

Der Kompetenzbegriff im Spannungsfeld von Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft

Regina Vogt

ZUSAMMENFASSUNG. Das Verhältnis von Waldorfpädagogik und akademischer Erziehungswissenschaft war in der Vergangenheit oft wechselseitig von Desinteresse und Ignoranz geprägt. Angesichts der Bedeutung von Bildung in unserer sich rasch verändernden Welt erscheint es aber angebrachter, Trennendes zurückzustellen und stattdessen Dialog und Austausch zu suchen. Die aktuelle erziehungswissenschaftliche Diskussion um den Kompetenzbegriff scheint für einen Annäherungs- und Verständigungsprozess geeignet zu sein, denn Waldorfpädagogik muss sich ebenso wie Erziehungswissenschaft verstärkt mit den gegenwärtigen Aufgaben und Zielen von Bildung auseinandersetzen und entsprechende Schlussfolgerungen für schulische Lernprozesse ziehen. Im Gegensatz zum traditionellen Bildungsbegriff der Erziehungswissenschaft, der das „Person-Werden“ und die selbstbestimmte Entfaltung des Menschen in den Mittelpunkt gestellt hat, werden Kompetenzen heute vorwiegend als nützlich und funktional begriffen. Das darf jedoch nicht so verstanden werden, dass individuelle Interessen den Interessen von Wirtschaft und Politik Folge zu leisten haben und sich anpassen müssen. Wichtig ist vielmehr – sowohl aus der Perspektive der akademischen Erziehungswissenschaft als auch der Waldorfpädagogik – theoretische und praktische Ansätze dafür zu finden, dass zu erlernende Kompetenzen in erster Linie den Lernenden, nämlich ihrer selbstbestimmten Entfaltung zugutekommen.

Schlüsselwörter: Kompetenz, Pädagogik, System, Strukturelle Kopplung.

ABSTRACT. In the past, the relationship between Waldorf education and academic educational science was often characterized by mutual indifference and ignorance. Considering the significance of education in our rapidly changing world, initiating dialogue and exchange rather than cultivate differences seems to be advisable. The current discussion in educational science about the concept of competence might offer a new approach and more understanding. Waldorf educational methods and academic educational science have to address the same challenges and goals in education and to find new solutions for the learning process. Contrary to the traditional concept of education in educational science, aiming at „becoming a person“ and focusing on the self-determined personal development, today skills and competence are understood as being useful and functional. However, this is not supposed to mean that the personal interests of an individual are to be subordinated to the interests of business and politics. From the perspective of both educational science and Waldorf education, it is important to find theoretical and practical methods of working with the notion that skills which need to be acquired are beneficial to learners, in particular for their personal self-determined development.

Keywords: competence, pedagogy, system, structural interconnection.

Vorbemerkung

Nahezu 100 Jahre nach Gründung der ersten Walddorfschule ist es an der Zeit, dass Waldorfpädagogik nicht länger als Insichprozess betrieben wird, sondern sich stärker der Welt öffnet und insbesondere mit der akademischen Erziehungswissenschaft in einen längst überfälligen Dialog tritt. Für einen solchen Dialog eignen sich besonders Themen, die für beide Seiten gleichermaßen wichtig sind.

Die Diskussion um den Kompetenzbegriff, die gegenwärtig in den Erziehungswissenschaften stattfindet, ist m.E. geeignet, hier die Zusammenarbeit zu suchen. Denn Waldorfpädagogik muss sich ebenso wie Erziehungswissenschaft mit der Frage auseinandersetzen, welches die konkreten Ziele und Aufgaben von Bildung in einer sich rasch verändernden Welt sein können und sollten. Dabei gibt es inzwischen auf beiden Seiten einen immer stärkeren Konsens bezüglich der Auffassung, dass Bildung nicht mehr als lineare Aneignung von Welt durch Zuwachs von Wissen verstanden werden kann, sondern auf die Fähigkeit zielt, sich selbst zu bilden und mit unvorhergesehenen Situationen umgehen zu können. Spezialwissen und Spezialfertigkeiten werden für die Bewältigung neuer, nicht routinemäßiger Anforderungen zwar weiter als notwendig, nicht aber als hinreichend angesehen.

