

«Si c'est pour servir à quelque-chose..

zur Kompetenzkompensationskompetenz der Philosophie

..ça ne sert à rien.»

Modularbeit im Rahmen des Bereichs «Vertiefungsmodule»

Modul: freie Vertiefung

PH Bern – Institut Sekundarstufe II

Monofachdiplom Philosophie

Tobias Giezendanner

Eingereicht bei Dr. Birte Knierim

27.9.23

- 1 Einleitung
- 2 Totale: Der Kompetenzstreit
- 3 Close-up: Gelhards *Kritik der Kompetenz*
Die Geburt der Kompetenz aus dem Geiste der angewandten Psychologie
Bildung als negative Bewährung
- 4 Überblendung: Ambivalenz
- 5 Überbelichtung: Kompetenzkompensationskompetenz..
- 6 ..der Philosophie
- 7 Schluss

1 Einleitung

Das Schlangenwort im Titel spielt an auf das von Odo Marquard in die Welt gesetzte Bonmot, die Philosophie müsse in Zeiten, in denen ihr die Naturwissenschaft den Rang als welterklärende Instanz abgelaufen habe, ihre Inkompetenz durch »Inkompetenzkompensationskompetenz«¹ wettmachen. Wer nicht mehr angerufen wird, wenn es darum geht, zu erklären, was die Welt zusammenhält, muss sich neu positionieren. Auch in dieser Arbeit geht es darum, die Philosophie – falls sie denn dessen bedarf – stark zu machen. Im Unterschied zu Marquard soll aber hier die Philosophie nicht ihre eigene Marginalisierung kompensieren, sondern den Begriff der Kompetenz selbst. Die Kompetenz hinwiederum fristet allerdings sicher *kein* Randdasein. Kompetenzen sind zum *terminus ad quem* schlechthin von Bildung avanciert. Kein Lehrplan kommt ohne sie aus. Genauso vehement wie sie befürwortet werden, werden sie aber auch kritisiert: Die in der Kompetenz angelegte Handlungsorientierung erzeuge einen blinden Fleck, für die Masstäbe dieses Handelns. Wenn alle handeln: wer denkt dann noch über Sinn und Zweck dieses Handelns nach?

Diese Arbeit will sich zunächst vergegenwärtigen, was im Kompetenzstreit auf dem Spiel steht und sich in dieser Debatte Orientierung verschaffen (2). Anschliessend wird Andreas Gelhards umfassende Kritik der Kompetenz betrachtet (3). Ausgehend von den Resultaten aus den ersten beiden Abschnitten wird in (4) eine Synthese versucht, welche die Ambivalenz des Kompetenzbegriffes fasslich machen soll. Danach soll die These plausibilisiert werden, dass Kompetenzen ihr eigenes Ungenügen durch permanente Selbstreflexivität kompensieren können (5) und dass sich zum Erwerb einer solchen »*Kompensationskompetenz*« besonders das Fach Philosophie eignet (6).

1 Marquard, S.23 ff

2 Totale: Der Kompetenzstreit²

«Unter Kompetenz versteht man eine menschliche Disposition zum Handeln, die aufgebaut ist auf Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Einstellungen und Haltungen.»³

Diese Definition liefert uns die Bestandteile einer Kompetenz und macht vor allem anderen verständlich, worauf Lernen wesentlich abzielen soll : Handelnkönnen. Bildung stattet die S*S mit den in der Definition genannten zum Handeln nötigen fachlichen («Fähigkeiten»), wie auch motivational-normativen («Haltungen») Requisiten aus. Eine solche Zielvorstellung setzt sich ab gegen das, was am Schulbetrieb seit jeher Bedenken auslöst und was mit dem altbekannten idealistischen Spruch „Nicht für die Schule, für das Leben lernt man!“ kompensatorisch in Erinnerung gerufen werden soll. Der Schulbetrieb steht im Verdacht, sich eben gerade gegen das, worauf er vorbereiten sollte, abzukapseln. Wie – so die Klage - sollen junge Menschen vor dem Leben und seinen Anforderungen bestehen, wenn sie die Schule mit einem Wust an auswendig gelernten Fakten und einigen Bruchstücken weltfremden Bildungsballastes im Kopf verlassen? Hier soll ihrem Prinzip nach die Orientierung am Kompetenzbegriff Abhilfe schaffen. Mit ihm ist angezeigt, dass Wissen nicht träge⁴ und nutzlos im Hirn verschimmeln, sondern für praktische Zwecke anschlussfähig werden soll. Das Wissen soll eine Funktion erfüllen, zu «intelligentem Wissen»⁵ werden. Dieses zum Leben erweckte, dynamisierte Wissen dient nun eben dem Handeln, wobei allerdings noch unterbestimmt bleibt, was mit «Handeln» genau gemeint sein soll. Spezifischer ist die einflussreiche Definition von Felix Weinert, der Handeln mit dem Lösen von Problemen gleichsetzt. Er versteht unter Kompetenzen:

«(...) 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.»⁶

2 So nennen wir die Debatte und spielen damit auf den berühmten, in den 60er Jahren in der Soziologie ausgetragenen *Positivismusstreit* an. Die Debatte um Kompetenz scheint uns das Prädikat „Grundsatzdebatte“ durchaus zu verdienen.

3 Roesch, S. 149

4 Schirp, S. 21

5 So formuliert Felix Weinert (Zit. nach Schirp, S. 21)

6 Zit. nach WIKIPEDIA : [https://de.wikipedia.org/wiki/Kompetenz_\(Pädagogik\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Kompetenz_(Pädagogik))

Die Verengung von dem im oben zitierten Spruch angeführten «Leben» - verstanden als umfassender Horizont menschlicher Praxis - auf «Problemlösungen» ist zum Stein des Anstosses geworden. Die Bedenken richten sich gegen die Zergliederung des Lebens in eine Reihe von Situationen in denen – so wird unterstellt – ein jeweils klar umrissenes Problem einer bestimmten Lösung zugeführt werden kann. Diejenigen, die diese Bedenken äussern, beziehen sich auf das humanistische Bildungsideal, dem es um den Menschen als Ganzen geht. „Menschen werden nicht geboren, sondern gebildet“⁷ sagt Erasmus von Rotterdam und drückt damit aus, dass Bildung nicht Menschen mit Fähigkeiten auszustatten hat, sondern sie allererst zu Menschen *macht*. Dies verlangt, dass der menschliche Weltbezug in all seinen Dimensionen Gegenstand der Bildung wird. Kritische Verstandestätigkeit ist zwar ein wesentliches Moment, doch muss es um das ästhetisch-sittliche Moment, welches letztlich im Begriff der Freiheit kulminiert, ergänzt werden. Zur Bildung des Verstandes muss, so der Schweizer Philosoph Johann Georg Sulzer, die «Bildung des Gemütes»⁸ hinzukommen. Es geht also um mehr als blosser Motivation und die richtige „Einstellung“, sondern um das tugendhafte Handeln im allgemeinen Sinn, sowie um ein ästhetisches Ideal menschlicher Vollkommenheit. Wie umfassend diese Idee von Bildung ist, macht uns Wilhelm von Humboldt deutlich:

«Die letzte Aufgabe unseres Daseyns: dem Begriff der Menschheit in unserer Person, sowohl während der Zeit unseres Lebens, als auch noch über dasselbe hinaus, durch die Spuren des lebendigen Wirkens, die wir zurücklassen, einen so grossen Inhalt, als möglich, zu verschaffen, diese Aufgabe löst sich allein durch die Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung. Diess allein ist nun auch der eigentliche Massstab zur Beurtheilung der Bearbeitung jedes Zweiges menschlicher Erkenntniss. Denn nur diejenige Bahn kann in jedem die richtige seyn, auf welcher das Auge ein unverrücktes Fortschreiten bis zu diesem letzten Ziele zu verfolgen im Stande ist (...)»⁹

Diese Idee der Bildung verschreibt sich einem *telos*, das sich durch seine Offenheit auszeichnet. Die Verbindung von Ich und Welt «zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung», welche durch Bildung erwirkt werden soll, lässt diese, wie Markus Rieger-Ladich treffend formuliert, zu einem «Resonanzgeschehen»¹⁰ werden. Das Ich kann sich also

7 Zit. Nach Ruhloff S. 189

8 Johann Georg Sulzer, *Versuch von der Erziehung und Unterweisung der Kinder (1745)* Zit. nach Horlacher, S. 13

9 Von Humboldt, S. 115

10 Rieger-Ladich, S.51

nicht im leeren Raum aus sich selbst heraus Form geben. Vielmehr werden seine Anlagen und Potentiale erst durch tätigen Kontakt mit einem Aussen gewissermassen in Schwingung versetzt. Bildung ist keine unidirektionale Bearbeitung sondern Interaktion, in der beide Pole im jeweils anderen Spuren hinterlassen.

Weiter lässt die *Perfektibilität* des Menschen Bildung zum niemals abgeschlossenen Prozess ständiger Vervollkommnung geraten. Die Entfaltung aller Anlagen und Kräfte im Menschen hat keine im Voraus bestimmbare Grenze und weist mit ihrem ganzheitlich-humanistischen Impetus über die blosser Nützlichkeit hinaus und sieht ihr Anliegen darin, «dem Geiste eine eigne und neue Ansicht der Welt und dadurch eine eigne und neue Stimmung seiner selbst zu geben», statt bloss «dem Menschen Kenntnisse oder Werkzeuge zum Gebrauch zu[zu]bereiten.»¹¹

Die Selbstentfaltung des Menschen durch Bildung besteht *drittens* auf dem Moment der Individualität. Im hohen Stellenwert der «allseitig ausgeformten und harmonisch gestalteten Individualität»¹² meldet sich schon die Romantik. Nicht Eingliederung in die Gesellschaft als ihr nützliches Mitglied ist der Zweck. Bildung formt Individuen nicht nach einem Bild, sondern befördert eine Selbsttätigkeit, die gerade das je Eigene, Unverwechselbare zum Vorschein bringen soll.

