

Grigat, Felix

Die Kompetenzkatastrophe - oder "Die Wiederkehr der Bildungsphilister durch die Hintertür"

Pädagogische Korrespondenz (2012) 46, S. 74-81



Quellenangabe/ Reference:

Grigat, Felix: Die Kompetenzkatastrophe - oder "Die Wiederkehr der Bildungsphilister durch die Hintertür" - In: Pädagogische Korrespondenz (2012) 46, S. 74-81 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-99186 - DOI: 10.25656/01:9918

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-99186>

<https://doi.org/10.25656/01:9918>

in Kooperation mit / in cooperation with:



Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 46

HERBST 2012

*Zeitschrift für
Kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

BUDRICH UNIPRESS OPLADEN & TORONTO

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,
im Verlag Budrich UniPress, Leverkusen

Redaktionsadresse ist:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069/5973596

Redaktion:

Karl-Heinz Dammer (Heidelberg) • Peter Euler (Darmstadt) • Ilan Gur Ze'ev
(Haifa) • Andreas Gruschka (Frankfurt am Main) • Bernd Hackl (Graz) •
Sieglinde Jornitz (Frankfurt am Main) • Andrea Liesner (Hamburg) • Andreas
Wernet (Hannover) • Antonio Zuin (São Carlos)

Die Bilder sind durchweg ironische Kommentierungen der Texte. Sie stam-
men aus dem Bildarchiv des Instituts für Pädagogik und Gesellschaft.

Manuskripte werden als word-Dateien an den geschäftsführenden Herausge-
ber erbeten (a.gruschka@em.uni-frankfurt.de) und durchlaufen ein Begutach-
tungsverfahren.

Abonnements und Einzelbestellungen:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069/5973596
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 23,- EURO zzgl. 4,- EURO Versand.
Das Einzelheft kostet im Inland 12,50 EURO zzgl. 2,50 EURO Versand.
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.
Kündigungsfrist: schriftlich, drei Monate zum Jahresende.

Copyright:

© 2012 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.
ISSN 0933-6389

Buchhandelsvertrieb:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

Satz & Layout: Susanne Albrecht-Rosenkranz, Leverkusen

Anzeigen und Gesamtherstellung:

Verlag Budrich UniPress Ltd., Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen
ph +49 (0)2171 344694 • fx +49 (0)2171 344693
www.budrich-unipress.de

- 5 **AUS WISSENSCHAFT UND POLITIK**
Sigrid Hartong/Richard Münch
Der Wettlauf um PISA-Punkte: Gewinner, Verlierer, Illusionen
- 21 **UNTERRICHTSFORSCHUNG**
Johannes Twardella
Pädagogische Autorität. Wie für die empirische
Unterrichtsforschung ein alter Begriff neu fruchtbar
gemacht werden kann
- 42 **MARKTFORSCHUNG**
Christina Gericke
Schule und Wirtschaft: das neue Traumpaar?
Zur Kooperation von öffentlichen Schulen und privaten
Unternehmen
- 56 **DIDAKTIKUM**
Peter Neumaier
Einige Überlegungen zur ‚Finanziellen Allgemeinbildung‘
in Zeiten der Finanzkrise
- 74 **DAS AKTUALISIERTE THEMA**
Felix Grigat
Die Kompetenzkatastrophe – oder
„Die Wiederkehr der Bildungsphilister durch die Hintertür“
- 82 **THEORIE UND KRITIK**
Bernd Hackl
Hermeneutische Rekonstruktion und theoretisches Vorverständnis
Anmerkungen zur Funktion von Theorie im Forschungsprozess und
ein Fallbeispiel
- 95 **WANDEL VON SCHULE**
Karl-Heinz Dammer
Peter Frattons „Haus des Lernens“ – ein neues Eschaton der
Schulreform?
- 110 **DOKUMENTATION**
Checkliste: Einstieg in den Vorbereitungsdienst

Felix Grigat

Die Kompetenzkatastrophe – oder „Die Wiederkehr der Bildungsphilister durch die Hintertür“