Im Kontext dieser veränderten Auffassung, die wiederum auf eine veränderte Wirklichkeit Bezug nimmt, hat der Kompetenzbegriff im Verlauf der letzten Jahre eine immer stärkere Bedeutung erlangt. Kompetenzen werden heute als Anlagen, Bereitschaften und Fähigkeiten verstanden, selbstorganisiert und kreativ zu handeln und mit unscharfen oder fehlerhaften Zielvorstellungen und Unbestimmtheiten umgehen zu können (Heyse, Erpenbeck u. Michel, 2002, S. 11). Die Fähigkeit zum kompetenten Handeln wird dabei abgegrenzt von angeborenen Fähigkeiten und Begabungen und gilt als erlernbar (de Vries, 2012, S. 44).

Über das hinausgehend, was typischerweise während einer Ausbildung an vorwiegend kognitiven Fähigkeiten erworben wird, zielt der Kompetenzbegriff also darauf, dass Schüler sich ein Werkzeug erarbeiten, mit dem sie an neue Herausforderungen herangehen und diese bewältigen können. Ein solcher Erwerb eines nicht inhaltsbezogenen Werkzeuges kann durch die Art des Unterrichts angeregt und befördert werden, z.B. durch handwerklich-künstlerischen Unterricht, Praktika, Klassenspiele, Projektarbeit etc. In diesem Sinne ist Kompetenzorientierung für die Waldorfpädagogik nichts grundsätzlich Neues.

Die Förderung von nicht inhaltsbezogenen Kompetenzen oder Werkzeugen muss jedoch vor allem dort ansetzen, wo sich die jeweils individuellen Fähigkeiten der Schüler andeuten und zeigen. Denn auch nach 90 Jahren Walddorfschule und großen technischen und sozialen Veränderungen ist die Auffassung von Rudolf Steiner immer noch zutreffend, dass Pädagogik sich nicht danach ausrichten sollte, was der Mensch für die jeweils bestehende soziale Ordnung an Fähigkeiten benötigt, sondern zu fragen sei primär, „Was ist im Menschen veranlagt und was kann in ihm entwickelt werden?“ (Steiner, 1982). In diesem Sinne war und ist die Förderung der Bildung von individuellen Fähigkeiten ein Hauptanliegen der Waldorfschulen.

Ähnlich zielt auch der traditionelle Bildungsbegriff der Erziehungswissenschaft auf das „Person-Werden“ und die selbstbestimmte Entfaltung des Menschen. Nach Wilhelm Humboldt ist Bildung die Selbstverwirklichung des Individuums, bei Schiller ist es die Selbstverankerung des Individuums in der Kultur und bei Goethe die Selbstbestimmung in der Tradition (vgl. Schmidt, S. 5). Diese Bildungsbegriffe machen deutlich, dass Bildung nicht auf ein Funktionieren in einem Wirtschafts- oder Sozialsystem vorbereiten soll, sondern im Vordergrund steht der Gedanke der Nutzlosigkeit im Hinblick auf solche (mutmaßlichen) Anforderungen.

Bildung und Kompetenzen heute

Mehr als 200 bzw. knapp 100 Jahre später ist der Gedanke der Nutzlosigkeit von Bildung indes differenzierter zu betrachten. Heute kann die Annahme eines grundsätzlichen Gegensatzes zwischen Ich und Welt nicht mehr als zeitgemäß angesehen werden. Immer mehr wird es Lernenden bewusst, dass es wichtig ist, sich als Teil der Welt begreifen. Denn Naturschutz, Klimaschutz oder Tierschutz allein werden die dringenden Probleme unserer Zivilisation letztlich nicht lösen können, wenn wir uns weiter weigern zu begreifen, dass es bei diesen Herausforderungen auf uns, insbesondere auf unsere seelische Verfasstheit ankommt. Erst durch unsere eigene Veränderung wird es möglich, nicht nur Korrektur von Missständen zu betreiben, sondern Heilsames in Natur und Gesellschaft hineinbringen zu können. Insofern hängt Zukunft heute von jedem Einzelnen ab.