Diese knappe Skizze soll andeuten, worum sich der Kompetenzstreit dreht. Wo die eine Seite an Effizienz, Messbarkeit und Operationalisierbarkeit glaubt, misstraut die andere Seite dieser Überführung von Bildung in eine – so könnte man die Sicht der Kritiker auf den Begriff bringen – Technologie der Vermittlung und besteht darauf, dass emanzipierte, freie Subjekte *so* jedenfalls *nicht* in die Welt gebracht werden können.

Auf welcher Seite man auch steht: Fehlentwicklungen im Bildungswesen wurden seit jeher registriert und der Ruf nach Reformen im Wortsinne - also Rückbesinnung auf das, worum es eigentlich geht¹³ - begleitet die Pädagogik seit ihren Anfängen. Auch der Kompetenzstreit lebt von dieser Dynamik. Das geschilderte humanistische Bildungsideal, auf das diejenigen

11 Von Humboldt, S.117

12 Böhm, S.34

13 Zur Ursprungsbedeutung der *reformatio* als Fehlerkorrektur, als Rückgängigmachen von falschen Entwicklungen und Rückkehr zum makellosen, weil gottgewollten Ursprungszustand vgl. Böhm S. 25f.

zurückgreifen, die eine Aversion gegen den Kompetenzbegriff hegen, grundiert seit jeher als regulative Idee die Auseinandersetzung um die Zu- und Missstände im Schulwesen. Ein Blick auf den Schulalltag vergangener Jahrhunderte zeigt jedoch, dass die Verwirklichung dieses Ideals immer schon ausstand. Den Niederschlag dessen, was die Philosophen der neuhumanistischen Aufklärung und des deutschen Idealismus als geglückte Mensch- bzw. Subjektwerdung beschrieben, sucht man in Alltag der S*S des 17. und 18. Jahrhunderts vergeblich. Der damals übliche Unterrichtsmodus war die Einzelunterweisung bei der der Lehrer sich einzelner Schüler*Innen annimmt, die vor dem Plenum geprüft werden. Zu einem solchen Rigorosem aufgeboten zu werden ist dabei das Privileg der *happy few*. Die Mehrzahl der Schüler*Innen sind passive Beisitzer und werden gar nicht erst Adressat*Innen von didaktischen Handlungen seitens der Lehrperson. Der heute kritisch betrachtete Frontalunterricht, der sich im 19. Jh. durchsetzt, war demgegenüber ein grosser Fortschritt. Die streng normierten, disziplinarisch rigiden Lernanstalten, in denen man die „Schulbank drückt“ sind ein Reflex der gesellschaftlichen Umwälzung nach dem Grossereignis der französischen Revolution. Der Frontalunterricht richtet sich gleichermassen an alle und ersetzt das Herkunfts- und Standesdenken durch eine in der Trias Freiheit-Gleichheit-Brüderlichkeit fundierte Meritokratie.¹⁴

Alles weitere überspringend lässt sich schon anhand dieses kurzen historischen Exkurses eine einigermaßen kontraintuitiver Schluss ziehen: Gerade in Zeiten des – so die Kritiker – outputorientierten, auf messbare Leistung hinzielenden Lernbetriebs arbeitet der Schulalltag der Herausbildung emanzipierter Subjekte tendentiell effektiver zu, als zu den Zeiten, als den grossen Dichter- und Denker*Innen noch zugetraut wurde, die Bestimmung des Menschen gültig formulieren. Wer selbst unterrichtet kann aus eigener Erfahrung bestätigen, wie die Schule sich seit den Zeiten, in denen man sie selbst besuchte, verändert hat. Selbstorganisiertes Lernen, Werkstattunterricht, selbstständiges Erarbeiten von Präsentationen, bei denen die Lehrpersonen eher als Begleiter, Coaches und Supervisoren in Erscheinung treten, sind weit verbreitet. Schon Erstklässler*Innen werden daran gewohnt, nach einem Plan in Eigenregie das Pensum abzuarbeiten. Ist man als Stellvertretung

14 Zum Schulwesen im 17., 18. und 19. Jh vgl. Böhm, S. 30ff.

unterwegs, so lautet die häufigste Direktive: „Die Kinder arbeiten am Plan. Sie wissen, was zu tun ist.“

Wenn aber in der Realität gewisse Fortschritte nicht geleugnet werden können, so stellt sich die Frage, was das für die Bildungsdebatte bedeutet. Von aussen gesehen steht der Realitätsbezug in Frage: Findet der auf der zeitdiagnostisch-gesellschaftstheoretischen Ebene diagnostizierte Verfall tatsächlich statt? Ist der «andauernde Prozess der Re- und Neuformulierung des Bildungsbegriffes»¹⁵ ein reines Hintergrundrauschen? Ist der Streit um den Kompetenzbegriff ein blosser Streit um Worte?

Dass die Debatte so hitzig geführt wird, ist ein Zeichen dafür, dass mit dem Begriff ‚Bildung‘ letztlich nicht der Schulbetrieb gemeint ist, sondern dass es letztlich um das Versprechen einer besseren Gesellschaft handelt. Keine Debatte ist also sicher keine Lösung. Angesichts der beschriebenen Tatsache, dass Bildung im Schulsystem anscheinend Schule keinen Auftritt hatte bleiben zwei Strategien: Wo die Kritiker*Innen der Kompetenz an der Bildung als das Noch-Ausstehende behandeln und an ihr als dem Zu-Verwirklichenden Mass nehmen, bemühen sich die Vertreter*Innen der Kompetenz, das Versprechen «Bildung» handhabbar zu machen und in konkrete Formen zu bringen. Wenn man hier optimistisch ist, dann lässt sich die oben schon vorbereitete These von den Gemeinsamkeiten dahingehend zuspitzen – und Heinz-Elmar Tenorth¹⁶ hat das getan –, dass die Kompetenzdidaktik in ihrer tatsächlich-alltäglichen Ausgestaltung die innersten Intentionen der Humboldtschen Bildungsidee sogar allererst *realisiert*, statt sie zu hintertreiben. Auch wenn man nicht gleich soweit gehen möchte, so lassen sich doch provisorische Überlegungen dazu anstellen, dass die beiden Seiten trotz inkompatibler Theorieatmosphären wesentliche Anliegen teilen.

a) *Einmal* teilen beide Lager eine Abneigung gegen das oben schon angeführte „träge Wissen“. Wissen ist auf Praxis hin anzulegen. Die Opposition gegen abstraktes Gelehrtenwissen hat eine lange Tradition. Ihre Wurzeln hat sie vor allem einem tiefgreifendem Wandel, der in der frühen Neuzeit das Bild von der Stellung des Menschen in der Welt erfasste.¹⁷ Die Aufgabe des Sich-Einfügens in eine gottgegebene Ordnung konnte durch Wissen *von* dieser Ordnung gelöst

15 Wimmer, S. 243

16 Vgl. Wimmer, S. 242

17 Vgl. Hubig / Rindermann, S. 12ff. Sowie Ruhloff, S. 190f

werden. Ich muss nur wissen, wo mein Platz ist und da bleiben. Der Humanismus der Renaissance begann, diese Aufgabe durch eine andere zu ersetzen. Nicht mehr Anpassung und Unterordnung, sondern Selbsterschaffung wurde zur Leitvorstellung. Nach Giovanni Pico della Mirandola ist der Mensch das Wesen, das sich selbst Form gibt. Eine Offenheit zeichnet ihn aus. Er ist sich selbst Gestaltungsspielraum, innerhalb dessen es ihm freisteht «zur Unterwelt des Viehes zu entarten» oder sich «in die höhere Welt des Göttlichen (...) zu erheben»¹⁸. Diese Selbstermächtigung macht aus dem vormaligen Vorgabe eines Ortes im Ganzen der Schöpfung die Aufgabe, sich seinen Platz *selbst* zu erarbeiten. Diese Arbeit aber ist Tätigsein und kann nicht durch blosses Wissen angeleitet werden. Statt blosser Teilhabe, muss der Mensch die Fähigkeit besitzen, sich selbst zu modellieren. Diese Kompetenzen *avant la lettre*..

«(...) setzen den Menschen in einen Status, der von manchen als derjenige eines zweiten Gottes, eines alter deus, beschrieben wurde – ein Stück Schöpferkraft in der Natur im Kleinen, verkörpert im Menschen.»¹⁹

Pico della Mirandola vergleicht die Selbstbestimmung denn auch mit der kreativ-künstlerischen Schaffensprozess in dem der Mensch als «vollkommen frei und ehrenhalber schaltender Bildhauer und Dichter»²⁰ sich selbst die Form bestimmt, in der er leben will. Diese Schöpferkraft, die im Menschen *in potentia* angelegt ist, kann nur aktualisiert werden, wenn sich Lernen sich im Modus des Übens vollzieht.