I

Am Wort kann es nicht liegen, dass man sich seit Jahrzehnten vom Bildungsbegriff verabschieden will. Denn Bildung hat, so Niklas Luhmann, einen unbestreitbar schönen Wortkörper und fließt leicht von der Zunge (vgl. Luhmann 2002, S. 187f.). Zu bemängeln sei allerdings, dass diese Attraktivität des Wortes zu einem inflationären Gebrauch führe, zu immer neuen Komposita wie Bildungspolitik, Bildungsrat etc. Außerdem sei es unübersetzbar und der Überschwang, der sich im Deutschen mit diesem Wort verbinde, sei andernorts leider nicht verständlich zu machen. Dennoch solle man sich nicht daran hindern lassen, vom deutschen Wort auszugehen, um zu sehen, wie es als „gleichsam verzuckerte Kontingenzformel“ funktioniere. Doch macht gerade das Verzuckerte den Begriff bis heute für viele ideologieverdächtig.

So sah Nietzsche in dem Bildungsdenken der Goethe-Zeit „weichen, gutartigen, silbern glitzernden Idealismus, welcher vor Allem edel verstellte Gebärden und edel verstellte Stimmen haben will, ein Ding ebenso anmaaslich als harmlos, beseelt von herzlichstem Widerwillen gegen die ‚kalte‘ oder ‚trockene‘ Wirklichkeit“.¹ Wie für seinen Freund Jacob Burckhardt war für Nietzsche die moderne Bildung seiner Gegenwart nichts Lebendiges, keine wirkliche Bildung, sondern nur eine Art Wissen um die Bildung, das nur bei dem Bildungs-Gedanken und –Gefühl bleibe und nicht zu einem lebensverändernden Entschluss werde. Der innere Prozess sei die eigentliche Bildung. Im Inneren ruhe die Empfindung wie bei einer Schlange, die ganze Kaninchen verschluckt habe und sich dann still gefasst in die Sonne lege und alle Bewegungen außer den notwendigsten vermeide. Das Ergebnis sei gleichgültige Konvention. Zuletzt trete das Journal an die Stelle der Bildung.²

Noch Jahrzehnte später kritisierte Karl Jaspers: „Wir haben von Jugend auf gelebt in der inneren Revolte gegen die Bürgerlichkeit, d.h. gegen die Lüge der Konventionen, gegen den Unernst des alles verschleiernenden Zustands, aus dem keine Größe des Menschen und nichts Verehrungswürdiges

1 Nietzsche, Friedrich: *Morgenröthe*. In: Ders.: *Sämtliche Werke*, Bd. 3, München/Berlin/New York 1980, S. 163. Nietzsche bezieht seine Kritik ebenso auf Schiller, Wilhelm von Humboldt, Hegel und Schelling.

2 Nietzsche, Friedrich: *Vom Nutzen und Nachtheil der Historie für das Leben*. In: Ders.: *Sämtliche Werke*, Bd. 1, München/Berlin/New York 1980, S. 273.

sprach, gegen die landläufige humanistische Bildung, die im selbstzufriedenen Nichteingreifen und ängstlichen Schweigen und billigen Verwerfen eine substanzlose Oberfläche schien. Wir wollten Wahrheit. Aber wir machten die Erfahrung, daß wir selber sie nicht kannten. Es bedurfte des eindringendsten selbstkritischen Bemühens, um auch nur auf den Weg der Wahrhaftigkeit zu gelangen.“ (Jaspers 1992, S. 130)

