

Wiechmann, Ralf; Bandelt, Hans-Jürgen  
**Die Selbsterwerfung unter ökonomisches Denken.**

*Pädagogische Korrespondenz (2016) 53, S. 26-47*



Quellenangabe/ Reference:

Wiechmann, Ralf; Bandelt, Hans-Jürgen: Die Selbsterwerfung unter ökonomisches Denken. - In: Pädagogische Korrespondenz (2016) 53, S. 26-47 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-166146 - DOI: 10.25656/01:16614

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-166146>

<https://doi.org/10.25656/01:16614>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

### 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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

---

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

---

# PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

---

HEFT 53

FRÜHJAHR 2016

---

*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

*Redaktion:*

Peter Euler (Darmstadt)  
Andreas Gruschka (Frankfurt/Main)  
Bernd Hackl (Graz)  
Andrea Liesner (Hamburg)  
Andreas Wernet (Hannover)  
Antonio Zuin (Saõ Carlos)

*Schriftleitung*

Harald Bierbaum (Darmstadt)  
Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)  
Sieglinde Jornitz (Frankfurt/Main)  
Marion Pollmanns (Flensburg)

Manuskripte werden als Word-Datei an Sieglinde Jornitz ([jornitz@dipf.de](mailto:jornitz@dipf.de))  
oder Marion Pollmanns ([marion.pollmanns@uni-flensburg.de](mailto:marion.pollmanns@uni-flensburg.de)) erbeten und  
durchlaufen ein Begutachtungsverfahren.

*Abonnements und Einzelbestellungen:*

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.  
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main  
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:*

© 2016 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, 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](http://www.budrich-unipress.de)

- 4      **AUS WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG**  
*Martin Harant*  
Der Beitrag der wissenschaftlichen Pädagogik für eine sich  
konstituierende Bildungswissenschaft. Eine hermeneutische  
Reflexion
- 26     **AUS WISSENSCHAFT UND PRAXIS**  
*Ralf Wiechmann/Hans-Jürgen Bandelt*  
Die Selbstunterwerfung unter ökonomisches Denken
- 48     **REFORMKRITIK**  
*Andreas Gruschka*  
Entsachlichung – Wie man die Sache der Pädagogik zum  
Verschwinden bringt zum Zwecke ihrer Kolonisierung
- 58     **REFORMSCHICKSAL**  
*Silke Trumpp*  
Bildungspolitik im Spannungsfeld von verwaltungsrationalem  
Handeln und normativen Ansprüchen im Inklusionsdiskurs –  
Rekonstruktion einer Politikerrede
- 75     **ERZIEHUNG NEU**  
*Marianne Rychner*  
Schülerische Autonomie im Scheitern pädagogisch abverlangter  
Selbstpräsentation
- 93     **AUS DEN MEDIEN**  
*Felix Fischer*  
„Heart me!“ – Eine Fallstudie zu der Frage, wie Jugendliche Bild-  
sprache zur Identitätsbildung auf Instagram nutzen
- 108    **DAS HISTORISCHE LEHRSTÜCK**  
*Heinrich Döpp-Vorwald*  
Was heißt „Pädagogische Psychologie“? Thesen zur  
Begriffserklärung

*Ralf Wiechmann/Hans-Jürgen Bandelt*

## Die Selbstunterwerfung unter ökonomisches Denken

Befürworter der Kompetenzorientierung suggerieren gerne, dass diese und das, was klassisch unter Bildung verstanden wurde, weitgehend konvergieren (dies tut z.B. Tenorth, siehe dazu: Gruschka 2007). Es lässt sich aber nachweisen, dass solche Versicherungen nicht leicht mit dem faktischen Gebrauch des Begriffs ‚Kompetenz‘ in Einklang zu bringen sind. Faktisch verspricht man sich von Kompetenz heute in erster Linie einen ökonomischen Vorteil, und dies bedeutet zweifellos einen Bruch mit demjenigen Anspruch, der ehemals durch das eingelöst werden sollte, was mit Bildung benannt wurde. Von der ursprünglichen Wortbedeutung her ist mit dem Kompetenzbegriff zwar durchaus anderes gemeint, nämlich so etwas wie die Zuständigkeit des Richters oder die Sachverständigkeit und das Können des Experten, doch inzwischen wird durch ihn ein letztlich ökonomisches Denken transportiert. Dabei zehrt dieser Begriff noch von dem Ansehen seiner ursprünglichen Bedeutung und kann gerade deshalb als trojanisches Pferd fungieren (Krautz 2015), in dem sich der ökonomische Hintersinn vor anderen und sich selbst verbirgt. Ohne es zu bemerken, liefern Pädagogik und Didaktik sich an die Ökonomie aus. Dies soll im Folgenden am Beispiel der Mathematikdidaktik gezeigt werden.

### I

#### Gebrauch von Kompetenz

Was Wolfram Meyerhöfer in Bezug auf PISA einen „eklektizistischen Theoriesynkretismus“ (Meyerhöfer 2006, S. 334) genannt hat, durch den verschiedene wissenschaftliche Theorien weder konsequent aufeinander bezogen, noch konsequent durchgeführt werden (Meyerhöfer 2005, S. 12), lässt darauf schließen, dass die an PISA beteiligte Pädagogik bzw. Didaktik sich anderen als wissenschaftlich-objektiven Interessen unterwirft. Die Beliebigkeit im Umgang mit verschiedenen Theorien entzieht sich jeder Möglichkeit einer wissenschaftlichen Kontrolle und gewährt dadurch beliebigen, subjektiven Interessen Raum. Schon das ist Ausdruck ökonomischen Denkens: beliebigen subjektiven Interessen Raum geben und sie den Kräften des Marktes überlassen. Meyerhöfer, der diagnostiziert, dass die PISA-Aufgaben nicht kontrollieren, was sie eigentlich testen, empfiehlt dagegen die Methode der Objektiven Hermeneutik (ebd.), welche neben dem Manifesten vor allem das Latente von Texten methodisch kontrolliert aufdecken soll. Ein Aspekt dieser Methode besteht darin, dem herkömmlichen Gebrauch gewisser

Wendungen in verschiedenen Kontexten nachzuspüren, um ihren Sinnstrukturen, ihrer latenten Logik auf die Spur zu kommen. In (sehr) freier Anlehnung an diese Methode kann anhand von Google-Abrufen den Bedeutungen nachgespürt werden, welche mit dem Begriff der Kompetenz, der infolge von PISA zum Zentralbegriff der neuen Lehrpläne geworden ist, assoziiert werden. Wenn auf diese Weise sicher kein wissenschaftliches Ergebnis zustande kommen kann noch soll, – in Bezug auf die latente Logik des modischen Kompetenzbegriffs mag es dennoch zu denken geben. Die folgende Tabelle beruht auf Google-Abrufen vom 26. Juni 2015. Ergoogelt wurden acht verschiedene Begriffe (linke Spalte); einmal in Kombination mit dem Begriff der Kompetenz und ein zweites Mal in Kombination mit dem Begriff der Bildung. Die relativen Werte (fett hervorgehoben) sind die absoluten Häufigkeiten der Kombinationen mal  $10^9$  dividiert durch das Produkt der absoluten Häufigkeiten der jeweiligen beiden Komponenten. Die Quotienten dieser Werte geben die Affinität des jeweiligen Begriffs zur „Kompetenz“ im Vergleich zur „Bildung“ wieder; bei rein zufälliger Assoziation wäre der Quotient 1 zu erwarten. Angesichts der Unmenge an Mehrfachnennungen einer Quelle bei Google und der Unklarheit, in welchen Kontexten die beiden Begriffe jeweils auftauchen, würde man eigentlich kein deutliches Signal in irgendeiner Richtung erwarten.

	---	<i>Kompetenz</i>	Bildung	Quotient
---		19.700.000	83.500.000	
<i>Mündigkeit</i>	218.000	119.000 <b>27,71</b>	91.000 <b>5,00</b>	<b>5,54</b>
<i>Selbstoptimierung</i>	80.300	13.500 <b>8,53</b>	14.000 <b>2,09</b>	<b>4,09</b>
<i>Selbstverwirklichung</i>	502.000	117.000 <b>11,83</b>	174.000 <b>4,15</b>	<b>2,85</b>
<i>Verwertbarkeit</i>	322.000	150.000 <b>23,65</b>	229.000 <b>8,52</b>	<b>2,78</b>
Karriere	96.100.000	791.000 <b>0,42</b>	13.100.000 <b>1,63</b>	<b>0,26</b>
Erkenntnis	11.700.000	556.000 <b>2,41</b>	9.410.000 <b>9,63</b>	<b>0,25</b>
Gewissen	30.200.000	716.000 <b>1,20</b>	18.300.000 <b>7,26</b>	<b>0,17</b>
Freiheit	35.500.000	719.000 <b>1,03</b>	18.700.000 <b>6,31</b>	<b>0,16</b>

Diese Tabelle beweist nichts, aber angesichts der offensichtlichen Zweiteilung in den Größenordnungen der Quotientenwerte gibt sie uns bezüglich der acht Begriffe Anlass zu verschiedenen Fragen: Verbindet man mit Bildung zuerst Freiheit, Gewissen, Erkenntnis und Karriere? Verbindet man stattdessen mit Kompetenz zuerst Mündigkeit, Selbstoptimierung, Selbstver-

wirklichkeit und Verwertbarkeit? Zielt Bildung in erster Linie auf objektive Werte, Kompetenz hingegen vorwiegend auf subjektiven Nutzen? Wenn man sich von Bildung immer auch eine Karriere verspricht, zielt sie nicht trotzdem zuerst auf Kategorien objektiver Vernünftigkeit? Und wenn Kompetenz vor allem auf Mündigkeit zielt, wird darunter dann nicht doch nur das Wahrnehmen rein subjektiver Interessen verstanden? Welchem latenten Denken unterwirft sich eine Didaktik, welche ganz auf den Kompetenzbegriff setzt?

