3. KOMPETENTER UNGEIST
Das Verschwinden des Wissens

(Aus: Konrad Paul Liessmann: Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift. Wien: Zsolnay 2014)

Es ist gespenstisch: Wie von Geisterhand geführt, hat sich in den letzten Jahren, von der Öffentlichkeit nahezu unbemerkt, eine der radikalsten Veränderungen an Schulen und Universitäten vollzogen, ein Bruch mit einer jahrhundertealten Tradition, eine völlige Neuorientierung und Neufassung dessen, was Bildungseinrichtungen zu leisten haben und was die Absolventen solch einer Einrichtung auszeichnen soll. *Kompetenzorientierung* lautet das Zauberwort, das nun die Lehr- und Studienpläne dominiert, das alles, was man bisher glaubte, lehren und vermitteln zu müssen, hinfällig werden lässt, das endlich garantieren soll, dass anstelle toten Wissens brauchbare Fähigkeiten erworben werden und das verspricht, dass nichts Unnützes mehr gelernt wird, sondern nur mehr das, was mit der Lebenswelt von Schülern und Studenten, mit ihren Bedürfnissen und Problemen zu tun hat oder auf diese anzuwenden ist. Das Ziel von Bildungsprozessen ist nicht mehr eine wie auch immer definierte Bildung, weder als Inhalt noch als Form, sondern der umfassend kompetent gewordene Mensch, der mit einem Satz von allgemeinen Fähigkeiten ausgestattet ist, der es ihm erlaubt, sich in jeder Situation die wichtigen Informationen zu beschaffen und die angemessenen Entscheidungen zu treffen. Gleichzeitig verspricht die Umstellung von Bildung auf Kompetenzen endlich verlässliche Instrumentarien zu schaffen, um genaue Messungen und Bewertungen vorhandener Kompetenzen auf unterschiedlichen Niveaus vornehmen zu können. Orientiert am "Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für das Erlernen von Sprachen", wie ihn der Europarat empfohlen hat, werden im "Europäischen Qualifikationsrahmen" mittlerweile für alle Bereiche und Fächer acht Kompetenzniveaus unterschieden. Der Nimbus internationaler Tests wie Pisa rührt auch daher, dass damit Kompetenzen angeblich genau vermessen und deshalb auch verglichen werden können.

All das hat eine gewisse Logik. Historisch gesehen wurzelt das Kompetenzkonzept nicht in der Pädagogik oder Bildungstheorie, sondern in der Ökonomie, genauer in dem Bestreben, Arbeitsleistungen messbar, vergleichbar und damit optimierbar zu machen. Möglich, dass dieser Hang zum permanenten Beobachten und Überprüfungen von Leistungen tatsächlich bis in die pietistische Kultur der Gewissenserforschung zurückgeführt werden kann.[1] Wichtig ist, dass die ersten Kompetenzmessungsmodelle im Zuge der "Psychologisierung des Wirtschaftslebens" mit dem Ziel entwickelt worden waren, Prüfungsverfahren für die unterschiedlichsten Fähigkeiten, Fertigkeiten und Persönlichkeitsmerkmale von Menschen zu gewinnen, um deren Einsatz für das Unternehmen zu optimieren.[2] Durchaus in diesem Geist wurde dieses Konzept dann in die Pädagogik übertragen und machte dort Karriere. Heinrich Roth, der den Begriff der Kompetenz in den Erziehungswissenschaften propagierte, hatte noch im Anschluss an klassische emanzipatorische Konzepte als zentrales Bildungsziel die "Mündigkeit" definiert und diese als "Kompetenz für verantwortliche Handlungsfähigkeit" bestimmt. Die von ihm vorgeschlagene Unterscheidung in "Selbstkompetenz", "Sachkompetenz", "Methodenkompetenz" und "Sozialkompetenz"[3] eröffnete die Perspektive auf eine beliebige Erweiterung der Kompetenzen: Aktuell wird neben der "Handlungskompetenz" gerade die "Systemkompetenz" entdeckt.