Nietzsche und Jaspers allerdings kritisierten den Bildungsbegriff, weil sie überhaupt noch anthropologische Ambitionen hatten. Dies war Ende der sechziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts durchaus anders. Hermann Giesecke kritisierte in seiner 1969 erschienenen „Einführung in die Pädagogik“ (Giesecke 1970, S. 77-91) den Bildungsbegriff scharf, um sich letztlich von ihm zu verabschieden: „Bildung ist vielleicht der unklarste Begriff im gegenwärtigen pädagogischen Sprachgebrauch. Er ist mit so vielen Bedeutungsnuancen versehen, und in ihm sind so viele geschichtliche Unterschiede eingegangen, daß man ihn nicht mehr eindeutig benutzen kann. Manche Pädagogen [...] plädieren deshalb mit guten Gründen dafür, ihn überhaupt aus dem pädagogischen Sprachschatz zu streichen.“ (a.a.O., S. 77). Die Definitionen dessen, was denn Bildung sein solle, sind nach Giesecke so unklar, „daß jeder mit seiner Meinung und seinen Werthaltungen die Schlüsselworte ausfüllen kann“. Doch räumt Giesecke ein, dass im Kontext des Bildungsdenkens zu Beginn des 19. Jahrhunderts Bildung durchaus „ein klarer, definierbarer Begriff“ war (a.a.O., S. 82), mit dem „ein pädagogisches Ideal verkündigt (wurde), das sich ausdrücklich gegen den ökonomischen Utilitarismus“ der damaligen Zeit wandte. Doch bleibt er dabei: Der ursprüngliche Bildungsbegriff in seiner damals umfassenden Bedeutung könne heute nicht mehr zur Zielvorstellung des pädagogischen Handelns und Denkens gemacht werden. Dafür hätten sich die Lebensverhältnisse zu sehr verändert. Deshalb schlägt er andere Begriffe zur Substitution vor, so Lernen als „Oberbegriff aller pädagogischen Bemühungen“ gilt.

Die Berufung auf Bildung sei auch deshalb heikel, schreibt der St. Galler Philosoph Dieter Thomä über vierzig Jahre später, „weil dieses Wort in all seiner Unbestimmtheit zum Missbrauch geradezu einlädt“ (Thomä 2012). So hätten in der späten Weimarer Republik viele Professoren im Namen der Bildung eine Tendenz zur Versachlichung oder zum schnöden Materialismus bekämpft, für die sie wahlweise Engländer, Juden oder Kommunisten verantwortlich machten. Wer von Bildung rede, dürfe nicht darüber schweigen, dass sie zur Ideologisierung taue. Für Thomä ist es im „Angesicht dieser Abgründe“ verständlich, warum sich viele aus dem „unsicheren Gelände namens Bildung“ zurückzögen.

Seit Ende der sechziger Jahre konstruiert man immer wieder Äquivalenzbegriffe für Bildung, in der Regel entlehnt aus anderen Disziplinen. Kompetenz ist der derzeitige Favorit. Gibt es Gründe, die diesen Abschied von dem Bildungsbegriff plausibel erscheinen lassen? Oder hat man „nur“ vergessen, und zwar gründlich? Gründlich den „klassischen“ Bildungsbegriff eines Humboldt oder Schleiermachers, noch gründlicher die Kritik Burckhardts und

Nietzsches im Namen einer „wahren Bildung“? Oder sind sie wieder da, die Ziel der schärfsten Polemik von Schiller, Schleiermacher u.a. waren, die „Bildungsphilister“? Hat man sich heute unter dem Banner der Wissensgesellschaft auf die Seite derer geschlagen, die Schleiermacher (vgl. Schleiermacher 1799/1999, S. 120/123 und die dritte Rede) als die „alles verständigen und praktischen Menschen“ bezeichnete, die dabei glaubten, mit ihrem „eitlen Tun und Treiben“ auf dem „Gipfel der Menschheit und des Selbstverständnisses“ zu stehen: Beruf und Geschäft, das sei der Ernst des Lebens, Kultur und Bildung aber der Spaß? Heute würde man sagen, der Ernst sei der Wirtschaftsstandort Deutschland, der internationale Wettbewerb. Oder einfach: „It's the economy, stupid!“ Sie sind wieder da, die Bildungsphilister. Diese „... guten Leute (die) glauben, ihre Thätigkeit sei universell und die Menschheit erschöpfend, und wenn man thue, was sie thun, brauche man auch keinen Sinn, als nur für das, was man thut“ (Schleiermacher 1799/1999, S. 123). Sie haben die Chance genutzt, die ihnen der Kompetenzbegriff geboten hat, und zwar gründlich. Dabei ist man durchaus stolz darauf, den Kompetenzbegriff nicht auf die Bildungstradition zu beziehen. Er solle allein funktionalistisch ein notwendiges Wissen und Können zur Bewältigung von Alltagssituationen darstellen (vgl. Höhne 2007).