## II Zur Semantik des Kompetenzbegriffs

Wörterbücher erklären Kompetenz als Zuständigkeit, aber auch als Fähigkeit und Urteilsfähigkeit. Die Achtung, die wir einer Person entgegenbringen, von der es heißt, sie sei kompetent, mag von dieser ursprünglichen Bedeutung herkommen. Den Richter achten wir aber nicht nur, weil er von Amts wegen zuständig ist, sondern auch weil die Verantwortung, die er trägt, ihn zur genauesten Untersuchung der zur Entscheidung stehenden Sache verpflichtet. Dies mag der Grund sein, weshalb im Kompetenzbegriff neben der Zuständigkeit immer auch die Vorstellung von Wissen, Sachverständnis und Urteilsfähigkeit mitschwingt, so dass der Philosoph Robert Spaemann sagen kann, dass Kompetenz, um welche es in der Schulbildung gehen müsse, bedeute, „sich in den Regeln einer Sache auskennen“ (Spaemann 2001, S. 485).

Nun ist kaum zu bezweifeln, dass wir alle ein Interesse haben an solcher Kompetenz, die man Sachkompetenz nennen könnte. Von hier aus ist es vielleicht nur ein kurzer Schritt zu dem Kompetenzbegriff, der dem modischen Konzept der Kompetenzorientierung zugrunde liegt. Dieser ergibt sich möglicherweise aus folgendem Kurzschluss: Weil wir ein Interesse an Kompetenz haben, und weil Kompetenz Voraussetzung ist, eigene Interessen erfolgreich zu verfolgen, deshalb sei, so der Kurzschluss weiter, Kompetenz auch nichts anderes, als die Fähigkeit, eigene Interessen zu verfolgen. In Bezug auf obige Tabelle ließe sich derselbe Kurzschluss auch so formulieren: Weil Bildung die Voraussetzung für Karriere sei, sei Bildung auch gar nichts anderes als die Fähigkeit, Karriere zu machen, und deshalb müsse sie kompetenzorientiert werden. Und an allen Arten von Lernen habe uns letztlich auch einzig und allein zu interessieren, dabei diese Art von Kompetenz zu erwerben. Kompetenz wird nun zum einzigen Maßstab aller Arten von Lernen und überhaupt persönlicher Entwicklung. In fast schon totalitärer Weise werden deshalb alle Dimensionen körperlicher, psychischer und geistiger Entwicklung zu einer immer weiter optimierbaren Kompetenz erklärt (Gelhard 2012).

Hier liegt tatsächlich die Pointe auch von Weinerts Definition des Kompetenzbegriffs, der gemäß man unter Kompetenzen zu verstehen habe, „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“ (Weinert 2002, S. 27f). Da diejenigen Probleme, die effektiv zu lösen hier indirekt zum Zweck von Bildung erklärt werden, ja nichts anderes sind als Hindernisse, die dem Verfolgen von Interessen im Wege stehen, lässt sich Weinerts Definition durchaus so auf den Punkt bringen, dass Kompetenz die Fähigkeit bedeute, eigene oder sonstige beliebige Interessen effektiv zu verfolgen.

Die ursprüngliche Bedeutung des Kompetenzbegriffs, von dessen Ansehen dieser Begriff auch in den modischen Kompetenzkonzepten noch immer zehrt, hat sich also genau umgekehrt: Aus der Kompetenz des Richters, der von Amts wegen zuständig und verantwortlich ist und deshalb sachkundig zu sein hat, und aus der Kompetenz des Sachverständigen, welcher die Sache versteht und beherrscht (Spaemann), ist nun eine Kompetenz geworden, welche die Sache zu verwerten strebt und dabei nicht objektive, sondern allein subjektive Interessen verfolgt. Wo Kompetenz ursprünglich bedeutete, letztlich die Sache selbst objektiv zur Geltung zu bringen, wird darunter nun die Fähigkeit (und Bereitschaft) verstanden, die Sache für beliebige subjektive Interessen zu verwerten. Nicht wäre nun in erster Linie der Kfz-Sachverständige, der objektiv über den Zustand eines Autos urteilt, kompetent zu nennen, sondern derjenige, der unabhängig vom objektiven Zustand des Wagens „sozial kompetent“ das Vertrauen des Kunden zu gewinnen und ihn dann zu einer teuren Reparatur zu überreden weiß. Weinerts Gewissen scheint dies zu ahnen, weshalb er ein „verantwortungsvoll“ in seine Definition hineinschreibt. Verantwortung aber setzt ein Absehenkönnen und -wollen von eigenen Interessen und Problemen voraus und kann durch ein Konzept von Kompetenz als Fähigkeit der effektiven Interessensverfolgung gerade nicht mehr rekonstruiert werden. Es kann sich also nur um eine Art sentimentaler Rest handeln, der sich bei Weinert zwar noch meldet, ohne aber ernst genommen werden zu können.

Kompetenz als Fähigkeit, beliebige (und das heißt in letzter Instanz: ökonomische) Interessen effektiv zu verfolgen, nimmt so konnotative Anleihen beim Begriff der Kompetenz als Sachverständigkeit und verantwortungsvoller Zuständigkeit, verkehrt insgeheim aber dessen Sinn ins Gegenteil. Kompetenzorientierung operiert mit dem Kompetenzbegriff als einem trojanischen Pferd. Äußerlich haftet ihm noch immer das Erhabene des Amtes, das Positive, das Gute, das Sachgemäße, das Anstrebenswerte und Seriöse an, obwohl er insgeheim nunmehr der subjektiven Interessenverfolgung dienen soll.

### III Die Ökonomisierung der Bildung

Da Weinerts Definition vom ursprünglichen Kompetenzbegriff her nicht zwingend ist und sogar völlig willkürlich scheint, müssen bestimmte andere Interessen die Ursache sein, die Definition auf diese bestimmte Weise vorzunehmen. Tatsächlich ist in Weinerts Definition ein gedankliches Prinzip auch kaum auszumachen. Statt eines klaren Gedankens scheint hier eher ein Interesse zugrunde zu liegen, und zwar letztlich ein ökonomisches Interesse, dem sich Weinerts Kompetenzbegriff andient. Alles, was in Hinsicht auf ökonomische Verwertbarkeit dienlich sein könnte, ist hier wie in einen „Containerbegriff“ (Schuldt 2011; Krautz 2015) hineingenommen: kognitive, soziale, motivationale und volitionale Fähigkeiten und Bereitschaften. Was hier als Ganzheitlichkeit daherkommt, entpuppt sich als Interesse an der ökonomischen Vereinnahmung der Person als ganzer (Krautz 2007b).

Nun könnte man fragen, was denn so schlimm sein soll an der Ausrichtung des Bildungssystems an einem ökonomischen Kompetenzbegriff. Handelt es sich denn nicht etwa um eine klassische Win-Win-Situation? Sicher versprechen sich Unternehmen hohe Profite vom Zugriff auf ein Personal (Humankapital), das kompetent, d.h. zum Lösen beliebiger Probleme fähig und bereit ist (Weinert). Aber macht nicht dasselbe Personal eben deshalb auch gewinnbringend Karriere? In der Tat verband die angewandte Psychologie als Anbieter von Kompetenzkonzepten ihr Versprechen des Nutzens für die Ökonomie einerseits zugleich immer auch mit persönlichen Glücksversprechen für den Einzelnen andererseits (Gelhard 2012).

Doch so zu argumentieren, suggeriert eine Mündigkeit auf Seiten des Einzelnen, von der unter den Vorzeichen der Kompetenzorientierung keine Rede mehr sein kann. Nicht zufällig wird der Begriff der Selbstbestimmung durch denjenigen der Selbststeuerung, welcher mit Freiheit nichts zu tun hat, noch jemals zu tun haben wollte, verdrängt (ebd.). Kompetenz im Sinne Weinerts als Fähigkeit zum effektiven Problemlösen bedeutet aber nicht Mündigkeit, sondern Unfreiheit. Dies lässt sich an folgendem Beispiel veranschaulichen: Man stelle sich einen Schüler vor, der vor dem Problem steht, sich ausreichend Geld zu verschaffen, um sich immer die neueste Markenkleidung leisten zu können. Nun trainiert er sich die entsprechenden Fähigkeiten an, um z.B. einen bestimmten Nebenjob aufnehmen zu können. Zudem erwirbt er sich auch ausreichende Kompetenzen der Selbstmotivation, um in diesem Job dauerhaft erfolgreich Geld zu verdienen. Ist das Problem nun gelöst? Nein, denn das Problem des Schülers bestand gar nicht in dem fehlenden Geld, sondern vielmehr darin, der Markenkleidung einen so hohen Wert beizumessen. Unser Schüler laboriert an einem Scheinproblem, und sein wirkliches Problem besteht darin, dies nicht zu bemerken. Das kompetente Lösen jenes (Schein-)Problems ist in Wirklichkeit nur die Perpetuierung des eigentlichen Problems: Dem Schüler fehlt keine Kompetenz, sondern eine Erkenntnis, und diese Erkenntnis brächte ihm nicht die Lösung seines Prob-

lems, sondern bedeutete das Verschwinden des Problems (ob es Zufall ist, dass Kompetenz mit Erkenntnis kaum assoziiert wird, siehe obige Tabelle?). Wenn Wittgenstein schreibt: „Die Lösung des Problems des Lebens merkt man am Verschwinden dieses Problems“ (Wittgenstein 2003, S. 111), dann handelt es sich dabei um eine Einsicht, zu welcher die Kompetenzorientierung nicht vordringt.



