

Kompetenzorientiertes Abitur und der Anspruch von Bildung

*Vortrag auf der Herbsttagung des Arbeitskreises „Mathematik und Bildung“ am 7.9.2017
an der Universität Rostock*

Vor einiger Zeit hat ein „Brandbrief“ in der Presse größere Aufmerksamkeit erhalten. Darin beklagen 130 Lehrer und Hochschullehrer (mittlerweile sind es bereits 270 Unterzeichner) die unzureichenden mathematischen Fähigkeiten der heutigen Abiturienten und machen dafür das Konzept der Kompetenzorientierung verantwortlich. In einer Antwort auf diesen Brief stimmen 50 Professoren der Mathematikdidaktik dem Befund unzureichender Fähigkeiten zwar zu, sehen aber nicht die Kompetenzorientierung als Ursache, sondern allein politische Entscheidungen wie die Reduktion der Stundenzahl im Zuge des G8 oder die Abschaffung der Leistungskurse. Man darf der einen wie der anderen Seite unterstellen, dass sie an einer guten Qualität der mathematischen Bildung ein Interesse haben. Aber wer hat hier Recht?

Der Kompetenzbegriff

(#) Tatsächlich lässt sich auf den ersten Blick an dem Konzept der Kompetenzorientierung erst einmal nichts Schlechtes finden. Kompetenzen umfassen laut einer Definition von Weinert, an der sich alle Didaktik und Bildungspolitik heute orientiert, eigentlich alles, was man sich nur wünschen kann: Kognitive Fähigkeiten, aber auch motivationale und soziale Bereitschaften, und das alles auch noch mit einer Zuspitzung auf die Lebenspraxis, indem all diese Komponenten der Kompetenz dazu führen sollen, dass der Schüler in die Lage kommt, auftretende Probleme – welche auch immer – lösen zu können. Was die Schüler in der Schule lernen, soll sich als alltags- und berufstauglich erweisen und nicht „totes Wissen“ sein, das nur im Schulkontext zur Erlangung von Noten eine Bedeutung hat, aber keine darüber hinaus.

Man kann der Kompetenzorientierung und ihren Befürwortern durchaus zustimmen in der Diagnose, dass Unterricht bisher allzu oft dieser Gefahr erlegen ist und noch immer erliegt. Schüler versprechen sich oft nicht mehr vom Unterricht, als das aufzuschnappen, was im nächsten Test gute Noten einbringt. Von dem, wovon der Unterricht handelt, versprechen sie sich meistens nichts und vergessen es, sobald kein Test darüber mehr zu erwarten ist. Man muss anerkennen, dass Kompetenzorientierung und neue

Aufgabenformate auch einen Versuch darstellen, dieser Grundgefährdung von Unterricht entgegen zu wirken.

Blicken wir in die andere Richtung. Warum gibt es bei so viel Licht derart heftige Kritik an der Kompetenzorientierung? Wieso verbringt ein Philosoph wie Andreas Gelhard Jahre damit, eine „Kritik der Kompetenz“ zu verfassen? (#) Auch hier wäre es eine Sache wissenschaftlicher Gewissenhaftigkeit, den Kritikern zunächst zu unterstellen, dass auch sie um die Qualität der Schulbildung besorgt sind.