II

Was ist Kompetenz?

Was versteht man unter Kompetenz? In einem Zeitungsbeitrag sagt Magnus Klaue (vgl. Klaue 2012), dass heute, um aus dem studentischen Laien einen Experten zu machen, dessen Professionalisierung ihm erlaube, auf dem geistigen Dienstleistungsmarkt zu bestehen, Arbeit und Interesse getrennt werden müssten. Alle spontanen Impulse, die zum Studium bewogen haben mögen, müssten in „Kompetenzen“ verwandelt werden. Diese aber hätten „keine lebendige Verbindung mehr zu dem Subjekt“, das sie erwerbe. „Der Begriff der Kompetenz setzt demgegenüber die Trennung zwischen Objekt und Subjekt, Arbeit und Interesse voraus. Er bezeichnet keine in einem unwiederholbaren Bildungsweg erworbene Erfahrung, sondern ein Ensemble von Techniken, die auf andere Berufsfelder übertragbar sein sollen.“

Das, was mit Kompetenz gemeint ist, so haben hellsichtige Kritiker (im Folgenden: Höhne 2007) richtig erkannt, werde nicht vom Individuum bestimmt, sondern ökonomisch und bildungspolitisch von den beruflichen Tätigkeiten oder Anforderungen her. Damit werde das Individuum zum „Objekt von Kompetenzentwicklungsprozessen“ erklärt, d.h. unter dem Stichwort der Kompetenzentwicklung werde der Erwachsene als „unmündig“ in dem Sinne betrachtet, dass er die Entwicklung seiner Kompetenz (und damit seiner Persönlichkeit) benötige. Es definieren also andere, was kompetent ist, und an den Folgen einer Handlung wird dann gemessen, ob diese Kriterien erfüllt sind. „Kompetenz“ ist also ein Begriff, der auf totale Anschlussfähigkeit ans System getrimmt ist. Da es viele Subsysteme gibt, muss es viele Kompeten-

zen geben, die passen. So erreicht die Kompetenzkrake auch noch den kleinsten Winkel des kleinsten Systems.

Die Kompetenzen werden nicht aus einem fundierten und begründeten Verständnis der Person entwickelt, sondern „vom System her“ als notwendig normativ den Personen zugeschrieben. „Funktionalität für gesellschaftliche Zwecke und Subjektivität werden nicht mehr in gut pädagogischer Manier entgegengesetzt, sondern verschmelzen vielmehr zu einem neuen Typ (*multi*)funktionaler bzw. polykontexturaler Subjektivität“ (Herv. i. Orig., Höhne 2007, S. 37). So werde mit der „vielgenannten Flexibilität“ (ebd.) die Fähigkeit beschrieben, auf unterschiedliche Kontexte adäquat zu reagieren, ohne die Kontexte selbst zu problematisieren. Das Subjekt werde so „normativ als Kompositum seiner Kompetenzen – besser: der ihm zugeschriebenen und als notwendig erachteten Kompetenzen – konstruiert.“ (ebd.) Höhne nennt als Kompetenzen z.B. Kreativtechniken, die Fähigkeit zur Selektion von Information, Handlungskompetenz, Selbstmanagement, Teamfähigkeit etc. Diese zunächst abstrakten und normativen Bestimmungen gewährleisteten einen „totalen Zugriff auf die Person“ (ebd.). Es geschehe hier eine „begriffliche Gleichschaltung von Subjekt und System“ [...] Ausgeblendet werden dabei vor allem die Widersprüche und ‚Dysfunktionalitäten‘, die biographisch in jedem Subjekt selbst ja schon immer angelegt sind“ (ebd.). Höhne macht hieran ein zentrales Defizit des Kompetenzdiskurses fest. Trotz der „Dauerthematisierung des Individuums und seinen vermeintlichen Fähigkeiten existiert