Die zeitgenössische Kompetenzdebatte verläuft entlang funktional äquivalenter Koordinaten. Sie behandelt dasselbe Problem in säkularer Form: die konstitutive Unbestimmtheit des Menschen, die in der Moderne mit dem Wegfallen transzendenter und traditionaler Orientierungsinstanzen immer mehr als „Freisetzung von Kontingenz“²¹ ans Licht tritt, fordert ihn zu mehr heraus, als er mit blossem Tatsachenwissen bewältigen kann. Die oben zitierte Forderung, Wissen solle zu intelligentem Wissen werden, ist eine Antwort auf diese Herausforderung. Wo Wissen nur das schon Gegebene umfasst, verspricht *intelligentes* Wissen die Bewältigung des Neuen im Sinne des Unbekannten:

18 Giovanni Pico della Mirandola ,S.50

19 Hubig / Rindermann, S. 17

20 Giovanni Pico della Mirandola, S.50

21 Rieger- Ladich, S. 49

«Im Zentrum der Kompetenzkonzepte steht die *Intelligenz*: die Fähigkeit zum *denkgestützten Lösen von Aufgaben und Problemen* in Situationen, die für die Person neu und nicht allein durch simplen Wissensabruf erfolgreich bearbeitbar sind (...).»²²

Je schneller gesellschaftlicher Wandel sich vollzieht, desto grösser ist der Anteil des Neuen im Bestehenden. Wenn es wahr ist, dass soziale Transformationsprozesse sich beschleunigen, dann muss dies sich in einem dynamisierten Wissenbegriff niederschlagen. Seit der Mensch der göttlichen Ordnung den Rücken kehrte, scheint er sich in die Lage gebracht zu haben, das Problem, das er sich hiermit eingehandelt hat, beständig zu verschärfen. Die Dichotomie Wissen-Kompetenz schlägt dem Wissen das Statische zu. Daraus resultiert unter der Prämisse der Beschleunigung eine paradoxe Ausgangslage: Gerade in der sogenannten Wissensgesellschaft, zerrinnt uns Wissen ständig in den Händen. Wissen, das am nächsten Tag schon obsolet ist, weil es durch neue Erkenntnisse verdrängt wird, kann das nicht einlösen, was Wissen einst versprach: Orientierung zu geben. Einerseits kann man auf Wissen schlechthin nicht verzichten, andererseits ist es mit dem beschriebenen Makel behaftet, notorisch hinter der Aktualität zurückzubleiben. Anita Rösch, eine Befürworterin des kompetenzorientierten Ansatzes in der Philosophiedidaktik, greift, um dem Problem des Neuen beizukommen, auf die von Jürgen Mittelstrass vorgenommene Unterscheidung von Verfügungs- und Orientierungswissen zurück. Verfügungswissen ist das klassische Wissen um Tatsachen und Zusammenhänge, Orientierungswissen ist Wissen um Zwecke, Ziele und Sinn:

«Beide werden benötigt, sie müssen sich ergänzen und modifizieren. Gerade wenn sich das Verfügungswissen wandelt, muss das Orientierungswissen als regulativer Faktor anwendbar sein, um sich in den neuen Gegebenheiten zu orientieren»²³

Faktenwissen soll in einem ersten Schritt über Anwend- und Umsetzbarkeit an Praxis anschlussfähig bzw. mit ihr vermittelt werden. In einem zweiten Schritt soll diese Vermittlung aus kritischer Distanz selbst noch einmal auf ihre letzten Zwecke bzw. auf ihren Sinn hin reflektiert und gegebenenfalls korrigiert werden können.

22 Hubig / Rindermann, S. 54 (kursiv im Original)

23 Roesch, S. 160

b) Zum *Zweiten* scheinen sich beide Seiten bezüglich der Vorstellung davon, was am Ende herauskommen soll irgendwie einig zu sein. Lesen wir hierzu einen Abschnitt aus dem Lehrplan des Kantons Bern:

«Wissen als Kompetenz wird in einem breiten Sinne verstanden: als direkt nutzbares Verfügungswissen, als Reflexionswissen und als Orientierungswissen. Die dem Lehrplan zugrunde liegende Idee der Kompetenzorientierung bedeutet keine Abkehr von einer tief verstandenen fachlichen Wissens- und Kulturbildung, sondern im Gegenteil deren Verstärkung und Festigung durch ein auf Verständnis, Wissensnutzung und Können hin orientiertes Bildungsverständnis.»²⁴

Die Passage ist interessant, weil hier das traditionelle Bildungsideal im modernem Kompetenzjargon reformuliert aufgehoben werden soll. Dem Einwand, die moderne Didaktik sabotiere die Menschwerdung des Menschen wird direkt der Wind aus den Segeln genommen. Man kann hier Bemühungen hineinlesen, so etwas wie das Ganzheitlichkeitsideal des Neuhumanismus durch verschiedene Bindestrichwissen einzuholen. Verfügungs-, Reflexions- und Orientierungswissen scheinen eine Art aufsteigende Reihe zu bilden, in der jeweils das nachfolgende Element das vorhergehende in eine höhere Ordnung einbindet. Tatsachenwissen (Verfügungswissen), wird zum Wissen um Zusammenhänge (Reflexionswissen) und diese wiederum können dann in ihrer normativen Dimension thematisiert werden. Über diese schon erwähnte Stufigkeit hinaus verweist die Formulierung «Verstärkung und Festigung» in ihrer Metaphorik auf Humboldts «Verknüpfung», welche das Ich im Austausch mit der Welt zu einem ganzheitlichen Zusammenhang sich aufeinander beziehender Vermögen bildet. Das Achten auf die Ausgewogenheit der Teilmomente Verstand und Tugend lässt sich schliesslich als Bestreben deuten, das ästhetische Moment zu verwirklichen.

Schliesse man sich dieser Darstellung probeweise an, so liesse sich die Debatte - um mit Begriffen aus der deutschen Politikgeschichte zu reden - als eine zwischen Idealos und Realos interpretieren. Erstere (Bildung!) verschreiben sich der Utopie, während letztere (Kompetenzen!) sich als kompromissbereite Pragmatiker*Innen an konkrete Umsetzungsfragen wagen.

24 <https://be.lehrplan.ch/index.php?code=e|200|2>

Bringt dieses Deutungsangebot schon die Versöhnung? Oder geht in der über Kompetenz laufenden realdidaktischen Implementierung des Ideals „Bildung“ nicht notwendigerweise doch etwas verloren, so dass diese Veranstaltung nicht einfach als unvollständige Realisierung eines höchsten Zwecks, sondern als gravierende Fehlentwicklung zu deuten wäre? Letztere Ansicht vertritt Andreas Gelhard in seinem Buch *Kritik der Kompetenz*. Seine Argumente für ein Unbehagen an der Kompetenz sind Gegenstand des nächsten Abschnittes.

3 Close-up: Gelhards *Kritik der Kompetenz*

Andreas Gelhard unternimmt es in seinem Buch *Kritik der Kompetenz* nachzuweisen, dass „Kompetenz ein Kernkonzept der neuen Psychotechnik“²⁵ ist. Obwohl dieser Begriff, wie Gelhard anmerkt, heute nur noch psychologiegeschichtlich verwendet wird, beschreibt er aus Gelhards Sicht genau die „derzeitigen Techniken psychologischer Menschenlenkung“²⁶. Die Provokation darin ist offensichtlich. Der Schulbetrieb ist Teil eines „hegemonialen Projekts“²⁷, bei dem die „Ausbildung erwünschter psychischer Eigenschaften in den Mittelpunkt“²⁸ rückt. Die Lernenden sind nicht Teilnehmende eines auf Emanzipation und Herrschaftsfreiheit ausgerichteten Bildungsprozesses, sondern Objekte machtförmiger Bearbeitung. Einer der prominentesten Theoretiker der Macht ist Michel Foucault und auf ihn bezieht sich Gelhard explizit bei der Formulierung der Grundthese seines Buches. Sie lautet,

»(...) dass es sich bei der von den Handbuchherausgebern ausgerufenen Kompetenzgesellschaft um eine Variante der von Michel Foucault so genannten «Normalisierungsgesellschaft» handelt. Der Erfolg des Kompetenzkonzeptes und der mit ihm einhergehenden Test- und Trainingstechniken bestätigt Foucaults Diagnose, dass sich seit dem Ende des 18. Jahrhunderts ein neuer Machttyp, der nicht mehr vorrangig »dem Spiel des Erlaubten und Verbotenen« folgt, sondern eher regulierend und optimierend wirkt. Das Spiel der Macht (...) stützt sich auf ein Netz von neuen Machtverfahren, die eher regeln, kontrollieren und verwalten.«²⁹

25 Gelhard, S.115

26 Ebd., S.9

27 Ebd., S.10

28 Ebd., S.10

29 Gelhard, S. 19

Um diese These zu plausibilisieren, lässt er bewusst die unzähligen Definitionen des Kompetenzbegriffes bei Seite und rekonstruiert stattdessen historisch, wie sich der Kompetenzbegriff vor allem durch den Einfluss David McClellands – er wird in in einem Interview von 1997 als «*founding father of the competency approach*» eingeführt³⁰ - im Feld der angewandten Psychologie als Konkurrenzunternehmen zur Intelligenzprüfung etablierte. Das spezifisch Neue dabei ist *erstens* der Übergang von der Auswahl zur Ausbildung:

»Die neue Psychotechnik versteht sich nicht vorwiegend als Selektionsinstrument, sondern als Lernprogramm, sie verkoppelt *Tests* mit *Training*.«³¹

Zweitens tritt das durch David Goleman an Breitenwirkung gewinnende Konzept der emotionalen Intelligenz und mit ihm sogenannte *soft skills* wie Kommunikation und Interaktion hinzu, welche die bisher rein auf Kognition beschränkte Forschung um das Feld des Zwischenmenschlichen erweitern.³² Dieser zweite Schritt vervollständigt den Zugriff auf das Individuum und überführt das Ensemble von Trainings in »psychologische Techniken der »Verhaltenslenkung«³³

Diese historische Rekonstruktion des Kompetenzbegriffes aus dem Feld der angewandten Psychologie versteht Gelhard selbst als »Genealogie« und macht damit nochmal unmissverständlich klar, dass er in der Denktradition steht, die von Nietzsche zu Foucault führt.

Nachfolgend werden wir zunächst beide Schritte (1 und 2) etwas genauer betrachten um Gelhards dramatische Diagnose besser zu verstehen. Anschliessend werfen wir ein Auge auf seine Ausführungen zur Negativität des Lernens, in denen er einen Gegenentwurf ausarbeitet. Die beiden nun folgenden Abschnitte sind eine Zusammenfassung von *Kritik der Kompetenz*. Und folgen Gelhards Ausführungen auf Schritt und Tritt.³⁴

30 Katherine Adams, *Interview with the founding father of the competency approach: David McClelland*. Zit. nach Gelhard, S.170

31 Gelhard, S.10

32 Gelhard, S. 11

33 Gelhard, S.11

34 Um übermässig viele Fussnoten zu vermeiden sind die Punkte 1 und 2 darum pauschal unter der Quellenangabe »vgl. Gelhard« zu lesen.