---

[1] Andreas Gelhard: Kritik der Kompetenz, Zürich 2011, S. 26f.
[2] Gelhard, Kritik der Kompetenz, S. 63
[3] Heinrich Roth: Pädagogische Anthropologie, Bd. 2, Hannover 1971, S. 180

Wirkmächtig wurde allerdings die Definition der Kompetenz, wie sie Erich Weinert im Auftrag der OECD entwickelt hat: "[Kompetenz ist] die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können."[4] Es geht also nicht nur um Fähigkeiten und Fertigkeiten – von Wissen, Erkenntnis und Neugier ist nicht mehr die Rede -, sondern auch – und dies ist entscheidend – um Bereitschaften, also Haltungen, es geht um die Kontrolle und Steuerung von inneren Beweggründen, willentlichen Intentionen und sozialem Verhalten, und dies mit einem Ziel: Problemlösungen "nutzen" zu können – was immer dies heißen mag.

Was im Kontext bildungsphilosophischer Theoriebildung noch als interessante Wende in der pädagogischen Anthropologie diskutiert werden konnte, erwies sich – kaum gelangten diese Konzepte in die Hände von Fachdidaktikern, empirischen Bildungsforschern, Schulreformern und ministeriellen Bürokratien – in der Praxis als verheerend. Abgesehen davon, dass sich durch diese folgenreiche und maßgebliche Kompetenzdefinition die Vermutung bestätigt, dass es bei der Entwicklung und Überprüfung von Kompetenzen immer auch um den Zugriff auf die Innerlichkeit und die damit verbundenen Formen von Bereitschaft geht, waren dadurch zwei wesentliche Gesichtspunkte der Kompetenzorientierung festgelegt: Alles dient dem Lösen von Problemen und muss deshalb als eine Form von Handlung beschrieben werden können; und alles Problemlösen ist nur dann sinnvoll, wenn es erfolgreich eingesetzt und genützt werden kann, also auf konkrete Situationen unterschiedlichster Art angewandt werden kann. Denn nun muss alles, was in einem Lern- und Unterrichtsprozess geschehen kann, als Aktivität der Lernenden beschrieben werden, und alles, was in einem Unterrichts- oder Lernprozess thematisiert werden kann, muss anwendungsorientiert und mit dem Nachweis der Nützlichkeit erfolgen. Dass es etwa auch Ziel eines Lernprozesses sein kann, eine vermeintliche Selbstverständlichkeit oder erfolgreiche Praxis überhaupt erst als – womöglich gar nicht lösbares – Problem zu erkennen, kommt diesem Konzept nicht mehr in den Sinn.

Gleichzeitig erlaubt es der Kompetenzbegriff, als Universalbegriff eingesetzt zu werden, der nicht nur Begriffe wie Schlüsselqualifikation, *soft skills* oder Sachkenntnis in sich aufnimmt, sondern auch beliebig differenziert und aufgefächert werden kann. Dies führt im praktischen Umgang mit dem Begriff der Kompetenz dann zu solchen Absurditäten wie vollkommen beliebigen Kompetenzzuschreibungen, da ja jede zielorientierte menschliche Tätigkeit irgendwie auch als eine Form von Kompetenz aufgefasst werden kann – gleichgültig, wie sie zustande kommt oder sich entwickelt. Das Neugeborene ist dann schon ein umfassend kompetentes Wesen, denn es bringt alles mit, um zu überleben: die Schreikompetenz, die Verdauungskompetenz und die Saugkompetenz. Andererseits kann jede noch so einfache Aktivität oder Lernanstrengung in eine Unzahl von Kompetenzen übergeordneter und untergeordneter Art zerlegt werden. Der für die Schweiz vorgelegte "Lehrplan 21" brachte es für die Grundschule (!) auf immerhin 4500 (!) Kompetenzen, die entwickelt, geübt, getestet, überprüft und angewandt werden sollen. Das geht natürlich nur, wenn noch jede Selbstverständlichkeit als Kompetenz gewertet und bewertet wird, und stimmige Lern- und Kommunikationsprozesse bis zur Unkenntlichkeit zergliedert und isoliert werden. Dass Schüler im Sprachunterricht "ihre Aufmerksamkeit auf sprechenden Personen richten können", wird rasch zu einer Kompetenz.[5] Es verwundert wenig, dass sich zu diesem Lehrplanprojekt eine Protestbewegung aus Lehrern und Wissenschaftlern gebildet hat.

---

[4] Franz E. Weinert (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen, Weinheim und Basel 2001, S. 27f.