keine Subjekttheorie im eigentlichen Sinne, die dem Kompetenzbegriff zugrunde läge“ (ebd.). So werde auch an die Figur des Unternehmers angeschlossen, wodurch unternehmerisches Handeln anthropologisiert und zum eigenen Handlungstypus aufgewertet werde. Es ergebe sich die Frage nach der Substanz des kompetenten Subjekts, des ‚homo competens‘. So bestehe die paradoxe Problematik bei der Verwendung von Begriffen wie Selbstverantwortung darin, dass sie ein Selbst voraussetzen, sich an einen Kern des Subjekts richteten, der nicht bestimmt werde. Dabei geht man ja durchaus aggressiv normativ bei der Auswahl von Kompetenzen vor. Der ‚homo competens‘ steht beständig unter der Forderung einer Bringschuld, nicht genutzte Möglichkeiten werden als Verfehlungen gewertet. Der kompetente Mensch agiert gleichsam in einem „Raum öffentlicher Beobachtung, der die Haltung dauernder Selbstevaluation der Subjekte“ hervorbringe (Höhne 2007, S. 41). Ja, es geht um eine neue Form der „dauerhaften Selbst-Rationalisierung der Subjekte, die eine permanente eigene aktive, adaptive Gestaltung des Lebens bzw. der Biographie“ (Herv. i. Orig., Höhne 2007, S. 35) erforderten.

Der Karlsruher Philosoph und Medientheoretiker Byung-Chul Han (vgl. ders. 2011) hat die Analyse dessen, was hier zu beobachten ist, noch weiter vorangetrieben: Es geht gleichsam um ein Leistungssubjekt, das zwar als Herr und Souverän seiner selbst angesprochen wird und damit niemandem bzw. nur sich selbst unterworfen ist. Er ist nicht in ein Disziplinar- und Herrschaftssystem eingespannt, das per se nur mit Gehorsam funktioniert. Der Wegfall der Herrschaftsinstanz führt aber nicht zur Freiheit. Freiheit und Zwang fielen vielmehr zusammen. So überlasse sich das Leistungssubjekt der zwingenden Freiheit oder dem freien Zwang zur Maximierung der Leistung. Der Exzess der Arbeit und Leistung verschärfe sich zu einer Selbstausbeutung. Diese sei effizienter als die Fremdausbeutung, weil sie mit dem Gefühl der Freiheit einhergehe. Die psychischen Erkrankungen der Leistungsgesellschaft seien gerade die pathologischen Manifestationen dieser paradoxen Freiheit.

Der Verdacht liegt nahe, dass dies nicht nur den Einzelnen betrifft, sondern auch die Organisationen, in denen diese agieren. Ein Indiz dafür ist eine Passage im Jahresgutachten 2011 des Aktionsrats Bildung:

„Die deutlichen Reformfortschritte des Hochschulbereichs wurden im Wesentlichen kostenneutral durchgeführt und ausschließlich durch die erhöhte Arbeits- und Einsatzbereitschaft des wissenschaftlichen Personals realisiert. Dieses Personal weist jedoch inzwischen erhebliche Burnout-Symptomatiken auf. Die durch kontinuierlichen Evaluationsdruck und Wettkampfkämpfe um Forschungsmittel erforderlich gewordenen Anstrengungen haben ihre Grenze erreicht. Lehrende wie Studierende der Universitäten beklagen eine Veränderung der akademischen Institution – weg vom Ziel der Bildung durch Wissenschaft hin zum Ziel einer Berufsbildung –, die sich strukturell von einer praktischen Ausbildungsinstitution kaum mehr unterscheidet.“ (Aktionsrat Bildung 2011, S. 207)