Die Geburt der Kompetenz aus dem Geiste der angewandten Psychologie

1 Die Genese der angewandten Psychologie ist mit der Herausbildung des Feldes ihrer Anwendung verknüpft. Die tiefen Umbrüche, die dieses Feld hervorbringen, vollziehen sich an der Schnittstelle von Religion und aufkommendem Kapitalismus. Max Weber und nach ihm Foucault haben herausgearbeitet, wie sich an dieser Schnittstelle eine «historische Wende der Individualisierungsprozeduren»³⁵ vollzieht. Die autoritäre Lenkung der Gemeinde durch Disziplinierung wird ersetzt durch ein beim Einzelnen ansetzendes Erziehungsprogramm. Dieses Programm muss sich spezifisch für die Eigenheiten der Individuen interessieren. Es funktioniert nicht pauschal über Belohnung und Bestrafung, sondern nimmt individuelle Qualitäten und Eigenschaften genau unter die Lupe.³⁶ Dieser Umschlagspunkt ist es, der einer differentiellen Psychologie einen Gegenstand gibt.³⁷ Während religiöse Gemeinden als Sozialisationsform zugunsten der modernen säkularen Gesellschaft an Bedeutung verloren, bleibt das Interesse an den Einzelnen und ihren Differenzen bestehen. Dieses Interesse steht nun nicht mehr ‚nur‘ im Dienst religiöser Askese, sondern nimmt die Gesellschaftsfähigkeit überhaupt zum Mass und geht also in die Expansion.

Exemplarisch für die Geburt der angewandten Psychologie ist nach Gelhard die Clark Conference. Dort traten 1909 William Stern und Sigmund Freud als Fürsprecher der anwendungsorientierten Psychologie auf, die sich gegen die experimentelle Psychologie abzugrenzen begann. Stand bei Freud die Therapie im Vordergrund, welche die Psychologie aus dem Laboratorium herausholen sollte, so war es bei Stern die Idee des *Tests*, die sich damals vor allem auf Intelligenz bezog und sich schliesslich in der Einführung des Intelligenzquotienten niederschlagen sollte. Die eben erwähnte Expansion des Psychologischen dokumentiert sich in einem Text von Stern über die Intelligenz bei Kindern und Jugendlichen, wo als Konsequenz der Praxisbezogenheit explizit die «Psychologisierung des gesamten menschlichen Lebens»³⁸ als eigentliche Neuerung hervorhebt. Die ausserpsychologischen lebensbestimmenden Parameter wie Herkunft, Klassenzugehörigkeit

35 Foucault, *Überwachen und Strafen*. Zit. nach Gelhard, S.38

36 Max Weber, *Die protestantischen Sekten* und der Geist des Kapitalismus und Michel Foucault, *Überwachen und Strafen*. Referenzen vgl. Gelhard S. 165

37 Vgl. Gelhard, S.38

38 Stern, *Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen*. Zit. nach Gelhard, S.42

werden zurückgestellt und psychische Fähigkeiten sollen im Zentrum stehen. Die Überführung gesellschaftlicher Gegebenheiten bzw. Konflikte in psychologische Probleme, die damit auch mit Mitteln der Psychologie bearbeitbar sind, kann als die zentrale Weichenstellung angesehen werden, welche die immense Breitenwirkung der angewandten differentiellen Psychologie im 20. Jahrhundert in die Wege leitet. Was Stern aus der Neubestimmung als Aufgabe ableitet, ist die genaue Beschreibung dessen, was dann auch tatsächlich eingetreten ist:

«Fürsorgeeinrichtungen für Schwachbefähigte, Erziehungsmassnahmen für Abnorme, Gliederung des Schulwesens nach Begabungsgraden und -richtungen, Auslese der Hochbefähigten, Berufsberatung aufgrund der geistigen Eignung, Beurteilung von Delinquenten auf Grund ihrer psychischen Beschaffenheit – das sind einige der Hauptmassnahmen, die von einer neuen Ethik gefordert oder bereits in Angriff genommen werden. Die Fähigkeiten werden in den Dienst der Allgemeinheit gestellt, und darum hat diese zu verlangen, dass sie in möglichst vollkommener Weise erkannt und behandelt werden.»³⁹

Stern hat selbst einen Beitrag zum umrissenen Grossprogramm geleistet. Er war der Leiter eines Projektes, welches aus 20000 Hamburger Volksschülern 990 auslesen sollten, die zur besonderen Förderung im Fremdsprachenunterricht geeignet erschienen.⁴⁰

Da dieses Projekt keine unmittelbare Nachfolge fand, muss die Genealogie des Kompetenzbegriffes sich dem Feld zuwenden, aus dem er schliesslich ins Erziehungswesen importiert wurde: der Sphäre der industriellen Produktion.

War sich Stern der Machtausübung, die mit Ausleseverfahren einherging durchaus bewusst, waren bei Hugo Münsterberg, der sich den Industriearbeiter*Innen zuwandte keine Skrupel zu verzeichnen. Er vergleicht sich mit einem Ingenieur, bezeichnet sich als «Psychotechniker» der etwas «Nützliches» leistet, indem er sich die Aufgabe vorsetzt, «tüchtige Arbeiter auszuwählen»⁴¹

Die Industrie als Arbeitsfeld der angewandten Psychologie steht bei Münsterberg noch unter dem Zeichen der Auslese. Damit der Kompetenzbegriff sich formieren kann, fehlt noch der Übergang von der reinen Selektion zur *Motivation*. Diese Entwicklung wurde von Henry A.

39 Ebd.

40 Die Ergebnisse wurden 1918 publiziert in dem Artikel *Die Methode der Auslese befähigter Volksschüler in Hamburg*. Vgl. Gelhard, S. 164

41 Münsterberg, *Psychologie und Wirtschaftsleben*. Zit. nach Gelhard, S.49

Murray und schliesslich vom schon erwähnten David McClelland vorangetrieben und in ihrem Verlauf erhält die Kompetenz klare Konturen.

Dass Freud und Stern auf der Clark Conference auf der gleichen Seite standen, mag erstaunen. Damals war geteilte Gegnerschaft das Gemeinsame. Mit der Entstehung der Motivationspsychologie, wird die Verbindung enger, indem sie durch Anleihen an Freuds Triebtheorie gewissermassen internalisiert wird. Murray fächert die Freudschen Primärtriebe in eine Vielzahl von *needs* auf, welche als Handlungsmotive fungieren. Murray verband mit den *needs* zwei Desiderate: erstens soll mit ihnen bewusstes, erlerntes Handeln untersucht werden und die Freudsche Orientierung an Affekten und Trieben aufgegeben werden. Damit wird zweitens die klare empirische Nachweisbarkeit in den Mittelpunkt gestellt.

Schon bei Murray hatte *need* Nr. 7 (*Achievement*) einer gewisse herausgehobene Stellung. Intensiv in Form von längeren Studien bearbeitet, wird dies dann von David McClelland.⁴²

Mit dem Leistungsmotiv kann vor allem das erste Desiderat- die Orientierung am planvollen Handeln und die Abkehr von Affekten zugunsten erworbener Motive – erfüllt werden. In der Leistung als Motiv wird Handeln über Resultaterwartung an die Erfahrung des Problemlösens gebunden. Die Betonung des Erlernens im Unterschied zur Angeborenheit gibt dabei der Untersuchung sofort eine pädagogische Schlagseite. Es ist also folgerichtig, dass McClelland in seiner Studie *The Achieving Society aus dem Jahr 1961* umfassende Ideen entwickelt, wie Leistungsmotivation gesteigert werden kann. Dieser Fokus auf der Beeinflussbarkeit erklärt McClellands Kritik an den weit verbreiteten Intelligenztests. Er sah genau, dass diese Tests oft statt reiner Intelligenz nichts anders massen, als soziale Herkunft. Um diesem Missstand abzuhelpen, empfahl er, den Begriff der Intelligenz komplett zu streichen und einen anderen Ansatz zu verfolgen, nämlich: «*Testing for competence rather than for ,intelligence'*»⁴³ In den frühen 60ern hatte McClelland eine Unternehmensberatung mit gegründet. Die Lösung praktischen Fragen, die sich mit dem Unbehagen an den IQ-Tests stellten, war ihm also ein

42 *Warum* aus den achtundzwanzig Murrayschen *needs* ausgerechnet die Nr. 7 eine solche Karriere hingelegt hat, lässt sich nicht genau erschliessen. Sachlich begründet ist diese Bevorzugung von *Achievement* nicht. Gehlhard merkt an, dass McClelland Quäker war. Damit eröffnet sich die Möglichkeit, Verbindungslinien zu Max Weber zu ziehen. Bei Weber war der Bewährungsgedanke die Abschaffung der nicht ins Leben integrierbaren Lehre von der Gnadenwahl.(G61) Auch McClelland zitiert Calvin und notiert lediglich, dass der Gedanke der ständigen Selbstverbesserung bei ihm selbst einem hohen Wert auf der *Achievement*-Skala entspräche.(G 62)

43 Das ist der Titel eines Aufsatzes von McClelland aus dem Jahr 1973. Zit. nach Gehlhard , S. 62

vitales Anliegen. Die allzu allgemeine diffuse Kategorie ‚Intelligenz‘ musste durch ein konkretes Set Fähigkeiten ersetzt werden. Der abstrakten Intelligenz wird die konkrete Kompetenz entgegengesetzt: «Wenn Sie testen wollen, wer ein guter Polizist sein wird, finden sie heraus, was ein Polizist tut.»⁴⁴

Da McClelland seine Tests nicht auf einzelne Berufsgruppen massschneidern will, identifiziert er die folgenden allgemeinen Anforderungen:

- a) Communication Skills
- b) Patience
- c) Moderate goal setting
- d) Ego development⁴⁵

Diese Anforderungen haben erstens die für Kompetenzen charakteristische Universalität. Zur Kompetenz kann alles werden, was in irgendeiner Weise zur Erreichung eines Zieles in Dienst genommen werden kann. Zweites ist – obwohl hier noch immer vor allem vom Testen die Rede ist – nicht bloss die Bestandaufnahme von gegebenen Fähigkeiten das Ziel. Das in d) figurierende Wort „Entwicklung“ verweist auf die in der Kompetenz virtuell angelegte Tendenz zur Wirksamkeit von Erziehung. Die idealistische Gegenüberstellung von Erziehung und Selektion wird in eins amalgamiert. Erziehung muss nicht unter äusserem gesellschaftlichen Zwang das Übel der Selektion akzeptieren, sondern man erzieht von allem Beginn an mit Blick auf Selektion: Nur das, was für Auswahl in Frage kann überhaupt als mögliches Ziel der Erziehung in den Blick kommen.