Die Einsicht, die unserem Schüler fehlt, wird ihm auch systematisch verborgen bleiben, solange er dem folgt, wozu die Kompetenzorientierung ihn erzogen hat, d.h. solange er sein Problem zum absoluten Ausgangspunkt für den Umgang mit den Dingen und den Anderen macht. Indem er sein willkürliches Problem zum absoluten Kriterium für den Umgang mit allem und jedem macht, kann nun nichts und niemand mehr umgekehrt zum Kriterium werden für die rationale Bewertung jenes Problems. Der Schüler bleibt so systematisch an eine undurchschaute, irrationale Regung seiner selbst gekettet. Die Mündigkeit, als welche sich die Problemlösekompetenz dem Schüler darstellt, ist bloßer Schein. Denn in Wahrheit bleibt er seinen irrationalen, ungebildeten Interessen systematisch ausgeliefert. Er jagt diesen Interessen nach, ohne zu wissen oder auch nur zu fragen, woher sie kommen. Und gerade deshalb ist niemand anfälliger für Manipulationen als er.

Damit mag nun das (vor sich selbst) verborgene Programm der ökonomisierten Kompetenzorientierung vor uns liegen: Indem man Schüler und Studenten kompetent darin macht, jedes beliebige Problem effektiv zu lösen, und indem man ihnen die (von wem?) gewünschten Interessen andient, treten sie als Humankapital zuverlässig und selbstgesteuert in Funktion, sich selbst zur

Verfolgung von Interessen motivierend, von denen sie nicht wissen und nicht fragen, woher sie kommen, und ohne folglich die eigene Unfreiheit noch bemerken zu können. Das Versprechen von Mündigkeit, mit dem Kompetenz möglicherweise assoziiert wird (vgl. obige Tabelle), wird eingelöst als ein bloßes Gefühl von Mündigkeit, in welchem die tatsächliche Unmündigkeit unbemerkt bleibt. Es wird also der philosophische Begriff der Mündigkeit als Zustand vernünftiger Selbstbestimmung geradezu in sein Gegenteil verkehrt, in eine fremdgesteuerte Unmündigkeit.

Wenn wir im Folgenden in der Mathematikdidaktik überall eine Tendenz der Subjektivierung nachweisen, dann vor diesem Hintergrund. Kompetenzen sind gedacht als etwas, das uns in die Lage versetzt, von den Dingen etwas zu haben, sie zu verwerten. Dies setzt einen Maßstab voraus, der darüber entscheidet, wann man etwas von der Sache hat und wann nicht. Dieser Maßstab ist in der Kompetenzorientierung allein an das subjektive Problem gebunden, dem wir uns unmittelbar bewusst sind. Das unmittelbare Bewusstsein aber ist, wie wir seit Marx, Nietzsche und Freud wissen, ein falsches Bewusstsein. Wo das Befassen mit objektiven Problemen, d.h. mit der Sache selbst, dieses unmittelbare Bewusstsein zu überschreiten half, da kettet nun die Verabsolutierung der subjektiven Probleme, wie sie in der Kompetenzorientierung vorliegt, den Schüler an sein unmittelbares, falsches Bewusstsein. Als unmittelbares aber ist dieses Bewusstsein manipulierbar und wird als Funktionär oder Kunde für die Ökonomie beliebig verfügbar. Hierin sehen wir ein Grundproblem einer jeden bloß instrumentellen Bildung, die das Subjekt in seinem unmittelbaren Bewusstsein belässt, und Bildung damit gleichsetzt, dieses Subjekt mit Instrumenten der Bedürfnisbefriedigung (Kompetenzen) auszustatten.

#### IV

### Zum Wert der (mathematischen) Bildung

Es ist ein Missverständnis zu meinen, der Sinn von Bildung liege in dem Nutzen, den der Schüler oder die Gesellschaft davon haben. Zählt man nun konkret auf, worin überall der Wert von Bildung besteht, so ist es kaum zu vermeiden, in die Sprache des Nutzens zu fallen und Bildung auf ihren Nutzen zu reduzieren. Wir schweigen daher über den konkreten Nutzen mathematischer Bildung, der sich ohnehin überall aufgelistet findet. Bildung ist sicher nützlich, und es würde etwas nicht stimmen, wäre sie es nicht. Aber in dem Moment, in dem sie nichts weiter mehr sein darf als nützlich, würde sich so etwas wie Bildung nicht mehr ereignen können. Das Nützliche ist immer nützlich für etwas. Wenn nun dieses Etwas wiederum nur nützlich wäre für etwas usw., würden wir uns im Unendlichen verlieren. Irgendwo in dieser Kette muss etwas auftauchen, das nicht mehr nützlich für anderes ist, sondern um seiner selbst willen erstrebenswert. Dieses Nutzlose, in Bezug worauf es so etwas wie Nutzen überhaupt erst geben kann, meinen wir, wenn wir von Sinn sprechen. Sinn ist nicht bloß das, was die Wozu-Frage beantwortet, son-

dern vor allem das, was diese Frage dann suspendiert. Keine denkbare Antwort auf die Frage des Schülers: „Wozu brauchen wir das?“, liefert ihm den Sinn, für dessen Fehlen seine Frage ein Symptom darstellt. Dass ein Schüler Sinn erlebt, erkennt man nicht daran, dass er eine Antwort auf die Wozu-Frage hat, sondern daran, dass ihm diese Frage bei dem, was er gerade tut, gar nicht in den Sinn kommen will.

Bei welchem Tun, bei dem Umgang mit welcher Sache, sich ein solches Freiwerden von der Wozu-Frage ereignet, ist bei einem jeden verschieden. Es hängt damit zusammen, wer man ist. Es ist sogar so, dass wir die Frage „Wer bist du eigentlich?“ nur beantworten können, indem wir von genau den Dingen sprechen, die uns begeistern. Welche Dinge das sind, wissen wir nicht durch Introspektion, sondern nur dadurch, dass wir uns im Umgang mit den Dingen erfahren. Im Umgang mit Dingen, die uns plötzlich begeistern, erfahren wir, wer wir sind. Im Umgang mit diesen Dingen werden wir überhaupt erst zu dem, der wir sind. Die Bildungsaufgabe der Schule besteht wesentlich darin, dem Schüler zu der Erfahrung seiner selbst zu verhelfen, d.h. ihm zu helfen, zu sich selbst zu finden. Wer er ist, weiß der Schüler nicht, bevor er den Dingen begegnet ist. Es ist die Sache, an die sich der Schüler selbstvergessen hingibt, welche ihn aus seinem unmittelbaren, falschen Bewusstsein dessen, wer er sei, befreit und ihn zu sich selbst kommen lässt. Dies zu verkennen ist vielleicht der grundlegende Fehler jeder instrumentellen Bildung, welche den Schüler mit einem Arsenal (Blumenberg) an Kompetenzen ausstatten will, die ihm helfen sollen, die Wünsche und Interessen zu verfolgen, die er unmittelbar hat. Wer so denkt, setzt die unmittelbaren Wünsche, Interessen, Probleme (Weinert) des Schülers absolut und verhindert damit systematisch, dass der Schüler sich unbefangen auf die Sache einlässt. Die Sache kann unter diesen Vorzeichen nur noch als Mittel der Problemlösung fungieren. Als Mittel aber kommt sie nicht mehr um ihrer selbst willen in den Blick und kann niemanden mehr für sich begeistern.

Will also das Schulfach Mathematik bildungswirksam sein, so gilt wie für alle anderen Fächer auch: Die Schulmathematik muss sich mit der Mathematik auch um ihrer selbst willen beschäftigen dürfen, d.h. frei von unmittelbarer Nützlichkeit. Nur so kann die Sache den Schüler zu sich selbst bringen und ihn aus seinem unmittelbaren, falschen Bewusstsein befreien.

Wir finden diesen Gedanken auf ähnliche Weise bei dem Philosophen und Mathematiker Alfred North Whitehead bestätigt. Dessen Forderung der Nützlichkeit von Bildung (Whitehead 2012, S. 40f) bedeutet gerade nicht, dass der Wert von Bildung in ihrem unmittelbaren Nutzen bestehe. Denn den höchsten Nutzen von Bildung sieht Whitehead in dem, was er „Stil“ nennt: „Stil im besten Sinne des Wortes ist die Fertigkeit, die der gebildete Geist zuletzt erwirbt. Sie ist zugleich die nützlichste“ (ebd., S. 52). Die Pointe des Stils aber ist das Beherrschen der Sache im Sinne eines Gerechtwerdens. Während der Sinn der modischen Kompetenzorientierung ist, sich die Sache zwecks Problemlösung verfügbar zu machen, sie zur Verfügungsmasse zu degradieren, d.h. potentiell grenzenlose Macht über sie zu gewinnen, bedeutet

Stil gerade die „Ausformung von Macht, die Zurückhaltung von Macht“ (ebd., S. 53), d.h. die Orientierung von Macht – nicht am subjektiven Problem, sondern an der Sache. Der Mathematik mächtig ist demnach nicht der, der sich mit ihrer Oberfläche begnügt, um vorschnell Kapital zu schlagen, sondern der, der einen solchen unmittelbaren Zugriff zurückhält, um sich auf die Mathematik selbst einzulassen, und sich schließlich frei in ihren Regeln zu bewegen vermag und als Folge davon (nicht als Zweck!) auch Kapital schlagen kann. „Die Liebe zum Fach an sich und um seiner selbst willen [...] ist die Liebe zum Stil [...] Stil ist die äußerste Moralität des Geistes“ (ebd., S. 52). Stil als das höchste Ziel von Bildung zu erwerben, hat jedoch zur Bedingung, dass der Schüler die Möglichkeit erhält, sich intensiv mit irgendeiner Sache auseinander zu setzen, d.h. auf einem bestimmten Gebiet zum „Experten“ (ebd., S. 53) zu werden. Die Möglichkeit einer gewissen Expertenbildung ist deshalb eine Forderung, die Whitehead an die Schulbildung stellt. Nun sind aber, so Whitehead, die Menschen „von Natur aus Spezialisten“ (ebd., S. 48), jeder für etwas anderes. Sinn einer schulischen Expertenbildung wäre demnach, dem Schüler die Möglichkeit zu bieten, die eigene besondere Anlage zu entdecken und zu entfalten (der „Spezialist“ zu werden, der er „von Natur“ eigentlich ist). Natürlich ist Bildung nicht nur Expertenbildung – sie muss auch ein „Sorgen für eine allgemeine Kultiviertheit“ (ebd., S. 51) umfassen. Dennoch steht auch für Whitehead fest, dass der Mensch nur dann zu sich selbst kommen kann, wenn er sich intensiv auf die Sache selbst einlassen darf und nicht darauf konditioniert wird, sie zum Objekt seiner unmittelbaren Bedürfnisse zu machen.