Der Bildungsrat zeichnet hier das Bild einer Organisation, die sich in dauerndem Kampf befindet. In Anlehnung an Byung-Chul Han könnte man eine so

wahrgenommene Universität als eine autistische Leistungsmaschine beschreiben. Diese sei gekennzeichnet durch ein Zuviel des Gleichen, ein Übermaß an Positivität, durch Überproduktion, Überleistung und Überkommunikation. Daraus folgten Erschöpfung, Ermüdung und Erstickung angesichts des Zuviel. Die Gewalt sei so dem System selbst immanent, es gehe um das Können, nicht mehr um das Sollen, das aus der Disziplinierung herühre. Dem Menschen, der dem Übermaß an Positivität wehrlos ausgeliefert sei, fehle jede Souveränität. Es sei dann der depressive Mensch ein animal laborans, das sich selbst ausbeute, „und zwar freiwillig, ohne Fremdzwänge“ (Byung-Chul Han 2011, S. 21). Er sei Täter und Opfer zugleich. Die Depression breche in dem Moment aus, in dem das Leistungssubjekt nicht mehr können könne. „Die Klage des depressiven Individuums ‚Nichts ist möglich‘ ist nur in einer Gesellschaft möglich, die glaubt, Nichts ist unmöglich.“ (Byung-Chul Han 2011, S. 21f.)

III Kompetenz und Bildung

Der Kompetenzbegriff ist nicht umsonst der Zentralbegriff, der die Bologna-Reform leitet. An Bildungserlebnisse, an die Ausprägung von Persönlichkeit ist hier nicht gedacht: „Vielmehr steht das Funktionieren innerhalb eines Systems der Bedürfnisse im Vordergrund, die Einordnung der Ausgebildeten in die warenproduzierende Gesellschaft. Die Wissenschaft ist dazu der Dienstleister, die Philosophie bestenfalls nutzlos, möglicherweise aber auch hinderlich. Wo es primär um die Ausbildung künftiger Arbeitskräfte und die Entwicklung von Innovationen geht, die sich später einmal auf dem Markt behaupten können, gerät Wissenschaft als etwas Großes und Hohes gar nicht in den Blick.“ (Zehnpfennig 2010, S. 129).

Der allenthalben angestrebte und geforderte „homo competens“, der geradezu von der Last des permanenten Kompetenzbeweises erdrückt wird, ist das Gegenteil dessen, was die Tradition seit Platon von der Bildung des Menschen erwartete: „Das, worum es in der Bildung geht, ist etwas Ganzheitliches, den ganzen Menschen Ergreifendes“ (a.a.O., S. 128). Der Bildungsbegriff ist eine fundamental-anthropologische Kategorie, die fordert, dass der Mensch zum Ganzen der Welt in ein Verhältnis treten kann und nicht nur zu einem Ausschnitt. Der Mensch ist mehr als das Kompositum von außen oder von anderen geforderten Kompetenzen. Desgleichen ist die Welt ungleich bunter als das Marktgeschehen, als das der Kompetenzbegriff sie sieht. Dramatisch ist weiter, dass der Kompetenzbegriff die geschichtliche und kulturelle Wirklichkeit ausblendet, in dem er von Inhalten und Qualität absieht. Es ist beliebig, ob man Kompetenzen an Augustinus- oder Goethetexten oder YouTube erprobt. Desgleichen widerspricht der Kompetenzbegriff Grundeinsichten der Aufklärung, weil er nicht die Mündigkeit, sondern die Unmündigkeit des Menschen befördert. Denn Mündigkeit heißt, sich seines Verstan-

des ohne die Leitung eines anderen zu bedienen. Damit verwechselt er zugleich, dass der Staat oder der Markt nicht der Zweck des Menschen ist. Der Mensch ist nicht für den Markt oder den Staat da, sondern umgekehrt: Markt und Staat sind für die Zwecke des Menschen und der Menschheit da.