2 Bisher haben wir mit Gelhard die dem Kompetenzbegriff innewohnende Tendenz beschrieben, auf die Einzelnen durch Test und Trainings so zuzugreifen, dass a) optimale Eignung zuverlässig erkannt und b) die zur Erfüllung der Aufgaben nötigen Fähigkeiten im Prinzip antrainiert werden können. Das übergeordnete Ziel der Steigerung der Produktivität verlangt aber, dass die gewissermassen objektive Seite der Fertigkeiten um die subjektive Seite des Wohlbefindens der Belegschaft ergänzt wird. In den 20er Jahren kommt man zunehmend zur Einsicht, dass das Zwischenmenschliche bisher vernachlässigt wurde.

44 A.a.O. Zit. nach Gelhard, S. 69

45 S. Gelhard, S. 69

Die Einstellung der Belegschaft zur Arbeit und zum Arbeitsort, die mit dem Begriff der Arbeitsmoral gemeint ist, wird exemplarisch durch den Arbeits- und Industriepsychologen Ernest Mayo in seinen Arbeiten und Studien zu den sog. *human relations* untersucht. Er führte systematische Studien durch, bei denen Arbeiterinnen in abgestuften Versuchsanordnungen verschiedene Erleichterungen gewährt wurden: verkürzte Arbeitswochen, verlängerte Pausen, Verpflegung mit Sandwiches und Kaffee etc. Es wurde beobachtet, dass die Arbeiterinnen auch *nach* Ende dieser Versuche eine höhere Produktivität aufrechterhielten. Mayo erkannte folgerichtig, dass nicht die besseren Arbeitsbedingungen selbst dafür verantwortlich waren, sondern die durch vermehrte Pausen bewirkte Stärkung eines Gefühls der Zusammengehörigkeit bzw. der Identifikation mit der Gruppe. Diese Erkenntnis wendet er im Anschluss auf den Bereich der Delinquenz an und kommt zur allgemeinen These, dass soziale Verfallserscheinungen und Krisen mit mangelnder Einbindung in eine kontrollierende Gruppe zu erklären sind. Psychologe der er ist, empfiehlt er zur Bekämpfung dieser Probleme keine politischen Massnahmen sondern reklamiert die Notwendigkeit von «*social training*»⁴⁶. Die von Stern avisierte «Psychologisierung aller Lebensbereiche» wird mit der Ausdehnung des Trainingsgedankens auf die menschlichen Beziehungen vervollständigt.

Die gängige Vokabel für die Regulierung des Zwischenmenschlichen ist das von David Goleman massgeblich popularisierte Konzept der *emotionalen Intelligenz*. In seinem gleichnamigen Bestseller aus dem Jahr 1995 kritisiert Goleman das Bildungssystem mit der bekannten Opposition Schule- Leben. „Erfolg in der Schule“ lässt sich nicht umstandslos in „Erfolg im Leben“ ummünzen. Schlüssel zu einem erfolgreichen und zufriedenen Leben sind nicht bloss fachliche Fertigkeiten sondern ein ganzes Ensemble zusätzlicher Charaktereigenschaften, die Goleman auch als «emotionale Kompetenzen»⁴⁷ bezeichnet. Der gleitende Übergang von Begriff der Intelligenz zur Kompetenz bezeichnet die schon bekannte Abkehr von der Idee der angeborenen Fähigkeit hin zur Lernbarkeit. Nach Goleman ist die emotionale Kompetenz nicht eine unter anderen. Sie ist eine Art «*Metafähigkeit*»⁴⁸, welche u.a. den Einsatz der anderen Kompetenzen steuert. Bezeichnenderweise trägt Golemans

46 Mayo, *The Human Problems of an Industrial Civilization*. Zit. nach Gelhard, S. 94

47 David Goleman, *Emotionale Intelligenz*. Zit. nach Gelhard, S. 99

48 Gelhard, S.100 (kursiv im Original)

Folgepublikation den Titel EQ, bei dem nicht mehr die Emotion, sondern direkt der Erfolg im E akronymisiert wird. Der Aufwertung des Zwischenmenschlichen korrespondiert die Umgestaltung der Arbeitswelt, die von den Beschäftigten zunehmend kommunikative Fertigkeiten, Kreativität, lebenslanges Lernen, andauernde Adaption etc. verlangt und in der man ohne emotionale Kompetenzen schlechthin nicht bestehen kann.

Wenn wir von Gelhards Text etwas zurücktreten, können wir, seine genealogische Kritik der Kompetenz systematisch zusammenfassend, folgende Momente noch einmal geordnet hervorheben:

(1) *Positivität* - Mit dem Begriff der Positivität ist die Orientierung an gegebenen und gesetzten Massstäben gemeint, die selbst nicht zur Disposition stehen.⁴⁹ Die Setzung dieser Massstäbe ist dabei allerdings nicht konkreten Personen zurechenbar. Es muss also in diffuser Weise auf „die Gesellschaft“ und deren Anforderungen bzw. auf den – wie Stern formulierte – „Dienst an der Allgemeinheit“ rekurriert werden. Die Legitimation der Zwecke erfolgt so durch Verweis auf die faktische gesellschaftliche Praxis, die selber keiner Kritik unterzogen wird.

Dementsprechend wird Bildung auf das bei Weinert zum Ziel erhobene Problemlösen reduziert, in dem die Welt als Schule repräsentiert wird, «in der es keine Konflikte, sondern nur zu lösende Aufgaben gibt»⁵⁰ Auch das, was nicht auf dem Lehrplan steht, wird nach dem «Schema der Aufgabe»⁵¹ behandelt und das pragmatische Lösungsdenken wird von vornherein auch dort appliziert, wo kritisch-normatives Hinterfragen am Platz wäre. Damit nimmt das Kompetenzkonzept eine Schliessung vor, bei der noch selbstzweckhafte Bildungsideale wie Kritik und Autonomie als Mittel erscheinen.⁵²

(2) *Hegemonie / Anpassung* - Die vielfältigen beispielhaft angeführten Studien und Versuche zur Produktivitätssteigerung und Hebung der Arbeitsmoral und die in deren Geiste

49 Vgl. Ebd., S. 35

50 Gelhard, S. 127

51 Adorno, *Minima Moralia*. Zit. nach Gelhard, S. 119

52 Vgl. Gelhard, S. 141

erfolgende Ausweitung des Test- und Trainingsdenkens auf Kommunikation, Motivation, Emotion etc. belegt, dass das Kompetenzkonzept eine «hegemoniale Strategie»⁵³ verfolgt. Foucault – der für Gelhards Buch enorm wichtig ist – hat in seinen Arbeiten die Machtförmigkeit von Wissen, Wahrheit und Subjektivität untersucht und dabei klargestellt, dass Macht nicht einfach nur repressiv als Verbot, Befehl, Strafe, Zensur etc. sich äussert, sondern im Gegenteil produktiv wirkt.⁵⁴ Die Pointe dabei ist, dass Macht erstens Wissen hervorbringt, welches sich seinen Gegenstandsbereich durch vielfältige Ausschlussmechanismen umgrenzt. Weiter wirkt Macht durch Disziplinierung und Normierung nicht einfach auf unabhängig von ihr gedachte Subjekte ein, sondern ist das Feld in dem sich Subjekte immer schon befinden und in dem sie sich allererst konstituieren. Macht ist nach Foucault ein Interaktionsgeschehen – anders als dessen Verfestigung zu Herrschaft – stets reversibel ist, dass aber kein Aussen kennt.⁵⁵

Die Kompetenzdidaktik folgt nach Gelhard der Logik der Dominanz und ist damit terminologisch genau als Herrschaft bzw. Hegemonie zu beschreiben.

- (3) *Psychologisierung / Psychotechnik* - Die bei Stern erwähnte „Psychologisierung aller Lebensbereiche“ ersetzt verfolgt im Grundsatz die Strategie gesellschaftlich-politische Probleme als individualpsychologische Probleme auszugeben und damit «gesellschaftliche Antagonismen in ein Bündel individueller Aufgaben zu verwandeln»⁵⁶ Die Psyche erscheint als Objekt der *techné*, also des herstellenden Handelns. Die unter 1) erwähnten Massstäbe konkretisieren sich in «erwünschte(n) Persönlichkeitsmerkmale(n)», als deren «Hervorbringung»⁵⁷ Bildung verstanden wird. Das erzeugt einen geschlossenen Raum, der das Individuelle einschliesst und von der Gesellschaft abtrennt. Wenn beispielsweise Kriminalität durch Erzeugung von Konformität bekämpft wird, so verschliesst sich eine solche Praxis der Frage, was die

53 Gelhard, S. 72

54 Vgl. hierzu v.a. Foucault, *Sexualität und Wahrheit. Der Wille zum Wissen.*

55 Vgl. Rieger-Ladich, S.158-169 und Gelhard, S. 146

56 Gelhard, S. 134

57 Ebd., S. 115

gesellschaftlichen Ursachen von Kriminalität sein könnten: Rassismus, Diskriminierung, soziale Ungleichheit, fehlender Sozialstaat usw.