Es ist deshalb keineswegs nur moralisch gemeint, wenn Spaemann das Charakteristikum des vernünftigen Wesens in der Fähigkeit sieht, „Interesse an dem nehmen zu können, wovon es selbst nichts hat“ (Spaemann 2009, S. 232). Es handelt sich hier nicht in erster Linie um eine moralische Aufforderung, den eigenen Nutzen auch einmal außen vor zu lassen und sich der Sache um ihrer selbst willen zuzuwenden. Vor allem formuliert Spaemann hier die Bedingung dafür, sinnerfüllt zu leben als derjenige, der man eigentlich ist. Aber zugleich nimmt für den im unmittelbaren Bewusstsein befangenen Schüler diese Bedingung die Form einer moralischen Forderung an, welche der Lehrer ihm gegenüber zur Geltung bringen muss: „Der Erzieher steht zwischen Sache und Zögling. Er macht diesem gegenüber den Anspruch eines Gehaltes geltend, den er vermittelt, den Anspruch, adäquat aufgefasst zu werden“ (Spaemann 2001, S. 488). Es ist eine erzieherische Aufgabe, den Schüler dazu zu bewegen, sich nicht mehr mit sich, sondern vorurteilslos mit der Sache selbst zu befassen, d.h. nicht zuerst nach dem eigenen Glück, sondern nach dem Wahrheitsgehalt der Sache zu fragen. Und dies nicht nur, um sich an den Dingen selbst zu entdecken, sondern überhaupt auch, so Alexander Israel Wittenberg, um dem Schüler „ein eindringliches Erleben der ganzen Welt des Menschen, in ihren bedeutungsvollsten und wesenhaftesten Zügen, zu erschließen“ (Wittenberg 1963, S. 15). Dies impliziert, so Wittenberg weiter, eine unbedingte „Verpflichtung auf Wahrheit“ (ebd., S. 16). Bildung

muss auf einem Wahrheitsanspruch gründen, nicht bloß auf einem Nützlichkeitsversprechen. Was aber die Erziehung zum Wahrheitsanspruch betrifft, so spricht Wittenberg gerade der Mathematik hier eine besondere Rolle zu: „Im Grunde geht es [...] um etwas sehr Einfaches: um einen Unterricht, der in einer für den Schüler erkennbaren Weise vollständig unter dem Gesetz der Sache steht, und [...] dass der Schüler alles, was er tut, [...] immer wieder an der Sache misst. Die Mathematik ist wohl die einzige Wissenschaft, in der eine solche Forderung nach Sachgemäßheit im elementaren Unterricht in so weitgehendem Maße praktisch durchführbar ist“ (Wittenberg 1963, S. 162). Kein anderes Fach macht dem Schüler in demselben Maße erfahrbar, was es heißt, dass sich eine Sache nicht nach dem subjektiven Interesse und Meinen richtet, sondern fordert, von alledem abzusehen und allein die Sache selbst zur Geltung kommen zu lassen.

Nur im unvoreingenommenen Umgang mit den Sachen kann der Schüler zu sich selbst finden und wahrhaft er selbst werden. In diesem Sinne ist es zu verstehen, was Rainer Kaenders in seiner „Begeisterung für Mathematik“ schreibt: „Wenn wir nicht wollen, dass Werbeindustrie, politische Parteien, Regierungen oder andere für die Schüler entscheiden, was wahr, gut und schön ist, dann müssen wir ihnen die Gelegenheit geben, in Kontakt mit den Quellen der Kultur zu kommen und sie mit dem begeistern, was uns begeistert“ (Kaenders 2008, S. 2). Vor diesem Hintergrund wird deutlich, wie fatal es ist, dass Weinerts Kompetenzbegriff von der Sache selbst gar nicht mehr spricht und sie durch das subjektive Problem ersetzt, das wir mit ihr haben oder mit ihrer Hilfe loszuwerden hoffen. Diese Tendenz der Subjektivierung, weg von der objektiven Sache, hin zum subjektiven Problem, lässt sich in der Mathematikdidaktik heute verbreitet feststellen. Das Menschenbild, das diese Tendenz (unbewusst) leitet, ist der *homo oeconomicus*, der seinen unmittelbaren Interessen „kompetent“ nachjagt und dabei niemals zu sich selbst findet.

## V

### Die Selbstökonomisierung der Mathematikdidaktik

Die ökonomische Umdefinition des Kompetenzbegriffs wird in der Mathematikdidaktik verschwiegen bzw. nicht reflektiert. Zwar wird durchaus – wie im Falle des Faches Deutsch – konzediert: „Die Kompetenzorientierung ist die fachdidaktische Umsetzung einer bildungspolitischen Vorgabe, nämlich der Standardisierung von erforderlichen Leistungen und ihrer (immer mehr zentral gesteuerten) Überprüfung (Standardtests, teilzentrierte Reifepfprüfung). Die Kompetenzorientierung entstand somit nicht aus einer inneren Weiterentwicklung der Fachdidaktik, sondern der Anstoß kam von außen“ (Nagy et al. 2012, S. 138). Doch den Verdacht, dass hier entsprechend unpädagogische Motivlagen im Spiel sein könnten, will in der Didaktik dennoch kaum jemand hegen.

Der Mathematikdidaktiker Hans-Georg Weigand plaudert in seinen *Didaktischen Prinzipien* (Weigand 2003) die Denkweise aus, welche der Didak-

tik heute flächendeckend zugrunde liegt: „Geht man mit Carl Popper davon aus, dass Leben Problemlösen ist, so ist damit bereits ein wesentlicher Grund für einen *problemlösenden Unterricht* angesprochen: Lebensvorbereitung erfordert einen Unterricht, in dem auf dem begrenzten und überschaubaren Übungsfeld – hier Mathematik – das Lösen von Problemen gelernt werden kann.“ Mit seinem expliziten Verweis auf Karl R. Poppers Schrift *Alles Leben ist Problemlösen* war und ist Weigand nicht der Einzige in der Mathematikdidaktik (vgl. z.B. Schupp 2003 und Schmitz 2012). Wir lassen die Frage beiseite, wie zutreffend es wirklich ist, gerade die Momente, in denen wir das Leben besonders intensiv spüren – im Gespräch mit Freunden, im Theater, auf einer feierlichen Hochzeit – unbedingt als das Lösen eines Problems verstehen zu wollen. Wir richten unsere Aufmerksamkeit vielmehr darauf, wie sehr Weigand hier das Grundaxiom aller kompetenzorientierten Schulbildung ausspricht: Schule sei nicht selbst ein eigener Teil des Lebens mit eigenem Daseinsrecht, sondern lediglich Vorbereitung für das eigentliche Leben, das erst nach und außerhalb der Schule stattfindet. Entsprechend ist die Literatur im Deutschunterricht, die Gleichung im Mathematikunterricht nicht etwas, das selbst einer Beschäftigung wert wäre, sondern etwas, das man halt in Kauf nehmen muss, um nach Schulschluss ins eigentliche Leben treten zu können. Das mathematische Problem selbst ist nicht von Interesse; es interessiert nur, insofern daran die allgemeine Kompetenz des Problemlösens erworben werden kann, welche im „eigentlichen“ Leben nach Schulschluss von Nutzen ist. Aber auch dieses eigentliche Leben ist nicht das, worum es geht, denn es zeigt sich, dass sein Wesen darin bestehen soll, uns Probleme in den Weg zu stellen. In welchen Weg und wo führt er hin? Diese Frage kommt in der modernen Didaktik nicht vor. Die Probleme, welche zu lösen die kompetenzorientierte Didaktik den Schüler instand setzen will, sind subjektive, beliebige Probleme, Hindernisse auf einem beliebigen Weg. Ganz in Einklang mit Weinerts Auffassung von Kompetenz wird das Problem absolut und damit außerhalb jeder Reflexion gesetzt. Denn ein Problem in seiner Beliebbarkeit zu belassen, heißt, es absolut zu setzen. Und was könnte es auch sonst bedeuten, das Lösen von Problemen zum Wesen des Lebens selbst zu erklären? Die Schüler aber ihren beliebigen Problemen zu überlassen, heißt, sie in die Orientierungslosigkeit zu entlassen und damit allen Manipulationsversuchen einer ökonomischen Verwertungsmaschinerie auszusetzen. Das Alternativmodell wäre, Schule als einen Ort eigenen Rechts aufzufassen, an dem die Schüler nicht zuerst Probleme, sondern die Sachen und die eigene Begeisterung, d.h. sich selbst entdecken. Doch all dies ist bei Weigand per Grundsatz-erklärung verbannt.