Im Gegensatz zu dieser Auffassung von „Nützlichkeit im weiteren Sinne“ werden Kompetenzen gegenwärtig oft noch als „Nützlichkeit im engeren Sinne“ verstanden, nämlich als förderlich und nutzbringend für

ökonomische Zwecke. In Bezug auf dieses engere Verständnis tut sich ein großes Spannungsfeld innerhalb der Waldorfpädagogik, aber auch zwischen Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft auf.

Dieses Spannungsfeld findet Ausdruck in typischen Gegenüberstellungen und Gewichtungen wie z.B. ganzer Mensch versus Rolle, Geistorientierung versus Materialismus, Geisteswissenschaft versus Naturwissenschaften, Technik und Wirtschaft. Vor allem ist dieses Spannungsfeld belegt mit dem Schlagwort der „Ökonomisierung der Bildung“. Darin drücken sich Annahme und Vorwurf aus, dass die Wirtschaft in andere soziale Bereiche eindringe, um dabei Operationen vorzunehmen, die dort nicht hingehören.

Von Seiten der Waldorfpädagogik wird der auf einen gewissermaßen „nützlichen und funktionalen“ Kompetenzerwerb zielende Unterricht sehr unterschiedlich bewertet.

Es gibt einerseits aufgeschlossene Positionen wie z.B. die von Frank de Vries. De Fries betont, dass der Waldorflehrplan schon immer kompetenzorientiert war, ohne dass der Begriff „Kompetenz“ dafür verwendet wurde und dass es jetzt vor allem darauf ankommt, kompetenzorientierten Unterricht an Walddorfschulen über ein zu entwickelndes Kompetenzfeststellungsverfahren auch zu einer entsprechenden staatlichen Anerkennung zu verhelfen (de Vries, 2012, S. 55).

Andererseits wird die Orientierung auf Kompetenz als wesentlicher Bestandteil eines Programms der Ökonomisierung von Bildung angesehen. Es wird die Auffassung vertreten, dass über den Kompetenzbegriff das bildungspolitische Wirtschaftsparadigma auf die Schulen übergreift und dies hier zur Vereinnahmung der Person und zur Anpassung an spezifische Leistungserwartungen künftiger Arbeitgeber führen könnte (Krautz, 2009, S. 87 ff.).

Systemtheoretische Überlegungen

Obwohl nicht zu übersehen ist, dass von Seiten der Wirtschaft oder Politik immer stärker versucht wird, Einfluss auf Bildungsprozesse zu nehmen, teile ich die letztgenannten Befürchtungen nicht und zwar aus systemtheoretischen Gründen. Ich beziehe mich dabei auf Niklas Luhmann¹, einen prominenten Vertreter der modernen Systemtheorie. Dabei ist mir bewusst, dass Theorie die Praxis nicht erklären kann – jedenfalls nicht in einem umfassenden Sinne. Sie kann aber helfen, sehender für die Praxis zu machen.

Luhmann's Systemtheorie geht von dem Axiom aus, dass in unserer Welt Systeme existieren (Luhmann, 1987). Diese entstehen durch eine Grenzziehung zwischen Innen und Außen, die das System durch systemspezifische Operationen selbst vornimmt. Die Fähigkeit, sich selbst herstellen bzw. reproduzieren zu können, bezeichnet Luhmann als Autopoiesis².

Luhmann unterscheidet

- psychische Systeme (das menschliche Bewusstsein),
- organische Systeme (z.B. das Nervensystem) und
- soziale Systeme (die Gesellschaft als Ganzes, ihre Teilsysteme wie z.B. das Erziehungssystem).