Der Kompetenzbegriff ist eine Steilvorlage für jene, die einen Ausschnitt der Welt für das Ganze nehmen und im nutzenorientierten Denken und Handeln das eigentliche Ziel von Bildung und Erziehung sehen. Sie sind wie jene Eltern, die nach Kant ihre Kinder nur so erziehen, „daß sie in die gegenwärtige Welt, sei sie auch verderbt, passen“ (Kant 1803/1995, A 17, S. 704). Das aber sei zu wenig: Pädagogik soll dem Menschen die Möglichkeit bieten, den jeweiligen historischen Zustand von Staat und Politik auf einen besseren Zustand hin überschreiten zu können. Deshalb ergänzte er, die Eltern „sollten sie aber besser erziehen, damit ein zukünftiger besserer Zustand dadurch hervorgebracht werde.“ (ebd.)

Bei der Bildung geht es darum, sein eigentliches Menschsein zu verwirklichen, Subjekt in Freiheit zu werden. Weil es um den Menschen geht, ist Bildung stets nur Zweck an sich selbst, nie bloßes Mittel. Und deshalb führte die Abkehr von der Bildungstradition folgerichtig in die Kompetenzkatastrophe, weil man in der Bildung solange nur das gesehen hat, was Nutzen bringt, bis man das, was Nutzen bringt, mit der Bildung verwechselte.³ Inmitten der Funktionalisierung aller Lebensbezüge hat man den Menschen vergessen. Das „Kompetenzzentrum“ ist leer.

Literatur

- Aktionsrat Bildung: Bildungsreform 2000 – 2012 – 2020. Jahresgutachten 2011, online: http://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Bilder/Zukunft_D_22.03.2011/5._Jahresgutachten_2011.pdf [Zugriff: 18.10.2012]
- Byung-Chul Han: Müdigkeitsgesellschaft, 5. Aufl. Berlin 2011.
- Giesecke, Hermann: Einführung in die Pädagogik, 2. Aufl., München 1970.
- Felix Grigat: Die Nacht, in der alle Kühe schwarz sind: Zur Kritik des Kompetenzbegriffs und des Deutschen Qualifikationsrahmens. In: *Forschung & Lehre* 4/2010, S. 250-253.
- Felix Grigat: Erschöpft und ausgebrannt: Die Universität als autistische Leistungsmaschine. In: *Forschung & Lehre* 11/2011, S. 848f.
- Höhne, Thomas: Der Leitbegriff ‚Kompetenz‘ als Mantra neoliberaler Bildungsreformer. Zur Kritik seiner semantischen Weitläufigkeit und inhaltlichen Kurzatmigkeit. In: Ludwig A. Pongratz/Roland Reichenbach/Michael Wimmer (Hrsg.): *Bildung – Wissen – Kompetenz*. Bielefeld 2007, S. 30-43.
- Jaspers, Karl: Was ist Erziehung? Ein Lesebuch, 2. Aufl., München 1992.
- Kant, Immanuel: Über Pädagogik (1803). In: Ders.: *Werkausgabe*, Bd. XII, hrsg. von Wilhelm Weischedel, 9. Aufl., Frankfurt/Main 1995.
- Klaue, Magnus: Heute liest der Germanist maximal diagonal. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 10. Oktober 2012, Nr. 236, S. N5.
- Luhmann, Niklas: *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt/Main 2002.

3 Friedrich Nietzsche, Fragmente 1869-1874, in: Ders.: *Sämtliche Werke, Krit. Studienausgabe in 15 Bänden*, hg. v. G. Colli und M. Montinari, Bd. 7, München-Berlin-New York 1980, S. 243.

- Nietzsche, Friedrich: Sämtliche Werke, kritische Studienausgabe in 15 Bänden, hrsg. v. G. Colli und M. Montinari. München/Berlin/New York 1980.
- Schleiermacher, Friedrich: Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern (1799), hrsg. v. G. Meckenstock. Berlin/New York 1999
- Thomä, Dieter: Zwist am Abgrund. Frankfurter Allgemeine Zeitung, 8. Oktober 2012, S. 7.
- Zehnpfennig, Barbara: Demokratie und (Un-)Bildung: Platon, Humboldt und der Bologna-Prozess. In: Synthesis Philosophica, Jg. 49, Heft 1, 2010, S. 121-130.