Der Mathematikdidaktiker Timo Leuders rekurriert explizit auf Weinerts Kompetenzbegriff, ohne auch nur ansatzweise dessen Problematik zu bedenken (z.B. Leuders 2010, S. 52 oder Büchter/Leuders 2009, S. 188). Entsprechend naiv geht er mit diesem Begriff um. Zwar nimmt er die „Inflation des Kompetenzbegriffes“ (Leuders 2010, S. 52) wahr und urteilt erstaunlich präzise, dass damit einerseits die Gefahr seines oberflächlichen Gebrauchs

einhergeht, andererseits aber offenbar „der Begriff ein zentrales und tief liegendes Bedürfnis erfüllt, und dass er einem Wunsch, einer Sichtweise Ausdruck verleiht, der akute Bedeutung beikommt“ (ebd.). Doch so zutreffend diese Einschätzung ist, so oberflächlich ist nun Leuders Deutung selbst, worin denn jene akute Bedeutung des Kompetenzbegriffs liege: dieser sei, so schreibt er, „Ausdruck der Tatsache, dass wir unzufrieden sind mit den Ergebnissen unseres Bildungssystems“ (ebd.). Diese Deutung ist schon deshalb oberflächlich, weil sich jene Inflation bei weitem nicht auf den Bildungsbe- reich erstreckt. Die akute Bedeutung, welche durch die Inflation des Kompe- tenzbegriffs angezeigt wird, kann daher viel schlüssiger in einer umfassenden Ökonomisierung aller Lebensbereiche gesehen werden, deren Maximen Selbstoptimierung und Selbstvermarktung heißen, das Immer-kompetenter- Werden und (vor allem) Immer-kompetenter-Gelten.

Wenn Leuders weiter schreibt, „Kompetenzen umfassen Wissen und Können, aber eben auch die Fähigkeit und die Bereitschaft, diese flexibel und erfolgreich einzusetzen“ (ebd.), so bleibt bei ihm ebenso wie bei Weinert die entscheidende Frage – fähig und bereit – wofür? – unbeantwortet. Kompetenz bedeutet also auch bei Leuders Fähigkeit und Bereitschaft zu allem. Oberflächlich wird Leuders eigener Gebrauch des Kompetenzbegriffs dort, wo er unter diesem Begriff nun alles Mögliche subsumiert, ohne die Frage zu stel- len, mit welchem Recht all dies überhaupt eine Kompetenz genannt werden kann. Er schreibt, dass der Mathematikunterricht „auch andere Kompetenzen fördern soll und ausdrücklich kann: nämlich personale und soziale Kompe- tenzen wie Selbstständigkeit – insbesondere bei der Gestaltung des eigenen Lernens, Kooperations- und Kommunikationsvermögen, Toleranz, gesell- schaftliche Verantwortung und Mitwirkung, Fähigkeit zur Selbstverwirkli- chung, Gestaltungswille, Kreativität, Interesse, kritisches Urteilsvermögen. Dies sind Aspekte eines ganzheitlichen, an Bildung orientierten Verständnis- ses von Kompetenzen“ (ebd., S. 53). Doch was wäre Toleranz als abstrakte Kompetenz? Die Fähigkeit, alles hinzunehmen? Lässt sich Kreativität als stets verfügbare Kompetenz begreifen, oder hat sie nicht doch mehr mit sich einstellender oder aber versagender, keineswegs jedoch stets verfügbarer In- spiration zu tun? Was wäre Interesse als abstrakte Kompetenz? Die Fähigkeit, sich jederzeit für alles zu interessieren? Geben aber Interessen nicht eher Auskunft darüber, welcher Mensch jemand *ist*, statt darüber, welche Kompe- tenzen er *hat*? Verfügt man tatsächlich über eigene Interessen so frei wie über eine Kompetenz? Vollends absurd aber ist es, Selbstverwirklichung als eine Kompetenz auszugeben. Da die Verwirklichung des Selbst im besten Falle nur ein einziges Mal gelingen kann, es also nur einen einzigen Anwendungs- fall einer Selbstverwirklichungskompetenz gibt, so ist es schlicht unsinnig, hier von einem Können zu sprechen, das doch allemal in „variablen Situati- onen“ (Weinert) anwendbar sein müsste. Und umgekehrt: wer Selbstverwirkli- chung als eine variabel einsetzbare Kompetenz denkt, dem geht es gerade nicht um das Verwirklichen von Identität, welche das Ganze eines Lebens in- tegriert, sondern um deren Verhinderung. Die Pointe einer solchen Kompe-

tenz ist nicht Identität, sondern deren beliebige Anpassbarkeit. Sätze, wie der oben zitierte, haben offensichtlich Schlagwortcharakter. Weder können sie, noch wollen sie begrifflich durchdacht werden. Doch ein solch unreflektierter Gebrauch eines Begriffs, der durch seinen ökonomischen Hintersinn vorbelastet ist, ist alles andere als harmlos. Ohne Bewusstsein wird so nämlich einem ökonomischen Interesse an einem Personal, das sich ganz und ohne jeden (moralischen) Vorbehalt beliebigen Interessen zu verschreiben bereit ist, in die Hände gespielt. Der nach Leuders' Vorstellung allseitig Kompetente ist ja in der Lage und bereit, alles zu tolerieren, sich für alles zu interessieren und sich an alles anzupassen. M.a.W. er ist ökonomisch gesehen nach Belieben verwendbar. Dass Leuders dennoch moralische Begriffe wie Verantwortung und kritisches Urteilsvermögen verwendet, ändert nichts. Solche Begriffe lassen sich unter den Vorzeichen der Kompetenzorientierung nicht mehr rekonstruieren, da sie als moralische Begriffe nicht in Termen verfügbarer Kompetenzen verstanden werden können, sondern ein Unverfügbares voraussetzen. Wie bei Weinert können solche Hinzufügungen nur noch atmosphärische Funktion haben. Es handelt sich um sentimentale Reste.

Die naive Übernahme von Weinerts Kompetenzbegriff schlägt sich nun auch in Leuders' didaktischen Arbeiten nieder, und zwar in einer Tendenz zur Subjektivierung und Instrumentalisierung mathematischer Bildung. In seiner *Mathematik-Didaktik* (2009) versteht er mathematische Bildung vorwiegend instrumentell. Er unterscheidet Vordergrund-, Hintergrund- und Expertenbildung (auch die personale Bildung erwähnt er, ohne sie jedoch eingehender zu diskutieren). In der Vordergrundbildung geht es nach Leuders rein instrumentell um die Frage, wozu und in welchen Lebenssituationen man Mathematik benötige (vgl. Leuders 2009, S. 52). Aber auch die Expertenbildung denkt Leuders instrumentell, indem er sie von der Bedeutung her legitimiert, die sie für bestimmte akademische Berufszweige hat (ebd., S. 56), und von einem bestehenden „gesellschaftlichen Bedarf“ (ebd., S. 49) her, insofern Expertenbildung ein „wesentlicher ökonomischer Standortfaktor“ (ebd.) sei. Wenn er sie deshalb auch mit Recht in einen Wahl- oder Wahlpflichtbereich verweist, so tut sich hier dennoch ein charakteristischer Unterschied zu Whitehead auf. Auch Whitehead spricht von einer Expertenbildung, die als solche den Experten vorbehalten bleibt. Doch nach Whitehead sollte es zur Bildung eines jeden gehören, auf irgendeinem Gebiet Experte zu sein, weil sich erst dadurch Erfahrungen eröffnen, welche sehr wohl zur Allgemeinbildung gehören. Es ist der Experte, welcher den Stil ausbildet, der nach Whitehead sogar das höchste Ziel der Bildung ist. Im Unterschied zu Leuders sollen Schüler bei Whitehead also nicht (primär) deshalb Experten werden, weil bestimmte Berufe Experten benötigen, sondern weil dies einen grundlegenden Teil der Persönlichkeitsbildung ausmacht. Wo Whitehead auf den Bildungswert für die Persönlichkeit des Schülers blickt, fasst Leuders nur den gesellschaftlichen Nutzen ins Auge.

Die Hintergrundbildung löst sich zwar vom unmittelbaren Nutzen, indem es um folgende Fähigkeiten gehen soll: „Die spezifische Art der mathemati-

schen Weltaneignung kennen [...], die Rolle der Mathematik in den Technologien verstehen [...], die Möglichkeiten und Grenzen der Mathematik bei der Bereitstellung von mathematischen Modellen für natürliche und gesellschaftliche Phänomene verstehen, [...] erkennen, wo ein mathematischer Wahrnehmungsmodus möglich ist oder gewinnbringend sein kann, abstrakte Probleme klar strukturieren, symbolisch darstellen, sorgfältig und logisch durchdenken, Möglichkeiten ausschöpfen“ (ebd., S. 54). Es soll nicht in Abrede gestellt werden, dass Leuders wichtige Fähigkeiten aufzählt, die für die Gesellschaft und den Einzelnen von Nutzen sind. Doch skizziert er insgesamt die mathematische Bildung abstrakt als ein verfügbares Instrument. Dies nicht nur, insofern es auch bei der Hintergrundbildung vorwiegend darum geht, die Nützlichkeit der Mathematik reflektieren bzw. in Anschlag bringen zu können, sondern auch insofern er hier abstrakt von „mathematikbezogenen Kompetenzen“ (ebd.) spricht, anstatt konkret über Mathematik und den bildenden Umgang mit ihr zu sprechen. Dies fällt besonders auf, wenn man sie mit Wittenbergs Art, Mathematikdidaktik zu betreiben, vergleicht. Wo Wittenberg (1963) die Möglichkeit eines bildenden Geometrieunterrichts dadurch vorführt, dass er gleichsam die Geometrie bei ihrer Selbstentfaltung verfolgt und die sich dabei ergebenden Bildungsgelegenheiten reflektiert, besteht Leuders' Methode umgekehrt eher darin, vorweg abstrakte Bildungsziele (Kompetenzen) zu benennen, um erst dann mathematische Aufgaben, Beispiele usw. herbeizuschaffen, an denen die Kompetenzen trainiert werden sollen.

Besonders markant tritt dieser Unterschied beim Thema Problemlösen hervor. Wittenberg betont, dass die Methoden zur Lösung mathematischer Probleme aus der Beschäftigung mit dem mathematischen Gegenstand selbst entstehen, „als eine natürliche, der mathematischen Aufgabe angepasste Art des Vorgehens“ (Wittenberg 1963, S. 61). Bestimmte Vorgehensweisen erweisen sich als ergiebiger als andere, worauf im Nachgang reflektiert werden kann, um gewisse methodische Erfahrungen für zukünftige Probleme zu konservieren. Doch andere mathematische Gegenstände mögen andere, gar völlig neue Vorgehensweisen erfordern, so dass es letztlich immer die Sache selbst ist, welcher man die Methode jeweils abzurufen hat. Methodische Erfahrungen mögen dieses Abbringen erleichtern, etwas anderes jedoch ist es, die Methode als ein abstraktes Allround-Instrument aufzufassen, so dass ein neues Problem zu einem Objekt dieser Methode und der Blick auf die Sache möglicherweise methodisch verkürzt wird.

