K.:** Zur Psychologie der Fremdunterbringung. Unveröffentlichtes Manuskript. Wien 1991
- Huber, H. (Hg.):** Lebensraum Familie. Lebensgeschichtliche Perspektiven. Donauwörth 1998
- Hurrelmann, K.:** Leistung und Versagen. Alltagstheorien von Schülern und Lehrern. München 1980
- Hus'en, T.:** Schule in der Leistungsgesellschaft. Braunschweig 1980

- IHK:** Was erwartet die Wirtschaft von den Schulabgängern? Hrsg. von den Industrie- und Handelskammern in Nordrhein-Westfalen. o.J.
- Industriellenvereinigung** (Hg.): Qualifikation 2010, Wien 1995
- Ingenkamp, K.:** Die Fragwürdigkeit der Zensurgebung. Weinheim/Basel 1995
- Inkemann, E.:** Die Rolle der Schule im sozialen Wandel. München 1997
- Jäger, P. u.a.:** Landwirtschaftskundliches Seminar für den Polytechnischen Lehrgang. Wien 1981
- Jäger, P.:** Der Österreichische Polytechnische Lehrgang im Wandel - schulpädagogische Perspektiven. Passau 1998
- Jäger, P.:** Schulpädagogische Perspektiven für den Technischen Bereich. In: Erziehung und Unterricht 7 (1997). Wien
- Jugendwerk der Deutschen Shell** (Hg.): Jugend 1997. Zukunftsperspektiven, gesellschaftliches Engagement, politische Orientierung. Opladen 1997
- Kade, J.:** Bildung oder Qualifikation. Zur Gesellschaftlichkeit beruflichen Lernens. In: Zeitschrift für Pädagogik Heft-Nr 3 (1983)
- Kaiser, A./Kaiser, R.:** Studienbuch Pädagogik. Königstein 1981
- Kaiser, A.:** Schlüsselqualifikationen in der Arbeitnehmerweiterbildung. Berlin 1992
- Kammerl, R.:** Computerunterstütztes Lernen. München 2000
- Karwitz, R. (Hg.):** Bildung im Haus des Lernens. Bad Heilbrunn 1997
- Karwitz, R.:** Unterricht als individualpädagogische Praxis. In: Seibert, N.: Unterrichtsmethoden kontrovers. Bad Heilbrunn 2000
- Keck, R. W.:** Eltern und Schule - Perspektiven einer unverzichtbaren Partnerschaft für das Jahr 2000. In: Seibert, N./Serve H. J. (Hg.): Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Multidisziplinäre Aspekte, Analysen, Positionen, Perspektiven. Marquartstein 1996<sup>2</sup>
- Kellinghaus, U.:** Erwachsenen-Lernen ist kommunikatives Lernen. In: Haidack, C. (Hg.): Lernen der Zukunft. Kooperative Selbstqualifikation - die effektivste Form der Aus- und Weiterbildung im Betrieb mit aktuellen Beispielen aus der Praxis von Industrie, High-Tech-Bereichen, Banken und Versicherungen. München 1989
- Kerber, G.:** Gut so wie es ist - oder? In: Berufsbildende Schule 4 (1989)
- Kern, H./Schumann, M.:** Industriearbeit und Arbeiterbewusstsein. Frankfurt/M. 1977
- Kerst, Ch.:** Technischer Wandel, Qualitätsanforderungen und Qualifizierung in der Druckvorstufe. In: Braczyk, H.-J. (Hg.): Qualifikation und Qualifizierung - Notwendigkeit,

Chance oder Selbstzweck? Beiträge zur aktuellen Diskussion. Sozialwissenschaftliche Industrieforschung Band 1. Berlin 1991

**Kerstins, L.:** Erziehungsziel: Humanes Leben. Bad Heilbrunn 1991

**Key, E.:** Das Jahrhundert des Kindes. Frankfurt/M. 1992<sup>34.-36.</sup>

**Kilpatrick, W. H.:** Erziehung für eine sich wandelnde Kultur. In: Dewey, J./Kilpatrick, W. H.: Der Projektplan - Grundlegung und Praxis. Weimar 1935

**Kipp, M. (Hg.):** Schlüsselqualifikationen in der beruflichen Rehabilitation. Alsbach 1991

**Klafki, W.:** Arbeitslehre in der Gesamtschule. In: Klafki, W./Schulz, W.: Arbeitslehre in der Gesamtschule. Weinheim/Berlin 1968

**Klafki, W.:** Lernen in Gruppen: Ein Prinzip demokratischer und humaner Bildung an allen Schulen. In: Pädagogik 1 (1992)

**Klafki, W.:** Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1985

**Klein, G.:** Schulen brauchen Beratung. Marquartstein 1997

**Klein, U. (Hg.):** Petra – Projekt- und transferorientierte Ausbildung. Berlin/München 1990<sup>2</sup>

**Kleist, H. v.:** Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden. Aus: Sämtliche Werke. Hg. von H. J. Meinters (Bertelsmann-Lesering). o.J., 897ff.