Die Grenzziehung zwischen Außen in Innen hat zur Folge, dass sich Systeme klar von ihrer Umwelt und das heißt von anderen Systemen abgrenzen.

1. Niklas Luhmann (1927.1998) gilt als der Begründer der soziologischen Systemtheorie und als einer der bedeutendsten Sozialwissenschaftler des 20. Jahrhunderts.

2. Der Begriff Autopoiesis ist zunächst in der Neurobiologie von Humberto R. Maturana und Francisco J. Varela entwickelt worden. Während man vor Maturana und Varela vor allem davon ausgegangen war, dass das Gehirn ein Abbild der Wirklichkeit repräsentiere bzw. Informationen aus der Umwelt lediglich verarbeite, konnten beide Wissenschaftler zeigen, dass es sich bei dem Gehirn um ein operational geschlossenes System handelt, das weitgehend autonom und auf sich selbst bezogen operiert. Maturana und Varela konnten beobachten, dass die interne Dynamik der Gehirnoperationen im Vergleich zum sensorischen Input äußerst intensiv ist. So stehen beispielsweise einer einzigen Reizung einer Retinaganglienzelle der Netzhaut 100.000 Operationen zentraler Neuronen gegenüber. Aufgrund dieses Ungleichgewichts zwischen externer und interner Dynamik, das im Bereich des Hörens noch signifikanter ist, sind Maturana und Varela zu der Auffassung gelangt, dass das Gehirn ein operational geschlossenes System darstellt. Nicht aufgrund seiner Offenheit gegenüber der Umwelt, sondern gerade aufgrund seiner Abgeschlossenheit gegenüber dieser ist die Selbstproduktion der eigenen systemischen Zustände möglich.

Diese Geschlossenheit autopoietischer Systeme bedeutet aber nicht, dass Systeme unabhängig von ihrer Umwelt existieren können. Vielmehr sind sie energetisch abhängig von den Ressourcen ihrer Umwelt und müssen sich insofern der Umwelt gegenüber öffnen. Systemen kommt also ein Doppelcharakter zu; sie sind operativ geschlossen, aber strukturell offen gegenüber ihrer Umwelt.

Die wechselseitige Abhängigkeit von Systemen bezeichnet Niklas Luhmann als strukturelle Kopplung. Bei jeder existentiell erforderlichen Interaktion mit ihrer Umwelt wirken die Systeme aufeinander und zwar unter Beibehaltung ihrer inneren Struktur und Operationsweise. Wird bei einer Interaktion die Autonomie eines Systems unterlaufen oder in diese eingegriffen, kommt es zu einer Zerstörung des Systems.

Die operative Schließung der Systeme wird ermöglicht über einen binären Code, der die Unterscheidung möglich macht, was zu einem System gehört und was nicht. Z.B. lautet der binäre Code für das Wirtschaftssystem „Zahlen / Nichtzahlen“, für die psychischen Systeme „Gedanke / Nicht-Gedanke“, für das politische System „Macht / nicht Macht“.

Obwohl Systeme es nicht vermögen, innerhalb anderer Systeme zu operieren, können sie doch – im Wege der strukturellen Kopplung – im jeweils anderen System Irritationen oder Anregungen auslösen. Es handelt sich dabei um Störungen, durch die das System bewegt werden kann, sein Verhalten zu überdenken, um ggf. seine Strukturen zum selbsterkannten eigenen Vorteil zu modifizieren und zu verändern. Aber nur das System selbst entscheidet, ob und wie es auf Irritationen reagiert.

Wendet man diese systemtheoretischen Erkenntnisse auf den Vorwurf der Ökonomisierung des Erziehungssystems an, so ergibt sich, dass mit dem Theorem der operativen Schließung verständlich gemacht werden kann, dass ein direkter Zugriff des Wirtschaftssystems auf das Erziehungssystem nicht möglich ist.