Worum geht es der Kritik? Die Kritik ist so vielschichtig, dass ich hier nicht auf alle Aspekte eingehen kann. Bleiben wir einmal bei Andreas Gelhard (#): Dieser zeichnet in seinem Buch die Geschichte nach, welche schließlich in den Kompetenzbegriff einmündet, so wie er heute in Gebrauch ist. Ihr Anfang liegt am Beginn des 20. Jahrhunderts mit dem Psychologen Stern (#), der den Intelligenzquotienten erfindet, um Schüler nach Intelligenz und nicht nach bloßer Herkunft auf höhere oder niedrigere Schulen verteilen zu können. Begründung: Dies sei zum Nutzen der Gesellschaft. Von Anfang an geht es um das Messen von Fähigkeiten in kontrollierten Testverfahren, wobei das Interesse nicht pädagogisch auf den Schüler, sondern auf den Nutzen der Gesellschaft geht. Nutzen und Wohlstand hängen aber nicht nur von der Intelligenz ab, sondern mindestens genauso von vielen anderen charakterlichen oder Verhaltensdispositionen, und so erweitert der in Harvard lehrende Psychologe David McClelland (#) das Konzept der Intelligenz zum umfassenderen Konzept der Kompetenz und gibt nun die Devise aus: Testing for competence rather than for intelligence. Nun also geht es um das Testen von Fähigkeiten der Person, die all ihre Dimensionen, nicht mehr nur die kognitiven berücksichtigen. Genau das werden wir später in Weinerts Kompetenzbegriff wiederfinden. McClelland war aber nicht nur Hochschullehrer, sondern zugleich auch Unternehmensberater. Auch ihm geht es hier nicht um pädagogische Ziele, sondern um das Interesse, das Unternehmen daran haben, die Fähigkeiten von Personen umfassend und objektiv testen zu können. Das Kompetenzkonzept stellt von seiner Entstehung her ein Testkonzept für die Fähigkeiten aller Dimensionen der Person dar, und von Anfang an war es ein Interesse der Ökonomie, das die Entwicklung dieser Testverfahren motivierte. Es ist also weder Zufall, dass die heutige Kompetenzorientierung in unmittelbarem Zusammenhang mit Testverfahren (PISA) aufgekommen ist, noch, dass es eine Wirtschaftsorganisation (OECD) war, die über PISA Kompetenzorientierung initiiert hat.

Schauen wir uns einmal eine Kompetenzdefinition an, die ein zeitgenössisches Buch über Personalauswahl in der Wirtschaft vornimmt, und die ebenfalls Gelhard anführt: (#) „Eine Kompetenz kann definiert werden als Summe aller Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse, Persönlichkeits- und Verhaltensmerkmale, die als Grundlage dienen, um eine Funktion in einer Organisation erfolgreich und effektiv so zu erfüllen, dass damit die Erreichung von strategischen Unternehmenszielen unterstützt wird.“ Wir finden das, was eben besprochen wurde, wieder: Eine Vielzahl an verschiedensten Merkmalen wird hier mit dem Ziel komponiert, Unternehmensziele zu erreichen. Die Struktur dieser Definition ist identisch mit der von Weinert (#), nur dass Weinert die Unternehmensziele durch das allgemeinere Problemlösen ersetzt. Fazit: Psychotechnische Messbarkeit plus wirtschaftliches Interesse – das ist der Ursprung der Kompetenzorientierung.

Kommen wir zurück zur ersten Definition (#) und fragen wir einmal genauer, warum diese Definition von Kompetenz im Singular spricht, obwohl sie doch eine Vielzahl von Fähigkeiten aufführt, so lautet die Antwort (#): Der Singular Kompetenz bezieht sich auf „eine Funktion in einer Organisation“. Was bedeutet das? Nun, dass es ganz falsch ist zu sagen, um in einer Wirtschaftsorganisation eine Funktion erfolgreich ausfüllen zu können, benötige man Kompetenzen. Richtig ist vielmehr: Diese Funktion ausfüllen zu können, dies IST die Kompetenz! Die Fähigkeiten der Person sind nur Bestandteile dieser Kompetenz und können nicht selbst schon eine Kompetenz genannt werden. Mathematische Gleichungen lösen zu können, wäre für sich noch keine Kompetenz und damit auch nicht das, worum es im Rahmen der Kompetenzorientierung eigentlich geht.

(#) Was wir hier festgestellt haben, schlägt sich unmittelbar in der heutigen Didaktik und im Schulalltag nieder. So findet man beim Schweizer Mathematikdidaktiker Linneweber-Lammerskitten: (#) „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). Hier steht es also schwarz auf weiß: Fachliches Können allein bedeutet mitnichten schon Kompetenz. Zur Kompetenz wird es erst im Verbund mit den von Weinert aufgezählten motivationalen, sozialen usw. Bereitschaften. Sagen wir es klar: kompetenzorientierten Lehrplänen geht es nicht primär um fachliches Können, sondern um allgemeine Problemlösekompetenz. Um fachliches Können geht es nur noch sekundär, insofern es zum Problemlösen notwendig ist. Wo das Problem ohne Wissen, ohne Verständnis oder ohne Können z.B. durch verständnislosen Rechnereinsatz gelöst werden kann, mindert das den Kompetenzwert nicht im geringsten. Hier ist in der Wurzel

des Kompetenzbegriffs eine Tendenz zur Vernachlässigung fachlichen Könnens und Verstehens angelegt.