**Klemm, K. R. u.a.:** Bildung für das Jahr 2000: Bilanzreform, Zukunft der Schule. Reinbeck bei Hamburg 1985

**Klippert, H.:** Kommunikationstraining. Übungsbausteine für den Unterricht II. Weinheim/Basel, 1996<sup>2</sup>

**Klippert, H.:** Methodentraining. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim/Basel, 1998<sup>c8</sup>

**Klippert, H.:** Pädagogisches Institut der Stadt Wien: Presseinformation "Das neue Haus des Lernens", 1. Modellschule in Österreich/Wien - BG und BRG Wien 20, Unterbergergasse. Wien 1998a

**Klippert, H.:** Teamentwicklung im Klassenraum. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim/Basel, 1998b

**Knoll, J. H.:** Weiterbildung im internationalen Kontext. Diskussionsbestände und heutige Trends. In: Seibert, N. (Hg.): Erziehungsschwierigkeiten in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn 1998

**Knoop, K./Schwab, M.:** Einführung in die Geschichte der Pädagogik. Heidelberg 1994

**Koch, C./Hengse, K.:** Muß ein Mensch denn alles können? In: BIBB (Hg.): Modellversuche zu beruflichen Bildung 29 (1992)

**Koch, L.:** Logik des Lernens, Weinheim 1991

- Koch, R.** (Hg.). Technischer Wandel und Gestaltung der beruflichen Bildung, Forschungsergebnisse, Modellversuche, Perspektiven. Berlin 1988
- Köhnlein, W.:** Der Vorgang des Verstehens. Bad Heilbrunn 1998
- Kompetenz,** Zeitschrift von ÖGB und GPA 2 (1999), Wien
- Kopp, F.:** Didaktik in Leitgedanken. Donauwörth 1970<sup>3</sup>
- Korczak, J.:** Wie man ein Kind lieben soll. Göttingen 1972
- Kozdon, B.:** Schule in der Entscheidung. Über den Un-Ernst der überbuchten Schule. München 1993
- Krawitz, R.** (Hg.): Bildung im Haus des Lernens. Bad Heilbrunn 1997
- Krüger, K. H./Lersch, R.:** Lernen und Erfahrung. Perspektiven einer Theorie schulischen Handelns. Bad Heilbrunn 1982
- Kühn, R.:** Zur Herausbildung individuellen Wertbewußtseins bei Schuljugendlichen. Frankfurt/M. 1992
- Landwehr, N.:** Schlüsselqualifikationen als transformative Fähigkeiten. In: Gonon, Ph. (Hg.): Schlüsselqualifikationen kontrovers . Aargau 1996
- Laur-Ernst, U.:** Berufsübergreifende Qualifikationen und neue Technologien - ein Schritt zur Entspezialisierung der Berufsausbildung? In: Koch, R. (Hg.). Technischer Wandel und Gestaltung der beruflichen Bildung, Forschungsergebnisse, Modellversuche, Perspektiven. Berlin 1988
- Laur-Ernst, U.:** Schlüsselqualifikationen bei der Neuordnung von gewerblichen und kaufmännischen Berufen - Konsequenzen für das Lernen. In: Reetz, L./Reitmann, Th. (Hg.): Schlüsselqualifikationen. Dokumentation des Symposiums in Hamburg "Schlüsselqualifikationen - Fachwissen in der Krise?". Hamburg 1990
- Laur-Ernst, U.:** Schlüsselqualifikationen in Deutschland - ein ambivalentes Konzept zwischen Ungewissheitsbewältigung und Persönlichkeitsbildung. In: Gonon, Ph. (Hg.): Schlüsselqualifikationen kontrovers. Aargau 1996
- Laurien, H.-R.:** Gedankengänge. Berlin 1988
- Leitner, L.:** Das neunte Schuljahr als Polytechnischer Lehrgang. Wien 1965
- Leixnering, W.:** Kind und Gesellschaft. In: Posch, Ch. (Hg.): Kinder im Mittelpunkt. Innsbruck/Wien 1990
- Lenz, S.:** Der Verlust. München 1985
- Lenzen, A.:** Erfolgsfaktor Schlüsselqualifikationen. Heidelberg 1998
- Lenzen, D./Möllenhauer, K.** (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Theorie und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Stuttgart 1986