Gleichwohl kann man nicht die Augen verschließen vor der heutigen Dominanz des Wirtschaftssystems und der damit verbundenen Folge, dass Bildung immer mehr als Ressource für Wirtschaftswachstum angesehen und entsprechend auch nach wirtschaftlichen Standards bemessen und bewertet wird. Dies drückt sich in der Erziehungswissenschaft u.a. in einer eher bildungsfernen Terminologie aus wie Effizienz, Kosten-Nutzen-Relationen, mess- und überprüfbarer Output etc.

Gleichwohl halte ich es für legitim, dass die Wirtschaft die Erziehung aus einer wirtschaftlichen Perspektive heraus beobachtet. Und es ist gewissermaßen auch eine Selbstverständlichkeit, dass Erziehung Geld kostet und dass die Leistungen des Erziehungssystems von anderen Systemen kritisch hinterfragt werden dürfen.

Bei dem Problem der Ökonomisierung der Bildung handelt es sich jedoch nicht lediglich um eine versuchte Einflussnahme von außen, sondern um ein Problem innerhalb des Erziehungssystems. Ob nämlich von außen betriebene Ökonomisierungsversuche erfolgreich verlaufen, hängt von den internen Operationen des Erziehungssystems selbst ab. Denn – wie bereits erläutert – das Wirtschaftssystem hat keinen direkten Zugang zu dem Erziehungssystem. Jedwede Beeinflussungsversuche können nur über eine strukturelle Kopplung ins Bildungssystem gelangen und nur das Bildungssystem entscheidet dann darüber, was mit den systemfremden Elementen geschieht.

Allerdings existiert beim Erziehungssystem eine Schwachstelle, die sich bisher bei anderen sozialen Teilsystemen nicht gezeigt hat. Es ist dies der Code des Erziehungssystems, der dessen operative Schließung und damit dessen Identität und Autonomie zu wahren hat. Beim Erziehungssystem ist der Code, d.h. die Abgrenzung des Systems von der Umwelt, nicht so klar und eindeutig, wie dies bei anderen sozialen Teilsystemen der Fall ist.

Anfänglich vertrat Luhmann die Auffassung, dass das Erziehungssystem grundsätzlich nach dem Code „besser lernen / schlechter lernen“ (Luhmann/Schnorr, 1979, S. 11) arbeitet. Er hatte dabei Zensurenvergabe, Versetzungsentscheidungen, Lob und Tadel u.ä. im Auge, mithin die traditionellen Selektionsverfahren durch Noten und Prüfungen.

Später hat Luhmann einen weiteren, spezielleren Code eingeführt, nämlich den Code „vermittelbar / nicht vermittelbar“ (Luhmann, 2002, S. 63). Nach diesem Code werden die pädagogischen Bemühungen danach unterschieden, ob die Absicht, Wissen und Kompetenzen zu vermitteln, umsetzbar ist.

Luhmanns Bedenken und Unsicherheiten in Bezug auf den richtigen und angemessenen Code für das Erziehungssystem lassen erkennen, dass Codes nicht unabänderlich feststehen, sondern selbst auch vom sozialen Wandel und von Differenzierungen beeinflusst werden können.

Im Zusammenhang mit dem PISA-Prozess fällt z.B. auf, dass „Qualität“ oder „Zeit“ zu zentralen Begriffen innerhalb des Bildungssystems avanciert sind (vgl. Krönig, 2007, S. 96 ff.). Über Qualität wird inzwischen in allen Bildungsbereichen diskutiert, von Kindertagesstätten bis hin zu den Universitäten. Im Bemühen um sog. Qualitätssicherung werden dabei vom Erziehungssystem die aus der Wirtschaft stammenden Instrumentarien adaptiert, so u.a. der in der Wirtschaft neu eingeführte Qualitätsbegriff. Die Anwendung dieses Qualitätsbegriffs wird dabei nicht auf ein bestimmtes pädagogisches Programm oder eine bestimmte Methodik beschränkt, sondern gewissermaßen als generelle Code-Modellierung verwendet. Damit beeinflusst der neue Qualitätsbegriff der Wirtschaft alle Operationen des Erziehungssystems.