Genau dies lässt sich als Tendenz nun bei Leuders feststellen, der empfiehlt, mit den Schülern „Strategiekärtchen“ zum Problemlösen zu erstellen, sie in einem „Strategiebaukasten“ zu sammeln und eigens „Problemlösestunden“ (Leuders 2009, S. 135) abzuhalten. In Problemlösestunden kehrt sich das Verhältnis indes um: Nicht wirft eine Sache ein Problem auf, sondern um bestimmte Problemlösekompetenzen zu trainieren, werden bestimmte Sachverhalte ausgewählt, die nicht mehr an sich, sondern nur deshalb noch interessant sind, weil sie sich für die Anwendung einer bestimmten Kompetenz

eigen. Die Sache wird darauf verkürzt, Objekt einer Kompetenz zu sein. Zwar kommt auch Leuders nicht an der Tatsache vorbei, dass solche Problemlösekompetenzen (Strategien) als Heuristiken keine blind anwendbaren Algorithmen, „sondern nur grobe und unterschiedlich auslegbare Handlungsmaximen“ (ebd., S. 133) darstellen. Aber vielsagend ist die Erklärung, die er für diese Tatsache implizit anbietet. Nicht etwa leitet er sie aus der jeweiligen Neuheit des neuen mathematischen Gegenstandes her; stattdessen sieht er sie verursacht durch die „Vagheit“ (ebd.) jener Teilkompetenzen, welche die Problemlösekompetenz insgesamt ausmachen. In Wahrheit ist es jedoch die Sache selbst, die in ihrer Eigenstruktur durch keine vorgängige Methode ausschöpfbar ist. Nicht in der Vagheit einer Methode liegt deren Grenze, sondern die Sache selbst ist die Grenze jeder Methode. Leuders, der darauf nicht reflektiert, sondern Strategiebaukästen und Problemlösestunden vorschlägt, visiert damit implizit zumindest als Ideal doch eine universell verfügbare Problemlösekompetenz an, die das Subjekt als ein äußeres Instrument an die Sache heran tragen kann. Folgerichtig spricht Leuders universell von „Problemlösekompetenz“, die sich „aus verschiedenen Teilkompetenzen zusammensetzt“ (ebd., S. 129).

Sinn einer solchen Kompetenz ist dann nicht mehr das Kennenlernen der Sache, sondern das Bewältigen des Problems, das man mit ihr hat. Dem entspricht eine Subjektivierung des Problembegriffs, die sich wie in Weinerts Kompetenzdefinition so auch bei Leuders beobachten lässt. Vergleichen wir nochmals mit Wittenberg: „Im Grunde geht es [...] um etwas sehr Einfaches: um einen Unterricht, der in einer für den Schüler erkennbaren Weise vollständig unter dem Gesetz der Sache steht. [...] dass der Schüler alles, was er tut, [...] immer wieder an der Sache misst“ (Wittenberg 1963, S. 162). Dies gilt auch für das Problemlösen im Mathematikunterricht. Wie Wittenberg in seinem Buch immer wieder vorführt, ist das zu lösende Problem etwas, das durch die Sache selbst aufgeworfen wird, und das Problemlösen führt deshalb immer tiefer in die Erkenntnis der Sache hinein. Wittenberg geht es also zunächst nicht um unsere subjektiven Probleme als Nöte, sondern um die Sache selbst. Es geht ihm um objektive Probleme, welche zwar auch zu unseren Problemen werden sollen, die dies aber nur in dem Maße werden, in dem in uns das Interesse an der Sache selbst erwacht. Bei Leuders fällt nun eine Akzentverschiebung auf, die darin zum Ausdruck kommt, dass die Rolle, die Wittenberg der Sache zuspricht, bei Leuders die „Situation“ (Leuders 2009, S. 119, 122, 123, 133) spielt. Er erklärt, ein Problem sei „schlichtweg eine Diskrepanz zwischen der Erwartung eines Individuums und der von ihm wahrgenommenen tatsächlichen Situation“ (ebd., S. 119). Und das Problemlösen wird motiviert durch den „Wunsch, die Barriere zwischen Ausgangs- und Endzustand zu überwinden und so diese Diskrepanz aufzuheben“ (ebd.). Die Situation ist nicht dasselbe wie die Sache. Zwar ist sie immer noch von der Sache mitbestimmt, doch ist sie wesentlich auf die Perspektive desjenigen Subjekts hin zentriert, welche in die Situation verstrickt ist, d.h. um dessen Situation es sich handelt. In der Situation erscheint die Sache nicht mehr

als sie selbst, sondern verkürzt auf das, als was sie dem Subjekt erscheint. Erst durch diese Akzentverschiebung wird das zuvor sachadäquate Problemlösen kompatibel mit Weinerts Kompetenzbegriff.

Das Ersetzen der Sache durch die Situation ist nun das Einfallstor für die Tendenz zur Subjektivierung. Zunächst fordert Leuders noch durchaus im Einklang mit Wittenberg: „Der Lerner soll hier in die Entdeckung mathematischer Zusammenhänge aktiv involviert sein und nicht von außen vorgegebene Aufgaben abarbeiten. Das problemorientierte Lernen unterstreicht die Bedeutung von Problemen als Ausgangspunkt für die Entwicklung mathematischer Begriffe“ (ebd., S. 121f.). Doch in der Folge kippt der Sinn der Problemorientierung auf die Seite des greifbaren Nutzens für das Subjekt: Probleme seien Kontexte, und diese „füllen die mathematischen Konstrukte mit Sinn, indem sie zahlreiche Anknüpfungspunkte für das Behalten und Erinnern von Mathematik schaffen“ (ebd., S. 122). Der Sinn liegt nun nicht mehr im Interesse an der Sache, sondern darin, dass Problemorientierung das Behalten und Erinnern erleichtert, was wiederum von Vorteil in Leben und Beruf sein kann und jedenfalls die Zeugnisnoten verbessert. Ganz in diesem Sinne fügt Leuders hinzu: „Problemlösekompetenz ist eine so genannte Schlüsselkompetenz im Sinne einer Grundlage für lebenslanges Lernen“, denn im „späteren Berufsleben wird der Schüler eher gefordert sein, eigene Lösungsansätze und Strategien zu entwickeln und dabei mit uneindeutiger Information klar zu kommen“ (ebd.). Der Erfolg im Beruf ist also das eigentliche Problem, vor dem das Subjekt letztlich steht.

Es passt ins Bild dieser Subjektivierung des Problembegriffs, dass Leuders für problemlösenden Unterricht so genannte „offene Aufgaben“ offeriert. Als Beispiel sei hier eine dieser Aufgaben vorgestellt, die so frei ist, dass sie nicht einmal eine Aufgabenstellung vorgibt: Eine Abbildung zeigt eine Gruppe von vier Häusern; der Aufgabentext dazu lautet: „Zwischen je zwei Häusern wird eine Leitung gelegt. Stelle dir Aufgaben in dieser Situation und löse sie, wenn möglich“ (ebd., S. 124). Das zu lösende Problem soll hier also gar nicht von der Sache selbst aufgeworfen werden, sondern es wird in das Belieben des Schülers gestellt, worin er ein Problem erblicken möchte. Die subjektive Beliebigkeit der Problemstellung wird noch dadurch gesteigert, dass der Schüler sich gleich mehrere mögliche Probleme ausdenken soll.

Wie lautet die Begründung für eine solche Aufgabenstellung? Dazu Leuders: „Einen Beitrag zur Motivation liefert aber auch die Teilhabe der Schülerinnen und Schüler am Problemstellen“ (ebd., S. 130). Hier offenbart sich dieselbe Art zu denken wie auch in Weinerts Kompetenzdefinition: Nicht die Sache soll es sein, welche den Schüler motiviert, sondern der Schüler selbst soll sich motivieren. Dabei kann er nur von dem unmittelbaren Bewusstsein dessen ausgehen, was für ihn ein lösenswertes Problem darstellt. Damit fällt aber dasjenige aus, was durch Bildung wesentlich mit geleistet werden soll, nämlich das Überschreiten des unmittelbaren Bewusstseins durch das Sich-Einlassen auf die Sache selbst. Indem es hier nicht mehr die Sache selbst sein soll, die das Problem aufwirft, findet es gar nicht mehr statt,

dass der Schüler sich auf die Sache einlässt. Statt mit der Sache ist er hier mit aus ihm selbst unmittelbar entspringenden Problemfragen, und das heißt: mit sich selbst beschäftigt. Der Blick auf die Sache ist ihm durch die subjektive Beliebigkeit der Problemstellung verstellt. Eigentlich wäre es hier die Aufgabe des Lehrers, erstens durch eine vorgegebene Problemstellung dem Schüler den Weg in die Tiefe der Sache selbst zu weisen, und zweitens durch ein authentisches eigenes Interesse an diesem Problem dem Schüler die lebendige Bedeutung des Problems erfahrbar werden zu lassen. Nur so würde sich dem Schüler die Möglichkeit eröffnen, die Bedeutung ganz neuer, durch die Sache aufgeworfener Probleme zu errahnen, die seinen eigenen Horizont übersteigen. Es ist der Lehrer, durch den erst die Sache dem Schüler zu einem Fenster in eine neue Welt werden kann. Leuders aber negiert diese fundamentale pädagogische Aufgabe des Lehrers nicht nur bei diesem Typ offener Aufgaben, sondern auch, indem er über die Maßen Lernformen präferiert, in denen der Lehrer zum bloßen Begleiter (Arrangeur, Moderator, Partner) eines selbsttätigen Lernens des Schülers degeneriert. In solchen Aufgabenstellungen und im Übermaß solcher (kooperativer) Lernformen, welche die Beliebigkeit des unmittelbaren Schülerinteresses an die Stelle der Persönlichkeit des Lehrers setzt, offenbart sich das Wesen einer Pädagogik, welche den Schüler so belässt, wie er unmittelbar ist, d.h. in einer bewusstlosen Unmündigkeit.