- Lewin, A.:** Auf den Spuren der pädagogischen Gedanken Janusz Korczaks. In: Heilpädagogik. Beiblatt der Zeitschrift "Erziehung und Unterricht" 3 (1992), Wien
- Liket, T. M. E.:** Freiheit und Verantwortung. Das Niederländische Modell des Bildungswesens. Gütersloh 1993
- Löwe, H.:** Probleme des Leistungsversagens in der Schule. Berlin-Ost 1972
- Lütterfels, W.:** Bildung zwischen individuellem Anspruch und kultureller Norm. Überlegungen zur Dialektik eines normativen Bildungsbegriffes. In: Seibert, N. (Hg.): Erziehungsschwierigkeiten in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn 1998
- Lutz, C.:** Leben und Arbeiten in der Zukunft. München 1995
- Maier, H.:** Allgemeinbildung in der Industriegesellschaft. In: Lernfeld Betrieb 11 (1988)
- Mandl, H./Guber, H./Renkl, A.:** Perspektiven der Hochschullehre. In: Seibert, N./Serve H. J. (Hg.): Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Multidisziplinäre Aspekte, Analysen, Positionen, Perspektiven. Marquartstein 1996<sup>2</sup>
- Mannesmann-Demag:** Aus- und Weiterbildung. August 1989
- Marggraf, C.:** Soziale Kompetenz und Innovation. Reihe: Wirtschaftspsychologie. Band 2, Frankfurt/M. 1995
- Markl, H.:** Wissenschaft gegen Zukunftsangst. München u.a. 1998
- Maturana, H. R./Varela, F. J.:** Der Baum der Erkenntnis. Bern/München/Wien 1987
- Maurer, F.:** Lebenssinn und Lernen. Bad Heilbrunn 1992
- May, R.:** Der Mut zur Kreativität. Paderborn 1987
- Mehringer, A.:** Eine kleine Heilpädagogik. München 1979
- Memmert, W.:** Das Bildungsroß - am Schwanz aufgezäumt? In: Pädagogische Welt 1 (1997)
- Memmert, W.:** Der schulische Fächerkanon - eine heilige Kuh. In: Seibert, N./Serve H. J. (Hg.): Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Multidisziplinäre Aspekte, Analysen, Positionen, Perspektiven. Marquartstein 1996<sup>2</sup>
- Memmert, W.:** Didaktik in Graphiken und Tabellen. Bad Heilbrunn 1995
- Mertens, D.:** Das Konzept der Schlüsselqualifikationen als Flexibilitätsinstrument (Ursprung und Entwicklung einer Idee sowie neuerliche Reflexion). In: Göbel, W./Kramer, W. (Hg.): Aufgaben der Zukunft - Bildungsauftrag des Gymnasiums. Dokumentation des Abschlusskongresses der "Initiative Gymnasium/Wirtschaft" am 18. Mai 1988 in Köln. Köln 1989
- Mertens, D.:** Der unscharfe Arbeitsmarkt. Eine Zwischenbilanz der Flexibilitätsforschung. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 6 (1973), 314 – 325

- Mertens, D.:** Schlüsselqualifikationen. In: Faltin, G./Herz, O. (Hg.): Blickpunkt Hochschuldidaktik. Heft 32: Berufsforschung und Hochschuldidaktik I, Sondierung des Problems. Bielefeld 1974c
- Mertens, D.:** Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für die moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 7 (1974a)
- Mertens, D.:** Schlüsselqualifikationen. Überlegung zu ihrer Identifizierung und Vermittlung im Erst- und Weiterbildungssystem. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 7 (1974b)
- Messner, H.:** Wissen und Anwenden. Zur Problematik des Transfers im Unterricht. Stuttgart 1978
- Meueler, E.:** Die Türen des Käfigs - Wege zum Subjekt in der Erwachsenenbildung. Stuttgart 1993
- Meyer, H.:** Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. Königstein 1980
- Meyer, H.:** Unterrichtsmethoden. Band I und Band II. Frankfurt/M 1989
- Meyer, H.:** Unterrichtsmethoden. Band I: Theorieband. Berlin 1994<sup>6</sup>
- Meyer, H.:** Unterrichtsmethoden. Band II: Praxisband. Berlin 1994<sup>6</sup>
- Meyer, H.:** Unterrichtsmethoden. Band II: Praxisband. Frankfurt/M. 1987
- Meyer-Dohm, P.:** Gestaltung berufsbezogener Ausbildung. In: Bösken, G. (Hg.): Menschliche Arbeit und veränderte Bedingungen. Köln 1985
- Meyer-Dohm, P.:** Neue Technologien - Herausforderung für die Qualifikationen der Mitarbeiter. In: Lompe, K. (Hg.): Techniktheorie - Technikforschung - Technikgestaltung, Beiträge zur sozialwissenschaftlichen Forschung. Opladen 1986
- Mickely, A.:** Politischer Katholizismus und konstitutionelle Bewegung. Freie Universität Berlin. Diss. 1984
- Mills, Th. M.:** Soziologie der Gruppe. München 1970
- Mitterauer, M./Sieder, R.:** Vom Patriarchat zur Partnerschaft. München 1991
- Moegling, K.:** Fächerübergreifender Unterricht - Wege ganzheitlichen Lernens in der Schule. Bad Heilbrunn 1998
- Moldaschl, M.:** Internationalisierung des Marktes. Neue Unternehmensstrategien und qualifizierte Angestellte. In: Jahrbuch Sozialwissenschaftliche Technikberichterstattung. Schwerpunkt: Moderne Dienstleistungswelten. Berlin 1998
- Montessori, M.:** Grundlagen meiner Pädagogik. in: Hdb. der Erz.wiss. Band I. München 1934
- Mörwald, G.:** Leben mit oder gegen randständige Außenseiter. In: Zeitung des Zentralvereines der Wiener Lehrerschaft 3 (1991), Wien