Auch Schüler bekommen das zu spüren (#), z.B. in der bayrischen Abiturprüfung. So lautet da eine mittlerweile schon klassische Aufgabenstellung statt „Berechnen Sie“ nun: „Beschreiben Sie, wie man berechnen könnte...“. (Beispiel (#)) Was steckt dahinter? Diese Aufgabenstellungen sind meistens mathematisch ohne jeden Mehrwert. Es geht hier also nicht darum, Mathematik zu testen – das ließe sich viel einfacher durch das Verlangen der Rechnung selbst erreichen –, sondern darum, eine andere Dimension der Weinert'schen Kompetenz zu testen: Weil zum Problemlösen in Unternehmen kommunikativ-sprachliche Fähigkeiten notwendig sind, wird hier ganz willkürlich eine solche sprachliche Dimension getestet. Aus eigener Korrekturerfahrung weiß ich, dass hier auch mathematisch Begabte mit Problemen im Fach Deutsch an Aufgaben scheitern, denen es statt um Mathematik um das Abtesten einer sprachlichen Komponente von Weinerts Kompetenzbegriff geht. Wieso, muss man fragen, hält man dann daran fest, dass eine auf diese Weise mathematisch verwässerte Note, dennoch eine reine Mathematiknote sei? Das leuchtet eigentlich nicht ein. Mathematik allein ist keine Kompetenz, sondern davon nur ein Bestandteil unter vielen. Wer Kompetenz testen will, muss immer auch anderes als Mathematik testen. Dies zeigt, dass Kompetenzorientierung von der Idee her dazu tendiert, die Fachnoten abzuschaffen und durch allgemeine Kompetenznoten, die sich dann auf fächerübergreifende Problembereiche bezögen, zu ersetzen. Solche Forderungen gibt es ja tatsächlich.

Kommen wir noch einmal zu Linneweber-Lammerskitten zurück. Was bedeutet es, wenn er mit Weinert neben dem Können auch die Bereitschaft, es zu tun, zur Bedingung von Kompetenz macht. Die Bereitschaft, was zu tun? Das wird nirgends erwähnt, sodass man schließen muss: Kompetenz beinhaltet die Bereitschaft: ALLES mitzumachen. Das ist nicht etwa nur meine Interpretation, sondern einfache Sachlogik. Und die setzt sich auch durch: Gehen wir z.B. ins Internet auf www.kooperatives-lernen.de , ... (#)(#), so finden wird dort in der Tat, dass „alles mitmachen“ eine soziale Kompetenz darstellt! Linneweber-Lammerskitten steht also mit solchen merkwürdigen Fehlleistungen nicht allein. Man muss übrigens nicht lange suchen, um in der Mathematikdidaktik auf viele weitere solcher Fehlleistungen zu stoßen.

Problemlösen und Outputsteuerung

Kommen wir zu einem anderen Angelpunkt der Kompetenzorientierung (#). Diese setzt erklärtermaßen auf Outputsteuerung. Entscheidend sollen nicht mehr die Inhalte sein, die im Unterricht behandelt werden, sondern die messbaren Kompetenzen, die schließlich am Schüler nachweisbar sind. Nach dem eingangs Dargelegten ist klar, dass die Outputsteuerung keine willkürliche Ergänzung des Kompetenzkonzeptes ist, sondern diesem immanent ist: Es war ja gerade das ökonomische Interesse an messbaren Kompetenzen als verwertbarem Output, was die Entwicklung dieses Konzeptes initiiert hat.

Auch hier gilt, dass man zunächst mit guten Argumenten für eine solche Outputsteuerung plädieren kann. Jeder Lehrer kennt ja das Problem, vieles im Unterricht „gemacht“ zu haben, wovon am Ende bei zu vielen Schülern kaum etwas hängen bleibt. Man kann Outputsteuerung als den Versuch ansehen, diesem Problem abzuweichen. Und der häufig vorgetragenen Kritik, dass Kompetenzen fachliches Wissen und Verständnis verdrängen, lässt sich entgegenhalten, dass ohne Wissen und Verständnis auch keine Kompetenz vorhanden sein kann.