[5] Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz: Lehrplan 21, Fachbereichslehrplan Deutsch (http://konsultation.lehrplan.ch/downloads/container/30_1_1_0_0_1.pdf, abgerufen am 5.7.2014)

Da Kompetenzen nur als operationalisierbare Tätigkeiten beschrieben werden dürfen, begann für die Autoren der kompetenzorientierten Curricula die Suche nach den entsprechenden Verben – denn einfach einen Stoff, eine Sache, eine Aufgabenstellung, ein Thema als Gegenstand eines Unterrichts zu benennen, war von nun an verboten. Die nun vorliegenden kompetenzorientierten Lehr- und Studienpläne sind nicht nur Ausdruck abstruser fachlicher und didaktischer Konzepte, sondern auch ein vorläufiger Tiefpunkt in Hinblick auf sprachlichen Ausdruck und Stil. Kein Mensch mit Sprachgefühl kann solche Curricula lesen, ohne nicht in eine tiefe Depression zu verfallen. Oder wie anders soll man auf Formulierungen dieser und ähnlicher Art reagieren? "Über Lesefähigkeiten *verfügen* – Lebendige Vorstellungen beim Lesen von Texten *entwickeln* – Schreibabsicht *klären* – Inhalte (sic!) verstehend *zuhören* – zu Texten Stellung *nehmen* – bei der Beschäftigung mit Texten Sensibilität und Verständnis für Gedanken und Gefühle und zwischenmenschliche Beziehungen *zeigen* – Texte auf Wirkung *überprüfen* – Lernergebnisse *präsentieren*."[6]

Das Schöne daran: Diese Beschreibungen geben natürlich keine Auskunft, wann und unter welchen Bedingungen solch eine Kompetenz zufriedenstellend zur Schau gestellt wurde. Wann und wie *zeigt* denn ein Schüler Sensibilität angesichts eines literarischen Textes? Wenn er bekundet, betroffen zu sein? Wenn er sagt, dass es ihm schon einmal ähnlich ergangen sei? Wenn ihn das Gelesene an seine Familie oder Freunde erinnert? Wenn er zugibt, dass das alles nicht sein Problem ist? Dass dort, wo darüber hinaus in diese Kompetenzorientierungen gesellschaftspolitische Zielsetzungen eingeschmuggelt werden, alles in blanke Ideologie umschlagen muss, versteht sich fast von selbst. Denn was sonst verbirgt sich etwa hinter folgendem Punkt des österreichischen Lehrplans für die Oberstufe der Allgemeinbildenden Höheren Schulen (Gymnasien): "Zu sprachkritischen Diskursen (feministische Sprachkritik, politisch korrekte Sprache) beitragen"? Der Schüler, der in solch einer Unterrichtseinheit etwa mit Verweis auf das Buch *Genug gegendert* von Tomas Kubelik[7] das generische Maskulinum verteidigte, wird von seiner Lehrerin wohl kaum die entsprechende Kompetenzbescheinigung ausgestellt bekommen.

Unter dem Titel "Kompetenz" und den damit verbundenen Versprechen objektiver Bildungsstandards und ihrer Messbarkeit hat sich eine bislang noch nie gekannte Subjektivität und Beliebigkeit in die Unterrichtspraxis eingeschlichen, bei gleichzeitiger exzessiver Ausdehnung des damit verbundenen bürokratischen Aufwands. Und das erklärt, warum die Verben, mit denen angeblich Kompetenzen exakt beschrieben werden, sich für eine Grundschule und für eine Sekundarstufe II in nichts von einander unterscheiden. Auch der Grundschüler *reflektiert* sein Verhältnis zur Sprache genauso wie der Abiturient, und es bleibt dem Lehrer überlassen festzustellen, wann wer in welcher Situation unter welchen Bedingungen sein Verhältnis zur Sprache nun auf welchem Kompetenzniveau angemessen reflektiert hat.