- Muders, W./Wiener, D.:** Methoden der Ausbildung an die Qualifikationsentwicklung anpassen. Teil 1. In: TIBB 4 (1988)
- Nagel, K.:** Weiterbildung als strategischer Erfolgsfaktor. Landsberg a. L. 1994<sup>3</sup>
- Narr, W.-D.:** Pluralistische Gesellschaft. Hannover 1969
- Nave-Herz, R.:** Familie heute. Darmstadt 1994
- Negt, O.:** Alternative Schlüsselqualifikationen. In: Nuissl, E./Siebert, H./Weinberg, J. (Hg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Nr. 22. Münster 1988
- Negt, O.:** Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. Göttingen 1990
- OECD Bericht:** "Education and Training" - Economic surveys. Paris 1997
- Oerter, R.:** Psychologie des Denkens. Donauwörth 1971
- Oevermann, U.:** Schichtenspezifische Formen des Sprechverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse. In: Roth, H. (Hg.): Begabung und Lernen, Gutachten und Studien der Bildungskommission. Band 4. Stuttgart 1970<sup>5</sup>
- Offe, C.:** Bildungssystem, Beschäftigungssystem - Ansätze zu einer gesamtgesellschaftlichen Funktionsbestimmung des Bildungswesens. In: Deutscher Bildungsrat. Band 50. Stuttgart 1975
- Ölkers, J.:** Die Konjunktur von "Schlüsselqualifikationen". In: Gonon, Ph. (Hg.): Schlüsselqualifikationen kontrovers. Aargau 1996
- Ölkers, J.:** Reformpädagogik - Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim/München 1989
- Ölkers, J.:** Schulreform und Schulkritik. Würzburg 1995
- Ölkers, J./Prior, H.:** Soziales Lernen in der Schule. Königsstein 1982
- Orth, H.:** Schlüsselqualifikationen in der deutschen Hochschule. Neuwied 1999
- Ortner/Ortner, R.:** Verhaltens- und Lernschwierigkeiten. Weinheim-Basel 1991
- Osterwalder, F.:** Die Rückkehr eines Konzepts in die pädagogische Normalität - Versuch einer Bilanz. In: Gonon, Ph. (Hg.): Schlüsselqualifikationen kontrovers. Aargau 1996
- Oswald, F./Pfeifer, B./Ritter-Berlach, G./Tanzer, N.:** Schulklima. Die Wirkung der persönlichen Beziehungen in der Schule. Wien 1989
- Oswald, P.:** Bildungsprinzipien im Unterricht. Ratingen 1964
- Pammer, u.a.:** Lehrer - Beruf im Wandel. Wien 1993
- Parson, T.:** Sozialstrukturen und Persönlichkeit. Fachbuch für Psychologie. Frankfurt/M 1977
- Pätzold, G. (Hg.):** Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung. Frankfurt/M. 1992<sup>4</sup>



- Pätzold, G.:** "Schlüsselqualifikationen" - Didaktisch-methodischer Passepartout für eine moderne Berufsbildung? In: Gonon, Ph. (Hg.): Schlüsselqualifikationen kontrovers. Aargau 1996
- Pätzold, G.:** Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung - Zur Begründung und Realisierung. In: Pätzold, G.(Hg.): Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung. Frankfurt/M. 1992b<sup>4</sup>
- Pawlik, A.:** Kooperative Selbstqualifikation im schulischen Bereich. In: Haidack, C. (Hg.): Lernen der Zukunft. Kooperative Selbstqualifikation - die effektivste Form der Aus- und Weiterbildung im Betrieb mit aktuellen Beispielen aus der Praxis von Industrie, High-Tech-Bereichen, Banken und Versicherungen. München 1989
- Petersen, P.:** Führungslehre des Unterrichts. Braunschweig 1971<sup>10</sup>
- Petersen, W.:** Die Gestaltung einer arbeitsorientierten Fachbildung im Berufsfeld Elektrotechnik aus curricularer Sicht. In: Lipsmeier, A./Rauner, F. (Hg.): Beiträge zur Fachdidaktik Elektrotechnik. Beiträge zur Pädagogik für Schule und Betrieb. Band 16. Stuttgart 1996
- Petillon, H.:** Soziale Beziehungen in Schulklassen. Basel 1980
- Petri, G.:** Analysen und neue Entwicklungsansätze zum schülerorientierten Unterricht. Erste Erfahrungen mit Unterrichtsmodulen. Graz 1993
- Popper, K. R.:** Auf der Suche nach einer besseren Welt. Vorträge und Aufsätze aus 30 Jahren. München/Zürich 1996<sup>5</sup>
- Posch, Ch. (Hg.):** Kinder im Mittelpunkt. Innsbruck/Wien 1990
- Posch, P./Altrichter, H.:** Bildung in Österreich. Wien 1992
- Postman, N.:** Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung. Berlin 1995<sup>2</sup>
- Prell, S.:** Neue Didaktik: Die Integration von Diagnose und Evaluation im Unterricht. In: Seibert, N. (Hg.): Erziehungsschwierigkeiten in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn 1998
- Prenzel, M.:** Mit Interesse in das dritte Jahrtausend! Pädagogische Überlegungen. In: Seibert, N./Serve H. J. (Hg.): Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Multidisziplinäre Aspekte, Analysen, Positionen, Perspektiven. Marquartstein 1996<sup>2</sup>
- Rainer, W.:** Lernen lernen. Ein Bildungsauftrag der Schule. Paderborn u.a. 1981
- Rattner, J.:** Der schwierige Mitmensch. München 1973
- Rauschenberger, H.:** Unterricht als Darstellung und Inszenierung. In: Hemmer, K. P./Wudtke, H. (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Erziehung im Primarschulalter. Band 7. Stuttgart/Dresden 1995