Bildung als negative Bewährung

- (1) *Negativität* – Als Gegenbegriff zur Positivität, die das Gegebene zum Massstab nimmt, bringt Gelhard das Negative als die Begegnung mit dem Anderen, dem Inkommensurablen ins Spiel. Diese Begegnung bringt Schwierigkeiten und Enttäuschungen. Entscheidend ist hierbei, dass diese nicht im Rahmen der schon gegebenen Maßstäbe und Ziele bewältigt werden und damit als bloße temporäre Störfälle *ad acta* werden. Dieser Form der sich selbst erhaltenden Gewissheit setzt Gelhard mit Hegel einen Begriff von Erfahrung entgegen, der «nicht einfach Erkenntnis von Gegenständen vermittelt, sondern als Erfahrung von Erfahrungsweisen verstanden werden muss»⁵⁸. So wichtig es ist, Neues zu lernen, so bliebe das so verstandene Lernen rein akkumulativ und in schlechter Weise selbstbestätigend, wenn nicht die Transformation des Rahmens, *innerhalb dessen* man erfährt, mitvollzogen wird. Lapidar ausgedrückt kann man sagen: „Lernen heisst Umlernen“.⁵⁹ Dieses Umlernen ist - statt als Lösung einer Reihe von Problemen - als agonaler, konflikthafter Prozess⁶⁰ zu verstehen, bei dem sich das Subjekt damit auseinandersetzt, dass die Dinge die Schemata, in die sie passen sollen, beständig sprengen. Diese «Empfänglichkeit für die Widersetzlichkeit der Dinge»⁶¹ - bei Hegel heisst das *Entäusserung* - ist als Öffnung zu verstehen, die das oben (2) genannte Paradigma der Selbsterhaltung zerfliessen lässt.
- (2) *Vermittlung von Selbst und Fremdbestimmung* – Gemeinhin wird die Problematik der Macht bzw. Herrschaft als Heteronomie gefasst, wogegen eine Form der Autonomie stark zu machen wäre, die sich als grösstmögliche Reduktion von Fremdbestimmung begreift. Nach Gelhard ist es wiederum Hegels, Adornos und Foucaults Verdienst, auf

58 Ebd., S.139

59 So bringt es Gelhard mit dem Lerntheoretiker Günther Buck auf den Punkt. Vgl. Gelhard, S.139

60 Vgl. Gelhard, S. 139

61 Gelhard, S. 136

das Ungenügen einer solchen abstrakte Entgegensetzung hingewiesen zu haben. Freiheit bedeutet nicht, sich gegen das Andere abzuschirmen und auf sich selbst zu beharren, sondern sich – und hier enthält der Begriff der Entäusserung eine weitere Dimension – sich in Beziehung zu anderen ein Stück weit an sie aufzugeben⁶². Hierdurch wird die strikte Alternative zwischen Selbst- und Fremdbestimmung, die zwischen Anpassung und Selbstsein ein Entweder-Oder erzwingen will, unterlaufen. Ist Anpassung als Auseinandersetzung mit anderen ein notwendiges Moment des Bildungsprozesses, so muss gleichzeitig aber durch eine beständige Kritik des Beurteilungsrahmens gewährleistet sein, dass sich Anpassung nie zur Unterwerfung verfestigt. Das bedingt, dass Freiheit als stete *Befreiung* von allzu schnell zu Herrschaft erstarrenden Zuschreibungen und Normen zu denken ist.⁶³

(3) *Individuierung* – Wenn sich Individualität nur über intersubjektive Interaktion in Prozessen wechselseitiger Anerkennung herstellt, dann muss der Einfluss gesellschaftlichen Strukturen innerhalb derer sich Individuen ausbilden ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken und untersucht werden, wie diese Strukturen mitsamt der Risse und Brüche in ihnen, die Identitätsbildung beeinflussen. Statt Individuen als Monaden zu betrachten, müssen «gesellschaftliche Prozesse der Individuierung»⁶⁴ in den Blick genommen werden. Damit wäre ausgeschlossen, dass erwünschte Individualmerkmale als der Weisheit letzter Schluss erscheinen. Erziehung würde dann bedeuten, dass das Erwünschte sich unter anderem an dem konkretisiert, was an der Gesellschaft als Ganzes als „unerwünscht“ - also kritikwürdig – erscheint.

4 Überblendung: Ambivalenz

Was ist von Gelhards Unternehmen einer Genealogie der Kompetenz zu halten? Dass die Möglichkeiten der angewandten Psychologie bei einigen Vertretern der Zunft Steuerungs- und Optimierungsphantasien weckten ist sicher nicht aus der Luft gegriffen. Allerdings scheinen

62 Vgl. Adorno, *Wissenschaftliche Erfahrungen in Amerika*. Zit. nach Gelhard, S.121

63 Mit diesem Gedanken schliesst sich Gelhard Christoph Menke an. Vgl. Gelhard, S. 151

64 Gelhard, S. 77

Gelhards Ausführungen zu einseitig auf die dubiose Herkunft des Kompetenzmodells fokussiert. Seine Erzählung ist zu stark auf die Arbeitswelt und deren Leitvorstellung (Produktivität) ausgerichtet und es fehlen Episoden, welche die Adaption Kompetenzbegriffes im Schulwesen nachvollziehen. Eventuelle Verschiebungen und Umgestaltungen im Begriff berücksichtigt Gelhard zu wenig. Es ist also, kritisch gegen Gelhard gerichtet, darauf hinzuweisen, dass die Didaktik nicht einfach reflexionslos dem Optimierungswahn verfallen ist. Wie in Abschnitt 2 ausgeführt wurde, lässt sich durchaus zeigen, dass die Bildungsidee nicht einfach verloren ging und restlos durch Menschenlenkung ersetzt wurde. Um es nochmal zu sagen: Auch Kompetenzdidaktiker*Innen adhären den hehren Bildungsidealen. Als weiterer Beleg hierfür kann eine kompilierte Liste von Bildungszielen dienen, die Wolfgang Nieke in seinem Buch *Kompetenz und Kultur* auflistet: Autonomie, Mündigkeit, Fähigkeit zu Kreativität, selbstverantwortetes Handeln etc.⁶⁵ Darüberhinaus war die Theorie der Didaktik nicht untätig und hat verschiedene Vorschläge hervorgebracht, welche die Gefahr, dass die Schule nach Schema F vorgehende Problemlöser*Innen hervorbringt, abwenden sollen. Solche Vorschläge wären nicht-instruktive pädagogische Modelle: Anti-Pädagogik, operative Pädagogik, Ironie. Diese Formen von Nicht-Instruktivität bearbeiten dasselbe Problem, dass uns beim Kompetenzbegriff begegnet ist: die Tendenz zur Schliessung, zur Beschränkung auf das »Schema der Aufgabe«. Wie gesehen empfiehlt Gelhard dagegen die Adaption eines negativistischen Modells, dass sich gegen die Schliessung wehrt, indem es sozusagen Nicht-Planbarkeit als Aufgabe akzeptiert und damit der Aporie sich aussetzt. Das klingt sehr avanciert, doch bleibt bei Gelhard – das kann man ihm aber als Philosoph nicht unbedingt vorwerfen – unklar, wie das didaktisch im Schulalltag funktionieren würde. Wir wollen hier einen dritten Weg einschlagen. Wir werden weder versuchen, Gelhards Modell auf den Schulalltag zu übertragen, noch werden wir uns in die nicht-instruktive Didaktik vertiefen. Hier soll versucht werden, die Kompetenz gewissermassen über sich selbst hinauswachsen zu lassen. Wir analysieren zunächst kurz die Funktionsweise des Kompetenzjargons und werden sehen, dass er aus sich selbst heraus, dazu tendiert, sich zu übersteigen. Das schafft begriffliche Verwirrung, bietet aber gleichzeitig die Möglichkeit, dass die Kompetenz - richtig

65 Vgl. Nieke, S.36ff.

verstanden - die in ihr angelegten Limitierungen selbst permanent aufbrechen könnte. Sie ist einerseits beschränkt, andererseits ist sie es nicht. Der Kompetenzbegriff ist ambivalent. Statt ihn zu verwerfen, können wir ihn, wie zu sehen sein wird, bewahren. Zunächst also: Was ist mit Selbst-Übersteigerung gemeint?

Lehrpläne und Texte von Kompetenzbefürworter*Innen hinterlassen nach ihrer Lektüre einen zwiespältigen Eindruck. Einerseits ist intuitiv klar, was die Unterscheidung von Faktenwissen und Kompetenz besagen will. Z.B. reicht es nicht aus, in der Ethik die Grundprinzipien des Utilitarismus perfekt hersagen können, wenn man nicht im Geringsten in der Lage ist, an einem Beispiel deren Anwendung zu demonstrieren. Andererseits aber eignet dem Kompetenzjargon eine schwindelerregende Dynamik dauernder konzeptueller Selbstübersteigerung, durch die er sich der genauen begrifflichen Analyse ständig entzieht. Dies geschieht einerseits durch die Einführung immer neuer Wissensbegriffe, durch die man zum klassischen Faktenwissen auf Distanz gehen und die praktische Seite zur Geltung bringen will. Aus blossem Wissen wird – wir haben es gesehen – Orientierungs-, Reflexions- und Verfügungswissen etc. Die klare Dichotomie Wissen–Kompetenz wird dadurch schon einmal leicht verwischt. In einer weiteren Wendung werden dann diese angereicherten Formen von Bindestrichwissen in Bindestrichkompetenzen verwandelt, womit dann die eben eingeführten Bindestrichwissen überhaupt unfasslich werden. So liest man bei Anita Roesch, die ja zwischen Verfügungswissen (anders im Lehrplan des Kt. Bern steht hier Verfügungswissen für das reine Faktenwissen) und Orientierungswissen unterscheidet, dass letzteres dann noch in *«Orientierungs- und Handlungskompetenz»*⁶⁶ überführt werden soll. Die Dichotomie Wissen–Können reproduziert sich also innerhalb der normativen Dimension nochmal. Auch von Orientierung kann es – das insinuiert die Terminologie - blosses reproduzierbares Faktenwissen geben. «Orientierungswissen» als «regulativer Faktor» muss also «vorhanden *und* anwendbar»⁶⁷ sein. Zu guter letzt wird Orientierungswissen als «Selbst- und Sozialkompetenz»⁶⁸ apostrophiert. Aus diesem terminologischen Dickicht findet man am Ende schwierig hinaus und behilft sich am Ende mit dem Rückzug auf intuitives Globalverstehen:

66 Ebd. S. 165

67 Ebd. S. 160. Kursivsetzung TG

68 Ebd. 163

Natürlich ist irgendwie klar, was gemeint ist. Es geht darum den Herausforderungen der Moderne zu begegnen. Man soll es den S*S zu ermöglichen, Teil einer pluralistischen, normativ unübersichtlichen Welt zu werden.