Wie kann man sich eine solche interne Übernahme eines wirtschaftlichen Begriffs konkret vorstellen? Lautete anfänglich der Code des Erziehungssystems „besser lernen – schlechter lernen“, so wird nun „besser lernen“ konkretisiert bzw. ausgelegt als etwas, was im Hinblick auf das Qualitätsmanagement der Wirtschaft besser ist.

Zum neuen Qualitätsverständnis der Wirtschaft gehört z.B. die Kundenorientierung. Während früher die Anforderungen an die Qualität eines Produkts von Experten definiert wurden, definieren heute die Kunden, d.h., die Käufer, die Qualitätsanforderungen.

Wer aber käme als Kunde von Schule in Betracht? Schüler, Eltern, künftige Arbeitgeber? Während das veränderte Qualitätsverständnis der Wirtschaft in Bezug auf Anwendungsnahe und Handhabbarkeit kaufbarer Produkte und Dienstleistungen durchaus Sinn machen kann, ist die Übertragung des Begriffs auf Prozesse des Bildungssystems problematisch. Denn das Erziehungssystem ist ein Funktionssystem der Gesellschaft, das nach eigenen Grundsätzen und mit eigenen Begriffen arbeitet. Mit Käufererwartungen haben Prozesse des individuellen Lernens, der Persönlichkeitsentwicklung oder Motivierung jedenfalls nichts zu tun.

Ähnlich verhält es sich mit der Übertragung des Zeitbezugs von der Wirtschaft auf das Erziehungssystem. Nach der Devise „Time is Money“ findet das Abitur in einzelnen Bundesländern nun schon nach 12 Schuljahren statt. Auch beim „Speed Learning“ oder der Reduktion von Studienzeiten handelt es sich um Tendenzen, die im Bereich der Wirtschaft ihren Ursprung haben und vom Erziehungssystem in der Regel ohne Protest und öffentliche Auseinandersetzungen übernommen werden. Sie führen zwar zu Einsparungen auf der Kostenseite der Erziehung, begünstigen aber gleichzeitig eine problematische Entindividualisierung des Erziehungsprozesses.

Systemtheoretische Schlussfolgerungen

Die genannten Prozesse sind Beispiele für eine aktive interne Übernahme wirtschaftlicher Begriffe durch das Erziehungssystem selbst. Dass dies möglich ist, hängt nach meiner Auffassung auch damit zusammen, dass der Code des Erziehungssystems bis heute nicht eindeutig feststeht. Die Folge ist, dass das Erziehungssystem immer noch nicht so autonom existiert wie andere Funktionssysteme der Gesellschaft.

Aus systemtheoretischer Sicht ergibt sich von hier aus die Frage, welches heute, d.h. im Kontext einer modernen Lernauffassung, der „richtige“ Code für die operative Schließung des Erziehungssystems sein könnte. Hier gemeinsam nach Antworten zu suchen, wäre für Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft eine wichtige Aufgabe.

Die Frage nach dem „richtigen“ Code ist m.E. eng damit verbunden, was heute als Kernaufgabe des Bildungssystems angesehen wird. Nach Luhmanns Überzeugung ist dies eine Pädagogik, die den zu erziehenden Nachwuchs auf eine unbekannt bleibende Zukunft vorbereitet (Luhmann 2002, S. 198). Dies aber ist genau das Anliegen, das mit dem Kompetenzbegriff verbunden wird.

Kompetenzbewertung

Insofern ist es unzweifelhaft richtig, dass gegenwärtig an Waldorfschulen nach neuen Möglichkeiten für den Erwerb von Kompetenzen gesucht wird, die über einschlägige bisherige Elemente des Lehrplans hinausgehen.