- Reble, A.:** Die pädagogische Aufgabe des selbständigen Lernen und Denkens - Hugo Gaudig, ein fast vergessener Pädagoge? In: Kanz, H. (Hg.): Bildungsgeschichte als Sozialgeschichte. Festschrift zum 60. Geburtstag von Franz Pöggeler. Frankfurt/M. 1986
- Reble, A.:** Hugo Gaudig. Ein Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik? Lüneburg 1989
- Reetz, L./Reitmann, Th.:** Schlüsselqualifikationen. Hamburg 1990
- Reetz, L.:** Zur Bedeutung der Schlüsselqualifikationen in der Berufsausbildung. In: Reetz L./Reitmann, T. (Hg.): Schlüsselqualifikationen. Dokumentation des Symposiums in Hamburg "Schlüsselqualifikationen - Fachwissen in der Krise?". Hamburg 1990
- Reichel, R.:** Energie - Selbstwert - Kultur. In: Sozialpädagogische Impulse 4 (1991)
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H.:** Lernen neu denken: Kompetenzen für die Wissensgesellschaft und dessen Förderung. In: Schulverwaltung NRW 3 (1997)
- Resnick, L.:** Situated learning. Oxford 1996
- Richter, Ch.:** Schlüsselqualifikationen. Alling 1995
- Ringel, E.:** Eine Bemerkung zur Verbesserung der Lehrerausbildung. In: Zeitung des Zentralvereines der Wiener Lehrerschaft 3 (1991), Wien
- Robinsohn, S. B.:** Bildungsreform als Revision des Curriculums. Neuwied/Berlin 1969
- Rogers, C.:** Die Kraft des Guten. Frankfurt/M. 1985
- Rogge, J.-U.:** Kinder brauchen Grenzen. Reinbek 1998<sup>2</sup>
- Röhrs, H. (Hg.):** Die Schulen der Reformpädagogik heute. Düsseldorf 1986
- Rolff, H. G.:** Bildung im Zeitalter der Technologien. Essen 1988
- Rolff, H. G.:** Wandel durch Selbstorganisation. Weinheim/München 1995
- Rolff, H. G./Zimmermann, P.:** Kindheit im Wandel. Belz 1997
- Rosenthal, R./Jacobson, L.:** Pygmalion in the classroom. New York 1968
- Roth, H. (Hg.):** Begabung und Lernen, Gutachten und Studien der Bildungskommission. Band 4. Stuttgart 1970<sup>5</sup>
- Roth, H.:** Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Hannover 1967<sup>10</sup>
- Rousseau, J.-J.:** Emile oder Über die Erziehung. Stuttgart 1963
- Rutter, M. u.a.:** Fünftehtausend Stunden. Schule und ihre Wirkung auf die Kinder. Weinheim 1980
- Salis, J. R. von:** Dem Leben recht geben. München/Zürich 1999

- Schaar, E.:** Erziehungsschwierigkeiten im Unterricht - Mobile Erziehungshilfe eine geeignete Förderungsform. In: Seibert, N. (Hg.): Erziehungsschwierigkeiten in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn 1998
- Scharrelmann, H.:** Die Bedeutung der produktiven Kraft im Menschen. Hamburg 1917
- Scheibe, W.:** Die reformpädagogische Bewegung. Basel 1982
- Scheipl, J./Seel, H.:** Die Entwicklung des österreichischen Schulwesens in der zweiten Republik. Graz 1988
- Schellbach, O.:** Mein Erfolgssystem. Darmstadt 1987<sup>29</sup>
- Schenk-Danziger, L.:** Pädagogische Psychologie. Wien 1972
- Schiefele, H.:** Schule und Begabung. München 1971
- Schirlbauer, A.:** Wollt ihr die totale Schule? In: Pädagogische Rundschau 5 (1994)
- Schlaffke, W.:** Neue Techniken und Schlüsselqualifikationen. Köln 1987
- Schlaffke, W./Westphalen, K. (Hg.):** Denkschrift NRW - Hat Bildung in der Schule Zukunft? Ein Symposium von Wirtschaft und Wissenschaft. Köln 1996
- Schneider, W.:** Transferförderung im betriebswirtschaftlichen Unterricht. In: Wirtschaftspädagogik in Österreich. Wien 1983
- Schönweiss, F.:** Bildung als Bedrohung? Opladen 1994
- Schröder-Naef, R.:** Schüler lernen Lernen. Vermittlung von Lern- und Arbeitstechniken in der Schule. Weinheim/Basel 1991<sup>4</sup>
- Schröder, H.:** Grundwortschatz Erziehungswissenschaft. Ein Wörterbuch der Fachbegriffe. München 1985
- Schröder, H.:** Jugend und Modernisierung. Weinheim/München 1995
- Schröder, H.:** Lernen - Lehren - Unterricht. Lernpsychologische und didaktische Grundlagen. München/Wien/Oldenburg 2000
- Schröder, H.:** Lernen und Lehren im Unterricht. Grundlagen und Aspekte der Allgemeinen Didaktik. München 1989
- Schröder, H.:** Theorie und Praxis der Erziehung. München 1999<sup>2</sup>
- Schulz von Thun, F.:** Miteinander Reden. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Band 1. Reinbeck 1981
- Schulz, W.:** Philosophie in der veränderten Welt. Pfullingen 1972
- Schulz, W.:** Selbständigkeit – Selbstbestimmung - Selbstverantwortung. Lernziele und Lehrziele in Schulen der Demokratie. In: Pädagogik 6 (1990)

**Schüppel, J.:** Wissensmanagement: Organisatorisches Lernen im Spannungsfeld von Wissen und Lernbarrieren. Wiesbaden 1996

**Schweitzer, J.:** Leitlinien der makrodidaktischen Planung der innerbetrieblichen Weiterbildung von Führungskräften. Alsbach 1993