Die begrifflichen Unschärfen wirken verwirrend, können aber schlicht nicht vermieden werden, denn sie haben ihre Entsprechung in der Sache: Wissen und Können sind untrennbar. Es gibt kein Wissen, das nicht in irgendeiner Form Handeln anleitet und in ihm aktualisiert wird – genauso wenig gibt es ein reines Handeln, das nicht irgendwie auf Wissen angewiesen wäre. Wissen und Handeln verweisen beständig aufeinander. Diese Verschränkung entfaltet sich beim Lernen prozesshaft als wechselseitige Hervorbringung. Wissen wird im Handeln aktualisiert und im Prozess dieser Anwendung wird wiederum neues Wissen generiert. Diese fluide Konstellation lässt sich nicht umstandslos in eine starre Dichotomie gießen. Versucht man es dennoch – unter Vernachlässigung dieser sich prozesshaft entfaltenden Wechselbeziehung – so rächt sich das, indem man in den Sog der Übersteigerung gerät. Dieser Sog ergibt sich aus einer begrifflichen Architektur, die Praxis (Handeln / Anwendung / Können) als *Wissen über Wissen* konzeptualisiert. Wissen aber hat beständig die Tendenz, sich zu einer Serie auswendig hersagbarer Lehrsätze zu verfestigen und sich so dem Praktischen gegenüber zu verschließen. Die Erstarrung des Wissens zu Faktenwissen wird durch Verfügungswissen kompensiert, welches selbst aber – insofern es selbst wieder als Wissen erscheint – wieder der gleichen Gefahr ausgesetzt. Es ist z.B. im Philosophieunterricht eine immer wiederkehrende Erfahrung, dass nicht nur Positionen, sondern auch deren Kritik, nicht nur ethische Modelle, sondern auch deren „Anwendung“ einfach *en bloc* gelernt werden.

Die *Ambivalenz der Kompetenz* liesse sich also folgendermassen fassen:

- ↑ Einerseits verdankt sich der Aufstieg des Kompetenzbegriffes der fundamentalen Einsicht, dass die Vermittlung von Inhalten und Fakten zu kurz greift. Der Kompetenzbegriff hat den Anspruch, den beschriebenen Regress der Wissensgestalten aufzuhalten und den Konnex zwischen Wissen und Praxis so auf Dauer zu stellen, dass dieser Konnex selber nicht mehr als starres Wissen, sondern als Fähigkeit internalisiert

wird. Das Spezifikum der Fähigkeit gegenüber dem Wissen, ist das Offensein gegenüber dem Neuen als dem, was nicht genau so im Unterricht schon vorgekaut wurde.



Andererseits indes zeigt die Übersteigerungslogik an, dass die Art und Weise, wie Kompetenz gedacht wird, verhindert, dass dieser Anspruch in vollen Sinne eingelöst werden kann. Die Übersteigerungslogik im Kompetenzbegriff bestimmt Gelhard als unendlichen Regress. Das Lernen soll durch die Vermittlung von Lernstrategien selbstreguliert stattfinden können und die S*S sollen Planungskompetenzen erwerben. «Dabei funktioniert Planung als Meta-Strategie, die den Einsatz von Lernstrategien leitet, ohne selbst noch einmal strategisch koordiniert zu sein. Die Annahme von Meta-Meta-Strategien (...), würde das Modell dem unendlichen Regress öffnen. (...) wo mit buck das aporetische Zentrum des Lernprozesses auszumachen wäre, kann das kognitivistische Modell nur *mehr Planung* empfehlen, um das Scheitern der Planung auszugleichen.»⁶⁹

Ihrem jetzigen Begriff nach – da kann Gelhard und den Kritiker*Innen des Kompetenzbegriffes zugestimmt werden – bleibt die Kompetenz gegenüber Unbestimmtheit taub und bewährt sich nur innerhalb des Voraussehbaren. Diesen Sachverhalt zeigt die Alltagssprache an: Man spricht von kompetenten Gärtner*Innen, Chirurg*Innen etc, aber beispielsweise nicht von kompetenten Künstler*Innen. So formuliert mag das als überzogener Anspruch erscheinen, aber es darf daran erinnert werden, dass die Herbeiführung des Neuen seit jeher, als regulative Idee im Hintergrund des Unternehmens »Bildung« stand: "Eltern erziehen gemeiniglich ihre Kinder nur so, dass sie in die gegenwärtige Welt, sei sie auch verderbt, passen. Sie sollten sie aber besser erziehen, damit ein zukünftiger besserer Zustand dadurch hervorgebracht werde." Kant sagt das im 18 Jh. und umreisst dennoch genau den Kern der Aussage Gelhards: Durch Kompetenzdidaktik wird kein »zukünftiger besserer Zustand« hervorgebracht.

69 Gelhard, S. 140

Der Kompetenzbegriff bleibt hinter seinen wohlmeinenden Intentionen zurück, wenn er auf Schliessung mit mehr Planung antwortet. Doch was ist die Alternative? Wie ist es zu verstehen, dass die Kompetenz aus sich heraus mit diesem Problem fertig wird?

5 Überbelichtung: Kompetenzkompensationskompetenz...

Die sich stetig verändernde Umwelt, die mit dem Aufstieg der sozialen Medien sich ins Unübersichtliche steigende Vielfalt der Weltdeutungsangebote und die Pluralisierung der Wertvorstellungen innerhalb der Gesellschaft verlangen von der Schule eine Öffnung des Unterrichtens. Es stellt sich die Frage, wie die Schule den Umgang mit lebensweltlicher Ungewissheit, der die S*S begegnen, lehren soll.⁷⁰ Das Kompetenzmodell versucht wie gesehen, diesen Herausforderungen zu entsprechen, greift aber – wie ebenfalls gesehen – zu kurz. Das ist ein weit schwächerer Vorwurf als der, den Gelhard vorbringt. Die Unvollständigkeit des reinen Kompetenzdenkens verlangt nach *Kompensation*.

Der hier zur Diskussion zu stellende Ansatz geht davon aus, dass Kompetenzen durchaus wertvoll sind. Eine Alternative ist nicht wirklich fassbar. Kompetenzen sind sozusagen »alles, was wir haben«. Sie brauchen aber einen Mechanismus, der ihre Unzulänglichkeit kompensiert, der wiederum als Kompetenz erscheint. Diese Ergänzung nennen wir: Kompetenzkompensationskompetenz. Auch das ist wieder eine Kompetenz. Das bedeutet: auch wäre ist ständig davon bedroht, zu erstarren. Sie soll daher eine Kompetenz sein, die sich

70 Die verstärkt wahrgenommene postmoderne Unübersichtlichkeit der Gegenwart wurde auch in der Didaktik bearbeitet. Die emanzipatorische Linie der Bildungsdiskussion, die sich um das Thema der Freiheit drehte, nahm in den 80er Jahren eine Kurkorrektur vor, die den Akzent – etwas plakativ gesagt – vom Besseren auf das Neue verschob. Typisch moderne Erfahrungen von Unsicherheit, Ungewissheit, Risiko und dergleichen mehr drängten sich auf und wurden in der Pädagogik virulent. Beispielhaft dafür ist der von Karl Eberhard Schorr und Niklas Luhmann herausgegebene Band *Zwischen Absicht und Person*. Darin wird das Problem bearbeitet, dass Erziehung zwar Absichten braucht, um Erziehung zu sein (sonst könnte man sie nicht von Sozialisation unterscheiden), sie andererseits in diesen Absichten nie vollständig aufgeht. Der Ausgang der Erziehung ist immer ungewiss: «(W)ie die Alten sungen, so singen die Jungen keineswegs» (Prange S.85). In konstruktivistischen Ansätzen wird das dahingehend radikalisiert, dass pädagogische Wirkungsannahmen auf den «Status von Fiktionen» reduziert werden. (Liesner/Wimmer, S.28) Diese Unbestimmtheit wird durch den Fortgang von der reinen Wissensvermittlung zum (kompetenzorientierten) reflexiven Lernen verstärkt. (vgl. Prange, S.60).

auf sich selbst wendet. Eine reflexive Kompetenz, die als ständige Entschliessung zu denken wäre. Sie ist nichts anderes als die Fähigkeit, aus der Aufgabe auszubrechen und diese nicht als letztes Ziel zu betrachten. So könnte das kritische Moment eingeholt werden, dass Gelhard durch die Kompetenzmodell als blockiert betrachtet. Die beschriebene Steigerungslogik muss ins Produktive gewendet werden. Statt den Regress, der dem Neuen nie beikommt, zu beklagen, könnte man man auch dafür plädieren, dass die Kompetenz zwar nie das Neue erreicht, aber sich ihm asymptotisch annähert. Das Problem, dass Kompetenzen letztlich immer im «Schema der Aufgabe» bleiben, wird durch die Logik der Steigerung offenbar, bietet aber gleichzeitig die Chance, es zumindest zu entschärfen, indem Reflexivität nicht als Selbstregulation oder Planung gedacht wird, sondern als Bewusstheit bzw. als Selbst-Infragestellung. Es ist niemand anderer als Sokrates – Gründungsfigur der westlichen Philosophie schlechthin – der mit seinem berühmten paradoxen Credo »Ich weiss, dass ich nichts weiss« das Problematisieren zum Prinzip erhob und das Menschsein folgenreich als reflexives Selbstsein bestimmte. Sein Insistieren auf dem »Erkenne dich selbst« machte ihn den Athener*Innen zum Störenfried. Unbequem war er allemal, denn seine Philosophie »hat ihren Anfang nicht in einem Wissen, sondern in einer Erschütterung, die die Person verwandelt«⁷¹

Es scheint plausibel, dass eine Kompetenz, die auf das Kontingente, Neue, jenseits des Tatsächlichen zielt, nur durch Begegnung mit diesen Phänomenen entstehen kann. Die Frage, wie Kompetenzkompensationskompetenz erworben erhält also die Antwort: durch Philosophieunterricht.