Die Grundkompetenzen des Philosophieunterrichts in Österreich heißen Wahrnehmen und Verstehen, Analysieren und Reflektieren, Argumentieren und Urteilen, Sich-Orientieren und Handeln. Anbei: Dass diese Kompetenzen identisch sind mit jenen, die im Religionsunterricht vermittelt werden sollen, überrascht nicht: Es ist ja alles eins. Sieht man allerdings genauer hin, erwerben Schüler im Philosophieunterricht zum Beispiel eine "phänomenologische Kompetenz", die allerdings nicht darin besteht, dass sie eine Ahnung von der philosophischen Richtung der Phänomenologie, wie sie Edmund Husserl entwickelt hat, bekommen, sondern sie werden in den Stand gesetzt, "eigene Bewusstseinszustände mitzuteilen". An solch eine Philosophiestunde, in der Bewusstseinszustände, und zwar sogar eigene, mitgeteilt werden,

---

[6] Elmar Drieschner: Bildungsstandards praktisch. Perspektiven kompetenzorientierten Lehrens und Lernens, Wiesbaden 2009, Kindle E-Book, Pos. 919

[7] Tomas Kubelik: Genug gegendert. Eine Kritik der feministischen Sprache, Halle 2013

möchte man ernsthaft gar nicht denken, aber immerhin: es wird wohl die immer wieder eingeforderte "Selbstkompetenz" der Jugendlichen stärken. Stutzig könnte man allerdings werden, wenn auch eine "dekonstruktivistische Kompetenz" vermittelt werden soll. Abgesehen von der vielleicht pikanten Frage, ob Paul de Man oder Jacques Derrida im Besitz dieser Kompetenz gewesen waren, verbirgt sich dahinter die Aufforderung an die Halbwüchsigen, "kreativ mit vorgegebenen Materialen umzugehen" und dabei "Neuartiges zu kreieren".[8] Die Praxis der Unbildung schreckt vor nichts zurück.

Solche Kompetenzen lassen sich tatsächlich für jeden Gegenstand beliebig generieren und vermehren. Für den Philosophieunterricht zum Beispiel ist das Konzept maßgeblich, das Anita Rösch ebenfalls in Anlehnung an die Niveaustufen des "Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen Sprachen" entworfen hat, und das neben den oben genannten Grundkompetenzen bis zu 40 Teilkompetenzen kennt, die, feinsäuberlich zu einer Kompetenzpyramide aufgetürmt, an der Basis die Reflexionskompetenz und an der Spitze die unvermeidliche Handlungskompetenz kennt.[9] Man kann nur hoffen, dass es noch Philosophielehrer gibt, die sich mit dem Denken begnügen und auf das Handeln großzügig verzichten. Dazwischen findet man dann zum Beispiel die interkulturelle Kompetenz und die Konfliktlösungskompetenz. Was letztere betrifft, hätte ein Blick in das wunderbare Buch *Kampfplätze der Philosophie* von Kurt Flasch[10] die Autorin vielleicht dazu bringen können, zumindest für den Philosophieunterricht auch eine Konfliktverschärfungs- oder Konfliktzuspitzungskompetenz einzufordern.

Immerhin: auch von Sachkompetenz ist allenthalben noch die Rede, allerdings gibt es für diese weder verbindliche Inhalte noch Themen. Wenn in den Curricula solche Inhalte benannt werden, dann nur exemplarisch, als Beispiel, als eine Möglichkeit, die jederzeit durch eine andere ersetzt werden kann. Damit aber ist der Punkt erreicht, an dem die Kompetenzorientierung tatsächlich in eine Negation jedes verbindlichen Wissens umschlägt. Denn all die geforderten Kompetenzen lassen sich an jedem beliebigen Gegenstand erwerben, Reflektieren und Analysieren kann man alles Mögliche, dazu bedarf es keiner spezifischen fachlichen Inhalte.

Kein Philosophielehrer verstieße gegen die Idee der Kompetenzorientierung und den Buchstaben des Gesetzes, der ein Jahr lang Philosophie unterrichtete, ohne dass der Name eines Philosophen fiele, ein philosophisches Buch zitiert würde, eine philosophische Theorie oder ein philosophisches Argument Erwähnung fände, und natürlich müsste auch kein philosophischer Text gelesen werden. Denn "Textkompetenz" im Philosophieunterricht ist einerseits Teil der allgemeinen "hermeneutischen Kompetenz", bei der es darum geht, Texte "mit ethischen/philosophischen Themen" zu lesen, zu interpretieren und zu verstehen, andererseits zählt das "Erstellen" eigener Texte, ausgehend von einem persönlichen Erlebnis, ebenfalls zu dieser Kompetenz.[11] Nach diesem Modell erlangt man eine moralische Urteilskompetenz auch dann, wenn man die Frage nach Gut und Böse nicht mit Kant oder Nietzsche, sondern anhand der Boulevardpresse diskutiert, und auch bei der Reflexionskompetenz ist es offenbar besser, einmal mit der Aufarbeitung eigener Erlebnisse und nicht mit Augustinus' *Bekenntnissen* zu beginnen. Wenn philosophische Texte im kompetenzorientierten Philosophieunterricht noch Verwendung finden, dann als potentielle "Dialogpartner", die einen kleinen Beitrag zum Erwerb der "Dialogkompetenz" leisten dürfen. Nach einigen Jahren kompetenzorientierten