Dieses Belassen in der Unmündigkeit wird noch dadurch zementiert, dass es bei den offenen Aufgaben weder auf die Qualität eines Lösungsweges noch auf die Ergebnisse ankommen soll. Leuders schreibt: „Verschiedene komplexe Schülerlösungen können bei der Präsentation nebeneinander stehen und so auch schwächeren Schülern verständliche Lösungsansätze bieten“ (ebd., S. 128). Wie lautet hier die implizite Botschaft an den Schüler? Dass es egal ist, welches Problem er auf welche Weise und mit welchem Ergebnis gelöst hat? Dass es nur darauf ankommt, überhaupt irgendwie „selbsttätig“ gewesen zu sein? Dass der Schüler sich schon deshalb als kompetenter Diskussionspartner auf Augenhöhe fühlen darf, weil er irgendetwas irgendwie bearbeitet hat? Die Gefahr ist groß, dass das unmittelbare (d.h. falsche) Bewusstsein des Schülers nun noch um das ebenso falsche Bewusstsein einer Mündigkeit erweitert wird, die in Wahrheit nicht vorhanden ist. Echte Mündigkeit wird ersetzt durch ein bloßes Gefühl von Mündigkeit. Das Eingeschlossenheit des Schülers in sein unmittelbares Bewusstsein, das als solches äußeren Manipulationen wehrlos ausgeliefert ist, wird auf diese Weise absolut, indem der Schüler, dessen Fühlen, Denken und Handeln manipuliert ist, nun zudem das Gefühl hat, all dies mündig und frei selbst gewählt zu haben. Dies ist Erziehung zum kritiklosen Funktionär und manipulierbaren Kunden.

Schließlich rechtfertigt Leuders (mit Büchter), indem er auf das schlechte Abschneiden deutscher Schüler bei den PISA-Tests verweist, den verstärkten Einsatz offener Aufgaben auch damit, dass sie „dem Typ von Aufgaben nahe [kommen], wie sie im späteren Leben den Schülerinnen und Schülern einmal entgegentreten können“ (Büchter/Leuders 2009, S. 90). Die PISA-Studie mit

ihrem Fokus auf unmittelbaren Nutzen mathematischer Bildung wird zum Argument für das Forcieren offener Aufgabenstellungen. Dass Leuders und Büchter der PISA-Studie überhaupt ein solches Gewicht beimessen, ist freilich nur deshalb möglich, weil sie selbst zu einem rein instrumentellen Bildungsbegriff tendieren. Der Gang in die Schule lohnt nicht primär um der Sachen selbst willen, mit denen man sich dort beschäftigen darf, sondern vorwiegend um des Nutzens im „späteren Leben“ willen. Das ist ökonomisches Denken. Offene Aufgaben mögen einen guten Sinn im Mathematikunterricht haben. Aber die Offenheit der Fragestellung muss sich vorwiegend auf die Mathematik mit ihren Kalkülen beziehen (wie bei Wittenberg), und nicht künstlich durch die Vagheit einer scheinbaren Alltagssituation erzeugt werden. Um Mathematik im eigentlichen Sinne aber handelt es sich erst dann, wenn die Aufgabenstellung mit Nennung der insgesamt verfügbaren Information (auch in quantitativer Hinsicht) präzisiert würde.

Auch Linneweber-Lammerskitten (2014) geht vollkommen fraglos von Weinerts Definition der Kompetenz aus, um dann zur Erläuterung eine von der OECD beauftragte Expertengruppe (DeSeCo), wie folgt, zu zitieren:

„This external, demand-oriented, or functional approach has the advantage of placing at the forefront the personal and social demands facing individuals. This [...] needs to be complemented by [...] internal mental structures – in the sense of abilities, capacities or dispositions embedded in the individuals. Each competence is built on a combination of interrelated cognitive and practical skills, knowledge [...], motivation, value orientation, attitudes, emotions, and other social and behavioral components that together can be mobilized for effective action“ (zit. nach Linneweber-Lammerskitten 2014, S. 14).

Das Kompetenzkonzept sieht also den Sinn von Bildung darin, dass das Individuum in der Lage ist, externen Forderungen nachzukommen. Alle Dimensionen der Person sollen dazu mobilisiert werden, damit dies effektiv geschieht. Um welche und wessen Anforderungen es sich dabei handelt, wird auch hier offen gelassen. Kompetenz wird gedacht als Fähigkeit und Bereitschaft, beliebigen externen Forderungen nachzukommen. Der Mathematikdidaktiker, der sich kritiklos diese Position zu eigen macht, arbeitet gewollt oder ungewollt mit an der ökonomischen Vereinnahmung der Person (Krautz 2007b).

Weiter schreibt Linneweber-Lammerskitten (2014), dass Schlüsselkompetenzen für „die übergeordneten Ziele eines erfolgreichen Lebens und einer gut funktionierenden Gesellschaft notwendig“ (ebd., S. 15) seien. Bildung soll also nicht etwa an ein gutes Leben in einer guten Gesellschaft rückgebunden werden, sondern in ganz relativer Weise an ein „erfolgreiches“ Leben (erfolgreich – worin?) in einer „gut funktionierenden“ Gesellschaft (und wenn es ein menschenverachtendes System à la Huxley ist, das da gut funktioniert?). Es fehlt hier jede ethische Festlegung, so dass die Entscheidung darüber, worauf genau das auf Kompetenz getrimmte Schülermaterial eingeschworen werden soll, in das Belieben anderer (wessen?) gestellt wird – in genauer Entsprechung dazu, wie auch Weinert die Schüler zum Problemlösen befähigen will, und es in das Belieben anderer stellt, welche und wessen Probleme das sein könnten.

Speziell für den Begriff der mathematischen Kompetenz hält Linneweber-Lammerskitten (2014) fest:

„Er ist auf Anforderungen und Ansprüche (von Individuen oder von der Gesellschaft) bezogen, denen der Einzelne in Problemlösesituationen genügen können muss, und er enthält – als Voraussetzung dafür, dass die kognitiven Fähigkeiten in solchen Situationen eingesetzt werden können – neben kognitiven auch nicht-kognitive Momente, insbesondere die von Weinert hervorgehobenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten“ (ebd., S. 17).

Vermittels dieses Verständnisses von Kompetenz wird also die Mathematik auf ihren Nutzwert reduziert. Gerechtfertigt ist sie in ihrer Existenz nur, insofern sie zur Lösung von individuellen und gesellschaftlichen Problemen beitragen kann. Zudem wird auch für die mathematische Kompetenz das Inbegriffensein nicht-kognitiver Momente, d.h. die Ganzheitlichkeit betont. Auch hier läuft es auf eine Vereinnahmung der ganzen Person hinaus, denn Linneweber-Lammerskitten ergänzt: „Die Motivation, von der in der Weinert/DeSeCo-Definition die Rede ist, ist jedoch nicht die Lernmotivation, sondern die Motivation, die erworbenen mathematischen Fähigkeiten und Fertigkeiten auch tatsächlich anzuwenden“ (ebd., S. 17f.). Dies ist in der Tat eine sehr treffende Feststellung, die oft übersehen wird. Aber was bedeutet es? Wurde der Einsatz erlernter Fähigkeiten früher einmal der Freiheit des Einzelnen überlassen, so garantiert die kompetenzorientierte Didaktik heute, dass beim Kompetenten, der nun die Schule verlässt, sichergestellt ist, dass er auch stets bereit ist zu tun, was man (wer?) von ihm verlangt. Denn, so Linneweber-Lammerskitten weiter: „In letzter Konsequenz heißt das, dass nur derjenige mathematisch kompetent ist, der auch fähig und bereit ist, sein mathematisches Wissen und Können einzusetzen“ (ebd., S. 18). Das bedeutet im Umkehrschluss, dass diejenigen Physiker, welche nicht bereit waren, ihr Wissen und Können zum Bau der Atombombe einzusetzen, nun als physikalisch inkompetent gelten müssen. Bei einem kompetenten Physiker ist heute nämlich sichergestellt, dass er bereit ist zu tun, was immer von ihm verlangt wird.

Die ökonomisierte Beliebigkeit scheint den Didaktikern mehr oder weniger unbewusst in ihre Texte zu geraten. Wie bei Weinert und Leuders meldet sich wohl deshalb auch bei Linneweber-Lammerskitten das Gewissen, indem er schreibt, dass zum Problemlösen auch „Werte usw. nötig sind“ (ebd., S. 18). Doch auch hier handelt es sich nur um einen sentimental Rest, denn er erkennt das Wesen von Werten, und zwar weil es unter den Vorzeichen der Kompetenzorientierung verkannt werden muss. Werte sind nicht das, was wir nötig haben oder brauchen, sondern dasjenige, was darüber entscheidet, was wir brauchen oder nicht (vgl. Spaemann 2001, S. 147). Derselbe Fehler liegt auch vor, wo von „value orientation“ die Rede ist, welche für ein effektives Handeln mobilisiert werden solle (s.o.). Werteorientierung ist nichts, was mobilisiert werden muss, sondern sie ist umgekehrt dasjenige, was mobilisiert. Werte sind nicht Mittel einer effektiven Verfolgung beliebiger Ziele, sondern Kriterien einer vernünftigen Zielauswahl, welche in allen Kompe-

tenzmodellen chronisch unreflektiert bleibt. Eine ernsthafte Orientierung an Werten würde deshalb die Grenze ökonomischer Beliebigkeit und damit das Ende der modischen Kompetenzorientierung bedeuten.