Aber stimmt das? Nein, es stimmt nicht. Kompetenzorientierung zielt erklärtermaßen primär auf allgemeine Problemlösekompetenz als den Output. Spezifisches Fachwissen und Können gehen hier nur noch sekundär ein, und zwar insofern beides notwendig ist, um jene Kompetenz zu generieren. Aber auch nur insofern! Darüber hinaus sind sie nicht von Interesse. Problemlösekompetenz ist der Zweck, um den es geht; fachliches Können ist nur das Mittel, diesen Zweck zu erreichen. In Bezug auf die Mittel hat man aber, sobald der Zweck feststeht, bekanntlich noch immer die Wahl. Mittel sind ggf. austauschbar; man kann sie durch effizientere ersetzen. Auch dieses Problem haben wir bereits: Sind z.B. Taschenrechner nicht viel effizienter, z.B. Brüche zu berechnen, als das Ausrechnen per Verständnis im Kopf? Möglicherweise. Das würde bedeuten, dass die Outputsteuerung doch dazu tendiert, fachliches Verständnis durch verständnislosen Rechnereinsatz zu verdrängen. Ein Beispiel:

Man kann vermuten, dass der vermehrte Taschenrechnereinsatz in der Schule zum Verlust bestimmter Fähigkeiten bei Schülern führt. Schüler berechnen Brüche mit Rechner richtig, wissen aber nicht, was sie tun. Die Kompetenzorientierung ficht das nicht an, denn ihr geht es darum, dass ein Problem gelöst wird, nicht darum, dass etwas verstanden wird.

Dass der Rechnereinsatz tatsächlich zu einem Schwund an Verständnis führt, hat Angela Schwenk nachgewiesen (#): Studienanfänger können ohne Taschenrechner die Wurzel aus 1 oder aus 9 nicht berechnen, weil die Wurzel für sie nichts weiter ist, als eine Taste auf dem Taschenrechner.

Ein berechtigter Einwand an dieser Kritik könnte nun lauten: Wem in solchem Maße Verständnis abgeht, dem wird es auch mit Rechner schnell an Problemlösekompetenz fehlen. Und das stimmt, wie ebenfalls Angela Schwenk nachgewiesen hat: (#) Studenten im 6. Semester scheitern mit Taschenrechner an einfachen Bruchtermen, weil Ihnen z.B. die Klammerwirkung von Brüchen nicht bewusst ist. Man könnte also schließen: wer Problemlösekompetenz als Output will, muss also doch für ausreichendes inhaltliches Verständnis sorgen, sodass die eben geäußerte Sorge der Verdrängung solchen Verständnisses sich als gegenstandslos erweist. Aber das ist falsch. Denn wie lautet unsere Antwort auf dieses Problem mit dem Rechner? Taschenrechner mit „natural display“ (#): Auf dem Display erscheint ein Bruch, in den hinein die Schüler die Zahlen so plazieren, dass das „Bild“ auf dem Rechner mit dem „Bild“ auf dem Aufgabenblatt übereinstimmt. Der Fehler unseres Studenten kann so nicht mehr auftreten. Wiederum ist Problemlösekompetenz hergestellt, ohne dass Verständnis erforderlich wäre. Das Interesse der outputgesteuerten Kompetenzorientierung ist damit befriedigt. Um Verständnis geht es ja nicht, sondern um Output. Die Folge: Der Schüler funktioniert, aber er versteht nicht mehr.