**Seibert, N.(Hg.):** Anspruch Schulkultur. Interdisziplinäre Darstellung eines neuzeitlichen schulpädagogischen Begriffs. Bad Heilbrunn 1997

**Seibert, N. (Hg.):** Erziehungsschwierigkeiten in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn 1998

**Seibert, N.(Hg.):** Kindliche Lebenswelten. Bad Heilbrunn 1999a

**Seibert, N.(Hg.):** Unterrichtsmethoden kontrovers. Bad Heilbrunn 2000

**Seibert, N.:** Das Unterrichtsprinzip der Veranschaulichung. In: Seibert, N./Serve, H. J. (Hg.): Prinzipien guten Unterrichts. Kriterien einer zeitgemäßen Unterrichtsgestaltung. Marquartstein 1996<sup>4</sup>

**Seibert, N.:** Erzieher oder Therapeut? In: Seibert, N./Serve H. J. (Hg.): Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Multidisziplinäre Aspekte, Analysen, Positionen, Perspektiven. Marquartstein 1996<sup>2</sup>

**Seibert, N.:** Erziehungsschwierigkeiten im Unterricht. In: Seibert, N. (Hg.): Erziehungsschwierigkeiten in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn 1998

**Seibert, N.:** Unterricht - ein Spagat zwischen Sachanspruch und Kindbedürfnis. In: Seibert, N. (Hg.): Erziehungsschwierigkeiten in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn 1998

**Seibert, N.:** Unterricht - ein Spagat zwischen Sachanspruch und Kindbedürfnis. In: Seibert, N./Serve H. J./Terlingen, R. (Hg.): Problemfelder Schulpädagogik. Bad Heilbrunn 2000

**Seibert N./Serve, H. J. (Hg.):** Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Multidisziplinäre Aspekte, Analysen, Positionen, Perspektiven. Marquartstein 1996<sup>2</sup>

**Seibert, N./Serve, H. J. (Hg.):** Prinzipien guten Unterrichts. Kriterien einer zeitgemäßen Unterrichtsgestaltung. Marquartstein 1996<sup>4</sup>

**Seibert, N./Serve H. J./Terlingen, R. (Hg.):** Problemfelder der Schulpädagogik. Bad Heilbrunn 2000

**Seitz, O.:** Kriterien guten Unterrichts. Versuch einer Ableitung aus dem Begriff der "Vermittlung". In: Seibert, N./Serve, H. J. (Hg.): Prinzipien guten Unterrichts. Kriterien einer zeitgemäßen Unterrichtsgestaltung. Marquartstein 1996<sup>4</sup>

**Semmerling, R.:** Projektwochen - alternatives Lernen in der Regelschule. In: Bastian J./Gudjons, H. (Hg.): Das Projektbuch. Hamburg 1986

**Sennet, R.:** Der flexible Mensch. Berlin 1998

- Serve, H. J.:** Das Unterrichtsprinzip der Kreativitätsförderung. In: Seibert, N./Serve, H. J. (Hg.): Prinzipien guten Unterrichts. Kriterien einer zeitgemäßen Unterrichtsgestaltung. Marquartstein 1996<sup>4b</sup>
- Serve, H. J.:** Das Unterrichtsprinzip der Motivation. In: Seibert, N./Serve, H. J. (Hg.): Prinzipien guten Unterrichts. Kriterien einer zeitgemäßen Unterrichtsgestaltung. Marquartstein 1996<sup>4a</sup>
- Serve, H. J.:** Kreativität als Herausforderung an schulische Bildungsarbeit. In: Seibert, N./Serve, H. J. (Hg.): Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Multidisziplinäre Aspekte, Analysen, Positionen, Perspektiven. Marquartstein 1996<sup>2</sup>
- Serve, H. J. :** Verantwortungserziehung heute - eine schulpädagogische Bildungsaufgabe zwischen modernistischer Rhetorik und aktueller Problematik. In: Seibert, N./Serve, H. J./Terlinden, R.(Hg.): Problemfelder der Schulpädagogik. Bad Heilbrunn 2000
- Siebert, H.:** Theorien für die Bildungspraxis. Bad Heilbrunn. 1993
- Siegrist, M./Wunderli, R.:** Selbstentfaltung. Bildungsarbeit mit arbeitslosen Menschen. Handbuch für Kursteilnehmer. Dübendorf 199
- Simoleit, J./Feldhoff, J./Jacke, N.:** Schlüsselqualifikationen - betriebliche Berufsausbildung und neue Produktionskonzepte. In: Braczyk, H.-J. (Hg.): Qualifikation und Qualifizierung - Notwendigkeit, Chance oder Selbstzweck? Beiträge zur aktuellen Diskussion. Sozialwissenschaftliche Industrieforschung. Band 1. Berlin 1991, 43 – 65
- Singer, K.:** Lehrer-Schüler-Konflikte gewaltfrei regeln. Weinheim/Basel 1991
- Skowronek, H.:** Lernen und Lernfähigkeit. München 1970<sup>2</sup>
- Sommer, K.-H. (Hg.):** Betriebspädagogik in Theorie und Praxis. Festschrift Wolfgang Fix zum 70. Geburtstag. Esslingen 1990
- Sonntag, K. H. u.a.:** Erprobung neuer Ausbildungsmethoden in der Steuertechnik. Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung zu dem Modellversuch des BMBW/BiBB. Kassel 1989
- Specht, W./Thonhauser, J. (Hg.):** Schulqualität – Entwicklungen, Befunde, Perspektiven. Innsbruck/Wien 1996
- Speck, O.:** Chaos und Autonomie in der Erziehung. Erziehungsschwierigkeiten unter moralischem Aspekt. München/Basel 1991
- Spreiter, M.:** Waffenstillstand im Klassenzimmer. Vorschläge, Hilfestellungen, Prävention. Weinheim/Basel 1993
- Spreitzer, H.:** Der Polytechnische Lehrgang - Konkretisierung eines pädagogischen Konzepts. In: Erziehung und Unterricht 3 (1970), Wien
- Sprenger, R. K.:** Mythos Motivation. Frankfurt/M. 1993
- Stäbler, S.:** Die Personalentwicklung der "Lernenden Organisation". Berlin 1999