In gleicher Weise steht für Reiss und Hammer (2013, S. 81) fest, dass es in der Schule nicht um die Mathematik selbst gehen soll, sondern um ihren bloßen Gebrauchswert, also um Grundlagen, welche die Schüler „in den weiterführenden Schulen oder dem Studium und in ihrem späteren Berufsleben gebrauchen werden.“ Ohne das auch hier sich meldende ökonomische Interesse der OECD zu reflektieren, referieren sie, dass nach PISA daher diskutiert wurde, „wie Anwendungen im Mathematikunterricht einen höheren Stellenwert bekommen könnten“ (ebd., S. 84). Nichts spricht gegen das Anwenden von Mathematik, nur fehlt hier jegliches Bewusstsein dafür, dass die Pointe des modischen Kompetenzbegriffs die Reduzierung der Mathematik allein auf ihren praktischen Wirtschafts- und Alltagsnutzen ist. Mathematisches Wissen, das nicht in dieser Weise Nutzen abwirft, nennen Reiss und Hammer „träge“, denn sie setzen ihm „vielfältig nutzbare und nützliche Kenntnisse“ (ebd.) entgegen. Dass es sich auch umgekehrt verhalten könnte, nämlich dass, wer zu träge ist, sich wirklich auf die Mathematik einzulassen, sich von ihr höchstens noch nutzbare Kenntnisse verspricht, bleibt ihnen verborgen.

Auch sie halten Weinerts Kompetenzbegriff hoch, welcher der ökonomischen Vereinnahmung der Person als ganzer in die Hände spielt (Krautz, 2007b). Weinerts Konzeption der Kompetenz als „längerfristige Disposition zur Lösung von Problemen“, d.h. die konsequente Ausrichtung der Bildung am Nutzen, halten sie schlicht für „selbstverständlich“ (Reiss/Hammer 2013, S. 85). „Inhalte und Methoden“ sind bei ihnen deshalb Gegenstand des Un-

terrichts, damit man diese später „abrufen und nutzen“ (ebd.) kann. Dass aber gerade diese Ausrichtung auf den abrufbaren Nutzen, wie oben gezeigt, das Bildungssystem ebenso wie den Einzelnen an ökonomische Manipulationen ausliefert, ahnen sie nicht. Die Erkenntnis indes, dass der Mensch zum vernünftigen Wesen durch die Eigenart wird, „Interesse an dem nehmen zu können, wovon es selbst nichts hat“ (Spaemann), scheint unter Pädagogen und Didaktikern nach 2500 Jahren Bildungstradition heute vollends weg-zubrechen. Daran wird erkennbar, wie weit sich Pädagogik und Didaktik heute – ohne es zu wissen – an die Ökonomie ausgeliefert haben. Denn Ökonomie ist ja letztlich nichts anderes als die Betrachtung aller Gegebenheiten unter dem einen Aspekt, was man von ihnen haben könnte (was nicht gegen die Ökonomie spricht; nur ist eben der Unternehmer als solcher noch nicht mit dem Menschen als Vernunftwesen gleichzusetzen).

## VI

Wir sehen also: Kompetenz misst sich nicht mehr am Verständnis der Sache, sondern stattdessen an der Fähigkeit, die Sache zu verwerten. In dem Maße, in dem die Bildung des Schülers auf die Kompetenz reduziert wird, die Sache beliebig zu verwerten, wird er selbst mit seiner Kompetenz beliebig verwertbar für die Ökonomie. „Kompetenzschulung bildet den Menschen nicht, sondern sie *modelliert* den Menschen. Er soll so werden, wie ‘man’ ihn will, aber er soll diese Fremdbestimmung mit Freude – motiviert eben – über sich ergehen lassen“ (Ladenthin 2011). Fremdbestimmung von außen tarnt sich als Selbststeuerung von innen. Auch wenn man unterstellen will, dass hier niemand Böses im Schilde führt, macht dies die Sache nicht besser. In jedem Fall überlässt der oberflächliche und kaum reflektierte Umgang mit dem Kompetenzbegriff in Pädagogik und Didaktik einer ökonomisierten Beliebigekeit den Platz. Das scheint auch geahnt zu werden, zumindest sieht man überall, dass kompensatorisch moralisch gefärbte Begriffe als Bestandteil der Kompetenz hinzugeschrieben werden, ohne dass allerdings darauf reflektiert würde, dass sie unter den Vorzeichen der Kompetenzorientierung nicht mehr zu rekonstruieren sind. Pädagogik und Didaktik machen sich auf diese Weise selbst etwas vor, unterwerfen sich einer rein ökonomischen Denkweise und verbergen dies gleichzeitig vor sich selbst. Keine andere Weise ist vorstellbar, die einer Ideologie konsequenter manipulativen Charakter und totale Herrschaft verleihen könnte.

## Literatur

- Blum, Werner (2012): Einführung. In: Blum, Werner/Drüke-Noe, Christina/ Hartung, Ralph/ Köller, Olaf (Hrsg.): Bildungsstandards Mathematik: konkret – Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichtsansregungen, Fortbildungsideen. 6. Aufl., Berlin, S. 14-32.
- Büchter, Andreas/Leuders, Timo (2009): Mathematikaufgaben selbst entwickeln. Berlin.

- Gelhard, Andreas (2012): Kritik der Kompetenz. 2. Aufl., Zürich.
- Gruschka, Andreas (2007): Bildungsstandards oder das Versprechen, Bildungstheorie in empirischer Bildungsforschung aufzuheben. In: Pongratz, Ludwig A./ Reichenbach, Roland/Wimmer, Michael: Bildung – Wissen – Kompetenz. Bielefeld, S. 9-29.
- Kaenders, Rainer (2008): Begeisterung für Mathematik. Antrittsvorlesung an der Universität zu Köln; [www.math-il.de/wp-content/uploads/2009/09/Antrittsvorlesung\\_UniKöln\\_Kaenders\\_ausführlicheFassung.pdf](http://www.math-il.de/wp-content/uploads/2009/09/Antrittsvorlesung_UniKöln_Kaenders_ausführlicheFassung.pdf); 12.02.2016.
- Krautz, Jochen (2007a): Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie. Kreuzlingen/München.
- Krautz, Jochen (2007b): Die Vereinnahmung der Person. Zu Auswirkungen und Hintergründen des Kompetenz-Konzeptes. *engagement – Zeitschrift für Erziehung und Unterricht*, 3/2007, S. 211-227.
- Krautz, Jochen (2015): Kompetenzen machen unmündig. In: Fachgruppe Grundschulen GEW Berlin (Hrsg.) Streitschriften zur Bildung, Heft 1.
- Ladenthin, Volker (2011): Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit. *Profil, Mitgliederzeitung des Deutschen Philologenverbandes*, Heft 09/2011, S. 1-6.
- Leuders, Timo (2009): *Mathematik-Didaktik*. Berlin.
- Leuders, Timo (2010): Kompetenzorientierung im Mathematikunterricht. *Schulverwaltung Hessen/Rheinland-Pfalz* 2/2010, S. 52-55.
- Linneweber-Lammerskitten, Helmut (2014): Mathematikdidaktik, Bildungsstandards und mathematische Kompetenz. In: Ders. (Hrsg.): *Fachdidaktik Mathematik – Grundbildung und Kompetenzaufbau im Unterricht der Sek. I und II*. Seelze, S. 9-27.
- Meyerhöfer, Wolfram (2005): *Tests im Test: Das Beispiel PISA*. Opladen.
- Meyerhöfer, Wolfram (2006): Testen, Lernen und Gesellschaft. Zwischen Autonomie und Heteronomie. In: Jahnke, Thomas; Meyerhöfer Wolfram: *PISA & Co. Kritik eines Programms*. Berlin, S. 331-349
- Nagy, Hajnalka/Struger, Jürgen/Wintersteiner, Werner (2012): Förderung von Kompetenzen im Deutschunterricht. In: Paechter, Manuela/Stock, Michaela/Schmölzer-Eibinger, Sabine/Slepcevic-Zach, Peter/Weirer, Wolfgang (Hrsg.): *Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht*, Weinheim und Basel, S. 136-152.
- Reiss, Kristina/Hammer, Christoph (2013): *Grundlagen der Mathematikdidaktik*. Basel.
- Schmitz, Michael (2012): *Mathematikdidaktik*. <http://users.minet.uni-jena.de/~schmitzm/didaktik/doku.php>; 12.02.2016.
- Schuldt, Carsten (2011): Kompetenz, was ist das? Drei Bücher zur Kritik des Kompetenzbegriffes. Blog 2011; <https://bildungundgutesleben.wordpress.com/2011/05/29/kompetenz-was-ist-das-drei-bucher-zur-kritik-des-kompetenzbegriffes/>; 12.02.2016.
- Schupp, Hans (2003): *Aufgabenvariation im Mathematikunterricht. Materialien zum BLK-Projekt Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts*; <http://blk.mat.uni-bayreuth.de/material/download/artikel/schupp/baytrag.pdf>; 12.02.2016.
- Spaemann, Robert (2001): *Grenzen*. Stuttgart.
- Spaemann, Robert (2009): *Glück und Wohlwollen*. Stuttgart.
- Weigand, Hans-Georg (2003): *Didaktische Prinzipien*. [http://www.didaktik.mathematik.uniwuertz-burg.de/fileadmin/10040500/dokumente/Texte\\_zu\\_Grundfragen/weigand\\_didaktische\\_prinzipien.pdf](http://www.didaktik.mathematik.uniwuertz-burg.de/fileadmin/10040500/dokumente/Texte_zu_Grundfragen/weigand_didaktische_prinzipien.pdf); 12.02.2016.
- Whitehead, Alfred North (2012): *Die Ziele von Erziehung und Bildung*. Berlin.
- Wittenberg, Alexander Israel (1963): *Bildung und Mathematik*. Stuttgart.