Das Projekt „Individuelles bzw. selbstverantwortliches Lernen an Freien Waldorfschulen“ hat z.B. zum Ziel, die moderne Lernauffassung, nach der Lernen eine Eigenleistung des Lernenden ist und nicht gelehrt werden kann, in die Schulpraxis umzusetzen und auf diese Weise zum Kompetenzerwerb beizutragen. Das passiert vor allem durch die Bereitstellung anregender Lernumgebungen und durch Lernsituationen, von denen Anstöße und Chancen für eigenverantwortliches Lernen und Selbstentwicklung ausgehen können. Lehrer geben hier Lernziele und Aufgaben vor und begleiten die in Gruppen arbeitenden Schüler bei deren Lösungsversuchen, d.h., die Lehrer müssen sich von der Rolle des Stoffvermittlers und vielleicht Besserwissers verabschieden. Sie müssen versuchen die „Inhaltsfalle“ zu vermeiden und stärker auf die Lernprozesse schauen. Dies ist keine leichte Aufgabe, denn Waldorflehrer haben in ihrer Schulzeit und Ausbildung in der Regel nach ganz anderen Mustern gelernt, also nicht individuell und nicht selbstverantwortlich. An dieser Stelle haben die Lehrer an Staatsschulen sicher ähnliche Schwierigkeiten.

Bei diesem Weg des individuellen bzw. selbstverantwortlichen Lernens handelt es sich m.E. um einen vielversprechenden Versuch des Kompetenzerwerbs. Die sich anschließende Frage ist, wie der Kompetenzerwerb bewertet werden kann. Hier sind die Auffassungen in Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft sehr unterschiedlich.

Die Bewertungsfrage von Kompetenzen ist insbesondere deshalb nicht leicht zu beantworten, weil Kompetenzen sich ausschließlich in einer beobachtbaren Handlung (Performanz) zeigen und ansonsten nicht direkt überprüfbar und bewertbar sind. Insofern läuft eine objektive Kompetenzbewertung darauf hinaus, mit Hilfe von Statistik und Kausalität zukünftiges Handeln vorauszusagen. Eine solche Voraussage ist aber höchst unsicher, weil das Erlernen von Kompetenzen einen Prozess der Veränderung darstellt, der kontingent³ verläuft. D.h., Lernen ist eine Veränderung des Lernenden in Bezug auf Wissen, Können und Handeln. Was aber ein Lernender an sich selbst verändern wird, lässt sich nicht mit Sicherheit voraussagen. Insofern können objektive Verfahren der Kompetenzmessung nicht als belastbar angesehen werden. Aussagefähiger sind hingegen subjektive Verfahren wie z.B. Selbstreflexionen und Beschreibungen der Lernprozesse und –ergebnisse durch die Lernenden selbst.

Im weitesten Sinne steht die Frage nach der „richtigen“ Bewertung von Kompetenzen auch in Verbindung mit der Frage nach dem angemessenen Code für das Erziehungssystem.

Aus der neurophysiologischen Lernforschung wissen wir, dass das Gehirn kein Abbild der Wirklichkeit repräsentiert, sondern ein operational geschlossenes System bildet. Es operiert nach eigenen Kriterien und entscheidet selbst, was auf welche Weise aufgenommen und verarbeitet werden soll. Deshalb kann eine punktgenaue Übertragung von einer Person auf eine andere Person nicht funktionieren (von Glasersfeld, 1995, S. 8).

Nimmt man diese Erkenntnisse ernst, so ist für eine moderne Pädagogik entscheidend, ob Lernen selbstreferentiell oder fremdreferentiell verläuft.

Unter selbstreferentiell wäre dabei die individuelle Erarbeitung und Aneignung des Erkenntnisgegenstandes zu verstehen, verbunden mit einer entsprechenden Motivation und Befähigung zur selbständigen Erweiterung von Wissen, Können und Handeln. Fremdreferentiell würde bedeuten, dass der Erkenntnisgegenstand durch lehrenden und gelenkten Unterricht vermittelt wird, aber für den Schüler weitgehend äußerlich bleibt.