- Stadler, H.:** Verhaltensauffälligkeit und Lehrerkompetenz. Eisenstadt 1996<sup>2</sup>
- Stangl-Meseke, M.:** Erwartungen der Wirtschaft an die Qualifikation von Realschulabsolventen. In: Wollenweber, H./Bitz, F.(Hg.): Schlüsselqualifikationen in der Realschule. Köln 1994
- Stangl-Meseke, M./Nolting, M.:** Schlüsselqualifikationen in der Realschule - Unterrichtsbeispiel "Kreativität". In: Wollenweber, H./Bitz, F. (Hg.): Schlüsselqualifikationen in der Realschule. Köln 1994
- Staub, E.:** Entwicklung prosozialen Verhaltens. Zur Psychologie der Mitmenschlichkeit. München/Wien/Baltimore 1981
- Steiner, V.:** Exploratives Lernen. Zürich/München 2000<sup>3</sup>
- Steinringer, J.:** Schule heute. Salzburg 1998<sup>2</sup>
- Stöckl, K.:** Neuzeitliche Unterrichtsgestaltung. München 1984<sup>18</sup>
- Stössl, H.:** Schlüsselqualifikationen. In: Lernfeld Betrieb 2 (1986)
- Stössl, H.:** Ausbildungskonzept für die Neuordnung der Büroberufe (1) und (2). In: Der Ausbilder 6 (1989)
- Stuck, P.:** Die kranke Schule: Schlechte Lehrer schlimme Kinder? Stuttgart 1982
- Susteck, H.:** Das Burnout-Syndrom. Spezifische Belastungen und Gefährdungen im Lehrberuf. In: Pädagogische Welt 5 (1991)
- Susteck, H.:** Teamfähigkeit. Zur Realisierung einer Schlüsselqualifikation im Unterricht. In: Keim, H./Wollenweber, H. (Hg.): Realschule und moderne Arbeitswelt. Köln 1992
- Tausch, R./Tausch, A.-M.:** Effektive Verhaltensformen in Konfliktsituationen. In: Weinert, F. (Hg.): Pädagogische Psychologie. Köln/Berlin 1970<sup>5</sup>
- Tessaring, M. (Hg.):** Neue Qualifizierungs- und Beschäftigungsfelder. Berlin 1995
- Thonhauser, J.:** Bildung in Österreich. Wien 1992
- Tillmann, K.-J. (Hg.):** Was ist eine gute Schule? Hamburg 1994
- Tillmann, K.-J.:** Bildungsexpansion, Schulreform und Jugendalter - zum Wandel des Verhältnisses von Schule und Jugend seit 1960. Hamburg 1987
- Tröger, K. W.:** Nachfolge und Friedensdienst. Berlin 1986<sup>2</sup>
- Tulodziecki, G.:** Erziehungsaufgaben in einer von Medien durchdrungenen Welt. In: Seibert, N./Serve H. J. (Hg.): Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Multidisziplinäre Aspekte, Analysen, Positionen, Perspektiven. Marquartstein 1996<sup>2</sup>
- Ulsamer, B.:** Exzellente Kommunikation mit NLP. Bremen 1991
- Urech, Ch.:** Der Begriff Arbeit muss neu definiert werden. In: pro juventute - Thema 4 (1997)