---

[8] Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (seit 2014: BM für Bildung und Frauen): Die kompetenzorientierte Reifeprüfung aus Psychologie und Philosophie, 12/2011, S. 14

[9] Anita Rösch: Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht, Berlin 2011, S. 157

[10] Kurt Flasch: Kampfplätze der Philosophie. Große Kontroversen von Augustin bis Voltaire, Frankfurt/Main 2008

[11] Rösch, Kompetenzorientierung, S. 219f.

Unterrichts werden auch die größten Namen der Philosophie, die bedeutendsten Werke der Weltliteratur, die wichtigsten Gestalten der Geschichte zu Fremdwörtern geworden sein.

Blickt man genauer hin, muss man erkennen, dass sich unter dem Deckmantel der Kompetenzorientierung eine Grundkonstellation des Erkennens und damit der Bildung glatt in ihr Gegenteil verwandelt hat. In dem Maße, in dem Kompetenzen als formale Fertigkeiten verstanden werden, die an beliebigen Inhalten erworben werden können, konterkariert man die Idee jedes durch Neugier motivierten Erkenntnis- und damit Bildungsprozesses: "Noch nie hat sich ein Mensch in einem wirklichen Bildungsprozess etwa für eine bestimmte philosophische Lebensauffassung interessiert, bloß um daran seine eigene Argumentationskompetenz zu üben, sondern es läuft immer umgekehrt: Ein bestimmter Inhalt fasziniert, lässt nicht mehr los und erhält dadurch eine Verbindlichkeit, auf die der verstehenwollende Mensch gleichsam genötigt ist, durch die Ausbildung bestimmter Kompetenzen zu antworten, um dem Anspruch der Sache gerecht werden zu können."[12] Genau um diese Faszination, die von einer Sache, einem Thema, einem Gegenstand, einem Namen, einem Buchtitel, einer Frage ausgehen kann, werden kompetenzorientiert unterwiesene Kinder und Jugendliche gebracht; sie werden damit um die Chance gebracht, überhaupt ein substantielles Interesse an der Welt und an sich selbst entwickeln zu können. Gerade die vielgerühmte "Selbstkompetenz" erweist sich als ungeheuerliches Betrugsmanöver, an dessen Ende die Phraseologie des Selbst jede Form der Selbsterkenntnis sabotiert.

Ähnlich verhängnisvoll ist die Vorgabe, dass alles und jedes, was gelernt wird, seine Anwendung finden muss. Denn dies bedeutet, dass die Kunst und die Wissenschaften, die großen Dokumente der eigenen und von fremden Kulturen, Gedanken- und Glaubenssysteme, die Natur und ihre Gesetze ausschließlich unter der Perspektive, ob Kinder und Jugendliche sie in ihrer Lebenswelt irgendwie nützen können, angesprochen und vermittelt werden dürfen. Die damit verbundene geistige und seelische Verarmung ist mit Händen zu greifen. Was dann tatsächlich produziert wird, ohne Wissen, ohne Kenntnis, ohne Tradition, ohne fachliche und methodische Grundlagen, wird selten über das hinauskommen, was Immanuel Kant einmal böse "originalen Unsinn" genannt hat.[13] Und dafür werden Unmengen von Papier mit haarsträubenden Rastern, Modellen und Curricula bedruckt!