Eine solche Codierung „selbstreferentiell / fremdreferentiell“ könnte sowohl zur Persönlichkeitsentfaltung der Schüler als auch zur optimaleren operativen Schließung des Erziehungssystems und damit zu einer Stärkung seiner Autonomie beitragen.

3. Philosophischer Terminus zur Beschreibung von Tatsachen, deren Bestehen gegeben und weder notwendig noch unmöglich ist. In Bezug auf psychische Systeme beschreibt Kontingenz die Möglichkeit, offen, unvorhergesehen und variabel zu agieren und zu reagieren.

Fazit

1. Lehrer und Pädagogen sind gut beraten, wenn sie nicht vergessen, dass Bildung Geld kostet und dass Wirtschaft sich auf Ausbildung verlassen können muss. Aber diese wechselseitige Abhängigkeit bzw. strukturelle Kopplung zwischen Bildungs- und Wirtschaftssystem darf das eigene Systemverständnis nicht verunsichern und beeinträchtigen. Die Förderung der Selbstreferentialität der Lernenden ist heute Hauptaufgabe des Erziehungssystems und dies ist gleichzeitig wirksamer Schutz gegenüber einer Ökonomisierung der Bildung.
2. Zu erlernende Kompetenzen müssen in erster Linie den Lernenden, nämlich ihrer selbst-bestimmten Entfaltung zugutekommen. Ein binärer Code, der sich am selbstreferentiellen bzw. fremdreferentiellen Charakter von Lernen orientiert, könnte hierbei hilfreich sein. Zwar werden Persönlichkeiten, die individuell und eigenständig lernen konnten, aufgrund ihrer Fähigkeit, mit neuen, komplexen Aufgaben angemessen umgehen zu können, auch für die Wirtschaft immer wichtiger. Gleichwohl kann darin gewissermaßen nur ein Side-Effekt gesehen werden, der nicht vom Wirtschaftssystem, sondern vom Erziehungssystem gemäß seinem eigenen Systemverständnis herbeigeführt wird.
3. Nach meiner Überzeugung eröffnet der Kompetenzbegriff vielfältige Möglichkeiten der Zusammenarbeit zwischen Waldorfpädagogen und Erziehungswissenschaftlern. Diese Möglichkeiten sollten von beiden Seiten ergriffen werden mit dem Ziel, zu einer Zusammenarbeit zu finden, die der Relevanz des Themas angemessen ist.

Literatur

- de Vries, F. (2011). *Kompetenznachweis und Lernbegleitung in Waldorfschulen*. Stuttgart: Edition Waldorf.
- de Vries, F. (2012). *Waldorfschule im Wandel*. Dortmund: Wulff GmbH – Druck und Verlag.
- Glaserfeld, E. von (1995). Aspekte einer konstruktivistischen Didaktik. In: Landesinstitut für Weiterbildung (Hrsg.), *Lehren und Lernen als konstruktive Tätigkeit*. Soest: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Krautz, J. (2009). *Bildung als Anpassung? Das Kompetenz-Konzept im Kontext einer ökonomisierten Bildung*. Fromm Forum 13/2009; 87-100.
- Krönig, F.K. (2007). *Die Ökonomisierung der Gesellschaft. Systemtheoretische Perspektiven*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Luhmann, N. (1987). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*, Frankfurt/ Main: Suhrkamp.
- Schmidt, S.J. *Bildung in der Wissensgesellschaft?*
Verfügbar unter www.bildung-zukunft-suedtirol.it/download/schmidt.pdf. [abgerufen 27. Aug.,2015]
- Steiner, R. (1982). *Aufsätze über die Dreigliederung des sozialen Organismus und zur Zeitlage 1915-1921*, darin „Freie Schule und Dreigliederung“. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.