6 ... der Philosophie

Die Philosophie ein Unternehmen der De-Automatisierung und der Verfremdung. Aristoteles bestimmt das Staunen als den Impuls, der sie antreibt. Das Staunen ist ein Riss im Vertrauten, eine Art Taumel der Kontingenz, wo alles zur Frage wird. Gestaut wird in der Philosophie

71 Böhme, S.17

nicht über das, was im Alltagsverstand staunenswert ist. Es ist nicht das Aussergewöhnliche, Unerwartete, das Fragen aufwirft, sondern gerade das Gewöhnliche, Alltägliche. Die Philosophie setzt diese Fähigkeit zum Staunen nicht bloss voraus, sondern kann sie auch wecken. In diesem besten Fall, kann das Staunen zu einem Bedürfnis werden. ».(E)s ist ja nicht mein Wunsch, Neuigkeiten zu entdecken, wohl aber meine Freude und mein verliebter Zeitvertreib, nachzudenken über das, was ganz einfach erscheint« sagt Kierkegaard. Philosophie erzeugt Kontingenz. Sie tut dies aber nicht nur in Bezug auf die Welt, sondern auch in Bezug auf *sich selbst*. Sie bleibt sich selbst immer fragwürdig und entzieht sich so permanent den Boden, auf dem sie steht. Auf die Frage, ob so ein Gegenstand lehrbar ist, hat Jürg Berthold einige interessante Überlegungen zur Nicht-Lehrbarkeit angestellt. Für ihn ist klar, dass jede Lehre in jedem Fach darauf basiert, dass gewisse Haltungen, Einstellungen etc. bei den S*S schon bestehen: „Das Lehren ist (...)auf Voraussetzungen angewiesen, die es selbst nicht hervorbringen kann«⁷² Berthold unterscheidet schwache und starke Nicht-Lehrbarkeit. Erstere ist in allen Fächern anzutreffen und bezeichnet obengenannten Sachverhalt, dass Einstellungen, die Tätigsein in einem Feld leiten, nicht aus diesem Feld selbst heraus mitgegeben werden können. Beispielsweise kann die Medizin die mit dem hippokratischen Eid verbundene Achtung des Lebens nur voraussetzen.

Starke Nicht-Lehrbarkeit reserviert Berthold für die Philosophie. Sie hat *erstens* als Disziplin die Eigenschaft, dass sie keinen im Vornherein begrenzten Zuständigkeitsbereich hat, sondern schlichtweg *alles* ihr zum Problem werden kann. *Zweitens* werden diese Probleme von der Philosophie nicht gelöst, sondern eher auf ihre Prämissen hin hinterfragt. Probleme fächert sich dann auf in verschiedene Sichtweisen oder Rahmungen. Von diesen Paradigmen kann nicht unter Bezug auf einen höheren Referenzpunkt gesagt werden, welchen das „Richtige“ ist. Damit ist Philosophie, wie Berthold formuliert, «Paradigmenwechsel in Permanenz»⁷³. Diese Vielfalt kann nicht in Kohärenz gezwungen werden, sondern lässt sich besser mit dem Begriff des «*clusters*»⁷⁴ fassen. Ein cluster ist eine dissonante – also inkonsistente – Häufung von Behauptungen, die aber für sich genommen alle Plausibilität beanspruchen können.

72 Berthold, S.20

73 Ebd., S. 23

74 Berthold übernimmt diesen Begriff von Nicholas Rescher. Vgl. Berthold S. 23

Philosoph*innen haben also zwar Aufgaben und Probleme, kommen aber mit deren Lösung nie ans Ende, weil sie bei der Problembearbeitung immer mit Prämissen operieren müssen, die innerhalb der Philosophie selbst nicht fraglos gelten. Es gibt nichts Fragloses in der Philosophie. Das ist durchaus davon verschieden, dass es etwa in anderen Wissenschaften ungeklärte Fragen oder Revisionen gibt. Dass Pluto nun kein Planet mehr ist, kann in den Lehrplan umstandslos integriert werden und ob die String-Theorie korrekt ist oder nicht, wird auch den Physikunterricht relativ unangetastet lassen. Die Philosophie aber arbeitet sich immer noch an den gleichen Fragen ab, wie vor 2000 Jahren und vertieft sich eher bezüglich der Raffinesse des Problematisierens. Philosophie ist Problematisierung in Reinform. Kompetenzkompensationskompetenz könnte auch - weniger alliterativ, dafür einprägsamer - als Problematisierungskompetenz gefasst werden.

7 Schluss

Kommen wir zum Schluss auf das titelgebende Zitat zu sprechen. Der französische Philosoph Vladimir Jankelevitch sitzt im französischen Fernsehen in der Sendung *Apostrophes* und benimmt sich kauzig, wie ein moderner Sokrates.⁷⁵ Aufgeräumt gibt der Moderator sein Anfangsstatement und wendet sich dann zu Jankelevitch mit der Frage: »*A quoi servent les philosophes?*« Er zuckt nur mit den Schultern und meint lapidar: »*A rien.*« Er verfährt weiter echt philosophisch, indem er anfängt, die Frage zu analysieren und sogleich bemerkt, dass die Frage der Nützlichkeit sich vor allem in Bezug auf Werkzeuge stellt. Die Philosophie ist kein Werkzeug. Es kann also von ihr gesagt werden »*Si cest pour servir a quelque chose, ca ne sert a rien.*« Er sagt uns damit, dass die Philosophie nicht im Schema der Aufgabe aufgeht: Wenn sie zu etwas nütze ist, dann nutzt sie nichts. Denn wenn sie einen klar angebbaren Nutzen hätte, wäre sie zu verstrickt ins Alltägliche um es noch bestaunen zu können. Die fragende Einstellung setzt nichts als gegeben voraus, auch nicht die These, dass alles einen Nutzen hat / haben muss. Die Philosophie wäre, könnte ihr Ort in der Gesellschaft umstandslos bestimmt werden, also nicht das was sie ist: staunendes Distanznehmen zu den Dingen und damit radikale Offenheit.

Odo Marquard hat – hierin unvergleichlich – es so formuliert: Philosoph*innen sind Stuntwomen für hermeneutische Extremsituationen“. Sie kommen dann zum Einsatz wenn man gar nichts mehr versteht. Diese Arbeit plädiert dafür, dass die Erschütterung, die man erlebt, wenn die Fundamente des Vertrauten untergraben werden, dazu beitragen kann, dass – nochmal mit Kant - »ein zukünftiger besserer Zustand (...) hervorgebracht werde.«

75 <https://www.youtube.com/watch?v=yDnL6r6ozBg>

Bibliographie

Monografien / Aufsätze

Berthold, J. _ Philosophieren, nicht Philosophie lernen.

Internet: https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/219950/1/ZORA_219950.pdf

Böhm, W. _ Die Reformpädagogik. Verlag C.H. Beck, München 2012.

Böhme, G. _ Der Typ Sokrates. Suhrkamp, Frankfurt a.M. 2002

della Mirandola, G.P. _ Über die Würde des Menschen (1487). In: Lessing / Steenblock
(s. Sammelbände)

Gelhard, A. _ Kritik der Kompetenz. 3. Aufl. diaphanes, Zürich 2018

Horlacher, R. _ Bildung. UTB Profile, Haupt Verlag, Bern 2011

Hubig, C. / Rindermann, H. _ Bildung und Kompetenz. Philosophie und Psychologie im
Dialog. Vandenhoeck & Ruprecht. Göttingen 2012

Liesner, A. / Wimmer, M. _ Der Umgang mit Ungewissheit. In: Helsper/Hörster/Kade (s.
Sammelbände)

Marquard, O. _ Abschied von Prinzipiellen. Reclam, Stuttgart 2000

Nieke, W. _ Kompetenz und Kultur. Springer VS, Wiesbaden 2012

Prange, K. _ Intention als Argument. In: Luhmann/Schorr (s. Sammelbände)

Rieger-Ladich, M. _ Bildungstheorien zur Einführung. Junius, Hamburg 2019

Roesch, A. _ Der kompetenzorientierte Ansatz. In: Peters, M. & J. (s. Sammelbände)

Ruhloff, J. _ Humanistische Bildung und ihre gegenwärtige Neudefinition (2009). In: Lessing/Steenblock (s. Sammelbände)

Schirp, H. _ Wie „lernt“ unser Gehirn? Zugänge zur Unterrichtsentwicklung. In : Rolff, H.-G., Rhinow, E. & Röhrich, T. (Hg.): Unterrichtsentwicklung – Eine Kernaufgabe der Schule. Link Luchterhand, Köln 2011

v. Humboldt, W _ Theorie der Bildung des Menschen. In: Lessing / Steenblock (s. Sammelbände)

Wimmer, M. _ Antihumanismus, Transhumanismus, Posthumanismus: Bildung nach ihrem Ende. In: Jahrbuch für Pädagogik 2014 Menschenverbesserung Transhumanismus. Peter Lang Edition Frankfurt a.M. 2014

Sammelbände

Assmann, A. / Krüger J.O. (Hg.) _ Ironie in der Pädagogik. Juventa Verlag, Weinheim und München 2011

Lessing, H.-U. / Steenblock, V. (Hg.) _ »Was den Menschen eigentlich zum Menschen macht...«. Klassische Texte einer Philosophie der Bildung, Verlag Karl Alber. München 2010

Peters, M. und J. (Hg.) _ Moderne Philosophiedidaktik. Meiner, Hamburg 2019

Pfister, J. / Zimmermann, P. (Hg.) _ Neues Handbuch des Philosophieunterrichts.
Haupt Verlag, Bern 2016

Helsper, W. / Hörster, R. / Kade, J. (Hg.) _ Ungewissheit. Pädagogische Felder im
Modernisierungsprozess. Velbrück Wissenschaft, Weilerswist 2003

Luhmann, N. / Schorr, E. (Hg.) _ Zwischen Person und Absicht. Fragen an die
Pädagogik, Suhrkamp, Frankfurt a. M. 1992