Im Gegensatz zu manch beruhigenden Versicherungen verbergen sich hinter der Kompetenzorientierung also nicht alte Bildungsinhalte in neuem Gewand. Es stimmt, dass die Logiken des Lehrens und Lernens so manche Reform überstanden haben, in dem man unter einem neuen Titel, unter dem Deckmantel einer elaborierten Phraseologie das tat, was man mehr oder weniger immer schon getan hat. Wer die letzten Jahrzehnte im Nahbereich von Bildungseinrichtungen verbracht hat, hat unzählige dieser Moden kommen und gehen sehen. Kompetenzorientierung bedeutet allerdings eine völlige Neukonzeption dessen, was Bildung, Lernen und Wissen bedeuten. Die vermeintliche Menschenfreundlichkeit, die sich hinter dem damit verbundenen Anspruch verbirgt, dass es nun endlich nicht mehr darum gehe, was gelehrt wird, sondern was am Ende eines Lernprozesses tatsächlich aktiv gekonnt und beherrscht wird, übersieht schlicht, dass es nie darum gegangen war, die Sphären des Lehrens und Lernens so zu trennen, dass man schematisch von einer *Input*- oder *Outputorientierung* hätte sprechen können. Mitunter hat man überhaupt den Eindruck, dass nichts so sehr in der angeblichen Wissensgesellschaft verachtet wird, wie der Erwerb von Wissen. "Faktenwissen" ist zu einem Unwort geworden, diese Form des Wissens muss aus den Schulen verbannt wer-

---

[12] Peter Gaitsch: Bildung ist kein Wunschkonzert. Verstehen als Geschehen. In: Die Presse, 9.7.2012 (http://diepresse.com/home/meinung/gastkommentar/1263340/Bildung-ist-kein-Wunschkonzert_Verstehen-als-Geschehen, abgerufen am 24.4.2014)

[13] Immanuel Kant: Kritik der Urteilskraft, Frankfurt/Main 1975, S. 242

den, niemand soll mit Dingen belastet werden, die man entweder überall nachschlagen kann oder die ohnehin rasch veralten. Die flächendeckende Umstellung der Lehr- und Studienpläne an Schulen und Universitäten von definierten Kenntnissen und Inhalten auf Kompetenzen ist so nur das sichtbarste Zeichen einer generellen Entwertung des Wissens. Beseelt von der Idee, dass es in einer Wissensgesellschaft vor allem darauf ankomme, jene Fähigkeiten zu entwickeln, zu trainieren und zu messen, die es erlauben, kompetent mit jedem beliebigen Wissen umzugehen, wird übersehen, dass dadurch das Wissen tatsächlich beliebig, letztlich bedeutungslos wird. Die Kompetenzen laufen ins Leere. Wer nur gelernt hat, mit Wissen umzugehen, weiß, so paradox es klingt, letztlich nicht, wie er mit Wissen umgehen soll. Denn dazu müsste er etwas wissen. Die Einsicht, dass es eine grundlegende Differenz zwischen dem Abrufen von Informationen und dem Verstehen einer Sache gibt, ist deshalb auch verloren gegangen.

Es gab Zeiten – diese Reminiszenz sei an dieser Stelle erlaubt -, da dachte man anders darüber. In der *Rede zum Schulabschlußjahr am 29. September 1809* hielt G. W. F. Hegel, damals Rektor des Nürnberger Gymnasiums, fest: "Wie die Pflanze die Kräfte ihrer Reproduktion an Licht und Luft nicht nur übt, sondern in diesem Prozesse zugleich ihre Nahrung einsaugt, so muss der Stoff, an dem sich der Verstand und das Vermögen der Seele überhaupt entwickelt und übt, zugleich eine Nahrung sein. Nicht jener sogenannte nützliche Stoff, […] wie sie unmittelbar in die Vorstellungsweise des Kindes fällt, nur der geistige Inhalt, welcher Wert und Interesse in und für sich selbst hat, stärkt die Seele und verschafft diesen unabhängigen Halt, diese substantielle Innerlichkeit, welche die Mutter von Fassung, von Besonnenheit, von Gegenwart und Wachen des Geistes ist; er erzeugt die an ihm großgezogene Seele zu einem Kern von selbständigem Werte, von absolutem Zwecke, der erst die Grundlage von Brauchbarkeit zu allem ausmacht und den es wichtig ist, in allen Ständen zu pflanzen."[14] Der menschliche Geist entwickelt sich nicht in der Auseinandersetzung mit beliebigen Inhalten; er entwickelt sich auch nicht, wenn man immer nur dort beginnt, wo man schon ist. Er entwickelt sich, wenn er mit den Inhalten konfrontiert wird, die ihre Bedeutung in sich tragen und die es gilt, sich verstehend zu erschließen. Und dies gilt für alle sozialen Schichten!