- Vester, F.:** Biologisch sinnvolle Didaktik. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 6 (1984), Braunschweig
- Vester, F.:** Denken, Lernen, Vergessen. München 1975
- Vierlinger, R.:** Die offene Schule und ihre Feinde. Wien 1993
- Vierlinger, R.:** Unpädagogische Nebenwirkungen von Planungsritualen im Unterricht. In: Pädagogische Welt 8 (1990), Donauwörth
- Vogel, J. P.:** Schulaufsicht und Autonomie der Einzelschule im Spiegelbild neuer Schulgesetze. In: Pädagogische Führung 4 (1993)
- Volker, K.:** Das Reformprojekt aus der Sicht eines Ballungsraumes. In: Pädagogische Impulse. Wien 1997
- Voss, G. G./Pongratz, H. J.:** "Der Arbeitskraftunternehmer". In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 50 (1998), Köln
- Wagenschein, M.:** Kinder auf dem Weg zur Physik. Weinheim/Basel 1990<sup>2</sup>
- Wagenschein, M.:** Verstehen lernen. Weinheim/Berlin 1977<sup>6</sup>
- Wagenschein, M.:** Verstehen lernen. Weinheim/Berlin 1989<sup>8</sup>
- Wagenschein, M.:** Wesen und Unwesen der Schule. In: Erziehung wozu? (1956), Stuttgart
- Wagner, A. C. u.a.:** Schülerzentrierter Unterricht. München 1976
- Waibl, E. M.:** Erziehung zum Selbstwert. Persönlichkeitsförderung als zentrales pädagogisches Anliegen. Donauwörth 1994
- Waidig, I./Hofer, P./Wolff, H.:** Wirkungen technologischer und sozio-ökonomischer Einflüsse auf Tätigkeitsanforderungen bis zum Jahr 2010. Nürnberg 1996
- Watzlawik, P.:** Wie wirklich ist Wirklichkeit. Wahn - Täuschung - Verstehen. München 1976<sup>22</sup>
- Watzlawik, P./Beavin, J./Jackson, D. D.:** Menschliche Kommunikation. Bern 1972
- Weber, E.:** Pädagogik - eine Einführung. Donauwörth 1978
- Weber, J. Chr.:** Die Sprache des Abwesenden. Heidelberg 1988
- Weissgärber, W.:** Bildungswesen und Lehrerpersönlichkeit. In: APS Pflichtschullehrer. Zeitschrift des GÖD 10 (1991)
- Wenger, L.:** Qualifikation als Gegenstand unterschiedlicher Forschungsdisziplinen. In: Aschenbrücker, K./Pleiß, U. (Hg.): Menschenführung und Menschenbildung. Hohengehren 1991
- Wenzel, H.:** Unterricht und Schüleraktivität. Probleme und Möglichkeiten der Entwicklung von Selbststeuerungsfähigkeiten im Unterricht. Weinheim 1987

- Wenzel, H./Wesemann, M.**(Hg.): Schule auf dem Weg ins 21. Jahrhundert. Bilanz, Probleme, Perspektiven. Weinheim 1989
- Westphalen, K.:** Lerngesellschaft ohne Grenzen? In: Seibert, N./Serve H. J. (Hg.): Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Multidisziplinäre Aspekte, Analysen, Positionen, Perspektiven. Marquartstein 1996<sup>2</sup>
- Wiater, W.:** Jeden Schüler aus seinen Selbstäußerungen verstehen. Die ethnographische Sicht des Schülers in der neueren Schulpädagogik. In: Seibert, N./Serve H. J./Terlinden, R. (Hg.): Problemfelder Schulpädagogik. Bad Heilbrunn 2000
- Wiater, W.:** Schulkultur - ein Integrationsbegriff für die Schulpädagogik? In: Seibert, N. (Hg.): Anspruch Schulkultur. Interdisziplinäre Darstellung eines neuzeitlichen schulpädagogischen Begriffs. Bad Heilbrunn 1997
- Wiater, W.:** Unterrichten und lernen in der Schule. Eine Einführung in die Didaktik. Donauwörth 1993
- Willmann, O.:** Didaktik als Bildungslehre. Nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung. Wien 1957<sup>6</sup>
- Wilsdorf, D.:** Schlüsselqualifikationen. Die Entwicklung selbständigen Lernens und Handelns in der Berufsbildung. München 1991
- Winkel, R.:** Wenn Melanie tobt und Thorsten döst ... Oder: Schwierige Schüler und ihre Botschaften. In: Seibert, N. (Hg.): Erziehungsschwierigkeiten in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn 1998
- Winnicott, D. W.:** Vom Spiel zur Kreativität. Stuttgart 1989<sup>5</sup>
- Winnicott, D. W.:** Reifungsprozesse und fördernde Umwelt. Frankfurt/M. 1984
- Witzenbacher, K.:** Handlungsorientiertes Lernen in der Hauptschule. Anregungen und Beispiele für einen hauptschulmäßigen Unterricht. Ansbach 1985
- Wollenweber, H.:** Zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen im Bildungskonzept der Realschule. In: Wollenweber, H./Bitz, F. (Hg.): Schlüsselqualifikationen in der Realschule. Köln 1994
- Wollersheim, H.-W./Peters, D.:** Transfer und Transferfähigkeit. In: Wollenweber, H./Bitz, F. (Hg.): Schlüsselqualifikationen in der Realschule. Köln 1994
- Wollenweber, H./Bitz, F.** (Hg.): Schlüsselqualifikationen in der Realschule. Köln 1994
- Wollersheim, H.-W.:** Kompetenzerziehung. Befähigung zur Bewältigung. Frankfurt/Main 1993
- Zabeck, J.:** Didaktik der Berufserziehung. Heidelberg 1984
- Zabeck, J.:** Schlüsselqualifikationen - Zur Kritik einer didaktischen Zielformel. In: Wirtschaft und Erziehung 3 (1989)



**Zedler, R.:** Berufsübergreifende Qualifikationen in der betrieblichen Ausbildung. In: Wol-  
lenweber, H./Bitz, F. (Hg.): Schlüsselqualifikationen in der Realschule. Köln 1994

**Zimmerli, W. Chr.:** Erziehung zur Persönlichkeit im Übergang von Toleranz zu Pluralismus.  
In: Seibert, N./Serve H. J. (Hg.): Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten  
Jahrtausend. Multidisziplinäre Aspekte, Analysen, Positionen, Perspektiven. Mar-  
quartstein 1996<sup>2</sup>

**Zulliger, H.:** Die Angst unserer Kinder. Stuttgart 1996