Man könnte die heute Situation auch so beschreiben: Uns fehlt mittlerweile jede Vorstellung davon, dass es geistige Inhalte geben könnte, die Wert und Interesse in und für sich selber haben und deshalb der entscheidende Stoff und Nahrung für die Entwicklung eines jungen Menschen sein müssen. Wissen heute ist ergebnisorientiert und anlassbezogen, es soll sich entweder an den Bedürfnissen der jungen Menschen, an den Wünschen der Arbeitgeber oder an den Herausforderungen der Zukunft, die niemand kennt, orientieren, und auch dort, wo noch alte Sprachen oder die musischen Fächer gelehrt werden, geschieht dies regelmäßig mit dem Hinweis, dass dadurch bestimmte kognitive Fähigkeiten geschult würden, die für das Bestehen im Wettbewerb wichtig seien.

Man könnte es auch drastischer formulieren: Wir sind zu feige geworden, um uns noch zu geistigen Inhalten zu bekennen, die einen Wert an sich darstellen und deren Kenntnis und Verständnis jenseits aller aktuellen Bedürfnisse eine Befriedigung zu geben vermag. Aus der vielleicht nur vordergründig toleranten Haltung, nur niemanden auszuschließen, keine Denkform und keine Literatur, keine Kultur und keine Religion, keine Lebensweise und keine Meinung, aus dem Versuch, alles und alle zu inkludieren, wird auch verständlich, warum Inhalte aus den Lehrplänen verschwinden müssen: Denn natürlich kann man nicht alles wissen, und wer, wie Hegel, davon ausgeht, dass es Erkenntnisse und Werke gibt, die aufgrund ihres Eigenwerts vorrangig behandelt werden müssen, kann sich der Frage nach einem Kanon, nach

[14] Georg Wilhelm Friedrich Hegel: Werke in zwanzig Bänden, Frankfurt/Main 1970, Bd. 4, S. 319

dem Rang und Stellenwert wissenschaftlicher Forschungen und künstlerischer Produktionen nicht entziehen. Diese Debatte aber wollen und können wir nicht mehr führen. Deshalb vermitteln und testen wir leere Kompetenzen, die wir, weil ohne Geist, für besonders praxis- und lebensnah halten.

Die Kompetenzorientierung beschränkt sich allerdings nicht mehr nur auf die Lehrpläne der Grund- und weiterführenden Schulen. Sie hat längst auch die universitäre Lehrerausbildung, ja die Universitäten insgesamt ergriffen. So wird im Zuge der Umstellung der Lehramtsstudien auf das unselige Bologna-Modell sowohl in Deutschland als auch in Österreich eine Konzeption dieser Studien verlangt, die pädagogischen, sozialen und didaktischen Kompetenzen einen Vorrang gegenüber der fachlichen Qualifikation zuerkennen. Während in solchen Konzepten und Plänen wieder einmal viel von "pädagogischer Handlungskompetenz", "Sozialkompetenz" und vor allem "Selbstkompetenz" die Rede ist – letztere wird doch glatt als "Selbstbetroffenheit" definiert, bei der es auf "permanente Selbstaufmerksamkeit (self monitoring)" ankommt[15] -, wird gleichzeitig allen Ernstes gefordert, dass die "überdimensionierte" Ausbildung in den "fachwissenschaftlichen Grundlagen" zugunsten "sozialpädagogischer, sonderpädagogischer und migrantenpädagogischer" Studieninhalte reduziert werden muss.[16] Die Transformation höherer Schulen in sozialpädagogische Anstalten, deren Träger permanent sich selbst beobachtende, fachlich minderqualifizierte Begleiter und Betreuer sein werden – von Lehrern kann man wirklich nicht mehr sprechen –, ist hier schon vorgezeichnet.

Aber auch die Wissenschaft selbst, wie sie zumindest an Universitäten betrieben und gelehrt wird, muss sich dem Druck der Kompetenzorientierung beugen. Zumindest die Hochschuldidaktik setzt ganz auf diese neue Mode, mit zum Teil skurrilen Ergebnissen, deren Unterhaltungswert nicht gering veranschlagt werden dürfte. So kommt eine "Delphi-Studie" zur Frage der Kompetenzorientierung in der Hochschuldidaktik zu dem Ergebnis, dass für Lehre, Prüfung und akademische Selbstverwaltung mindestens 30 Kompetenzen erforderlich sind, darunter – man glaubt es kaum –"Kompetenzorientierungskompetenz", aber auch "Prüfungskompetenz" ist gefragt, ebenso "Innovationskompetenz" und "Durchhaltevermögen". Vor allem letzteres, so steht zu vermuten, wird bald hoch im Kurs stehen, geht die Entwicklung weiter wie bisher. Tröstlich immerhin, dass von Universitätslehrern auch eine "ethische Grundhaltung" und, wenn auch nicht vorrangig, sogar "Fachwissen" eingefordert wird.[17] Aber auch hier gilt: Eine Hochschule hat nicht in erster Linie Wissen zu vermitteln oder in die Arbeitsweise der Wissenschaften einzuführen, sondern die "Handlungskompetenzen" der Teilnehmer zu entwickeln.[18]

Zukünftige Bildungsforscher werden in der Umstellung auf die Kompetenzorientierung vielleicht den didaktischen Sündenfall unserer Epoche sehen, die Praxis der Unbildung schlechthin, und womöglich zur Einsicht kommen, das Kompetenz genau das bedeutet, was der Philosoph Odo Marquard schon vor Jahren manchen "kompetenten" Vertretern seiner eigenen Zunft unterstellt hatte: Sie seien für nichts zuständig, zu manchem fähig und zu allem bereit.[19] Aber vielleicht ist es genau das, was intendiert ist. *In der Kompetenzorientierung zeigt sich die Praxis der Unbildung in ihrer hypertrophen Gestalt.*

---

[15] Wolfgang Nieke: Kompetenz und Kultur. Beiträge zur Orientierung in der Moderne, Wiesbaden 2012, S. 57
[16] Nieke, Kompetenz und Kultur, S. 66
[17] Nadja-Verena Paetz / Firat Ceylan / Janina Fiehn / Silke Schworm / Christian Harteis: Kompetenz in der Hochschuldidaktik. Ergebnisse einer Delphi-Studie über die Zukunft der Hochschullehre, Wiesbaden 2011, Kindle E-Book, Pos. 731f.
[18] Kompetenz in der Hochschuldidaktik, Pos. 889
[19] Odo Marquard: Inkompetenzkompensationskompetenz? Über Kompetenz und Inkompetenz in der Philosophie, in. O.M.: Abschied vom Prinzipiellen. Philosophische Studien, Stuttgart 1981, S. 24

Dabei wäre alles ganz einfach: Alle, die an Bildung interessiert sind, müssten sich darüber verständigen, was Heranwachsende können *und* wissen sollten, um diese Welt und ihre Situation in dieser zu verstehen. Natürlich sollen und müssen Bildungseinrichtungen welcher Art auch immer Fertigkeiten und Fähigkeiten vermitteln, die notwendig sind, um sich im sozialen und zukünftigen beruflichen Leben zu orientieren. Aber warum muss daraus eine Doktrin gemacht werden, der alles andere, was Bildung auch noch sein kann und muss, geopfert wird? Warum darf ein junger Mensch keine Begeisterung mehr für Fragen, Gegenstände oder kulturelle Dokumente entwickeln, die auf den ersten Blick vielleicht keinen unmittelbaren Nutzen haben? Warum soll es so schwer sein, Lehr- und Studienpläne zu entwickeln, die ein ausgewogenes Verhältnis von notwendigem Wissen und erstrebenswerten Kompetenzen anstreben. Die sinnlose Kompetenzvermehrung müsste sofort beendet werden, und ohne offene Debatte über den einen oder anderen Kanon, ohne Begeisterung für das eine oder andere "Orchideenfach", ohne Lust an einer zweckfreien Betätigung des Geistes wird die Frage nach einem gleichermaßen notwendigen wie befreienden Wissen nicht zu beantworten sein. Aber die Vertreter der Kompetenzorientierung könnten in jedem Fall beruhigt sein: Wer in jungen Jahren herausfinden will, was unter "platonischer Liebe" zu verstehen sei und sich deshalb – vielleicht sogar unter Anleitung eines fachlich versierten Lehrers – Platons *Symposion* vornimmt, wird dabei nicht nur die notwendige Textkompetenz entwickeln, sondern vielleicht auch mehr an Selbst-, Orientierungs- und Sozialkompetenz, als es so manchem seiner Facebook-Freunde lieb sein mag. Und was die Anwendung betrifft: Dafür hat der junge Mensch ja noch ein ganzes Leben vor sich!