Dieser Rechner ist ein sehr anschaulicher Beweis für die Tendenz, ja für das bewusste Streben, durch Technik Sachverständnis überflüssig machen zu wollen. Genau dieser Wille steckt hinter diesem Rechner! Und es ist durchaus rational und ökonomisch, aufwändiges Verstehen durch kommoden Rechnereinsatz zu ersetzen. Rationalität gebietet, angesichts feststehender Zwecke die Wahl der Mittel möglichst ökonomisch zu gestalten. Wer Problemlösekompetenz zum Zweck von Bildung erklärt, setzt damit unweigerlich eine Dynamik der Ökonomisierung der Mittel in Gang, der fachliches Verständnis leicht zum Opfer fällt. Mein Beispiel zeigt, dass diese Tendenz existiert, und zwar auch ganz unabhängig von der Kompetenzorientierung. Diese allerdings erhebt diese Tendenz nun zu einem positiven Prinzip der Gestaltung von Bildung. Outputsteuerung ist bei weitem nicht so harmlos, wie die Mehrzahl der Mathematikdidaktiker glauben will. Der Glaube unser 50 Mathematikdidaktiker, dass

Kompetenzorientierung nichts mit dem Verlust an mathematischem Können und Verstehen von Schülern zu tun habe, dürfte naiv sein.

Operatoren

(#) Auch das Formulieren von Aufgaben anhand einer Liste fest definierter Operatoren (#) hängt mit der Kompetenzorientierung zusammen. Wenn Prüfungen nicht mehr nur testen, ob der Schüler in der Lage ist, die richtige Antwort auf eine sachliche Frage zu finden, sondern stattdessen bestimmte, genau definierte Komponenten von Weinerts Kompetenzbegriff testen wollen, genügt es nicht mehr, eine einfache Anweisung zu geben oder eine einfache Frage zu stellen. Man muss nun neben der Sache auch noch eine genau definierte Anweisung geben, damit der Schüler weiß, welche Komponente der Kompetenz er zum Besten geben soll. Was bedeutet die Verwendung von Operatoren für den Schüler? Er muss nun seine Aufmerksamkeit teilen, muss einerseits bei der Sache sein und andererseits bei dem willkürlichen Wunsch des Aufgabenstellers (Beispiel 2011 #). Getestet wird dann nicht mehr, ob der Schüler sich selbständig in die Sache hineindenken kann – die Selbständigkeit wird ihm gerade verwehrt, indem ihm durch eine Kaskade von Operatoren ein bestimmtes Vorgehen vorgeschrieben wird –, sondern getestet wird, ob der Schüler die Sache jeweils zum Objekt einer bestimmten, ihm anbefohlenen Kompetenz machen kann. Das Beispiel soll eine Extremwertaufgabe sein. Betrachten wir zum Vergleich eine Extremwertaufgabe aus dem finnischen Abitur 2016 (#): Ohne Umschweife wird der Sachverhalt kurz dargestellt und dann folgt ein prägnanter Auftrag, für den keine Kenntnis von Operatoren nötig ist. Welche der beiden Extremwertaufgaben einen höheren mathematischen Anspruch aufweist, dürfte keine Frage sein. Die gesamte Abiturprüfung kommt in Finnland ohne Operatoren aus. Überhaupt sind die Abituraufgaben des PISA-Siegers Finnland in keiner Weise kompetenzorientiert. Das ist merkwürdig. War nicht PISA der Hauptgrund für die Einführung der Kompetenzorientierung in Deutschland?

Operatoren fügen dem Sachverhalt willkürlich eine bestimmte Art des Umganges hinzu. Die Sache wird zum Objekt einer willkürlichen Kompetenz. Zugleich wird der Schüler zum Objekt einer willkürlichen Aufgabenstellung. Diese doppelte Willkürlichkeit, die der Schüler gegenüber der Sache ausüben und der er andererseits gegenüber dem Aufgabensteller sich unterwerfen soll, ist eine direkte Folge davon, dass Kompetenzen gegenüber der Sache als etwas Willkürliches definiert sind. Dies sieht man daran, dass die Sache in

Weinerts Definition an keiner Stelle mehr Erwähnung findet. Es geht nicht um die Sache, sondern nur darum, was wir mit ihr tun wollen.

Die bis hier vorgetragene Kritik ist zugleich eine Zustandsbeschreibung der heutigen mathematischen Schulbildung. Man muss diese Beschreibung noch um die politischen Entscheidungen mehrerer Bundesländer, u.a. auch Bayerns, ergänzen, Leistungskurse abzuschaffen, d.h. alle Schüler mit demselben Unterricht und derselben Abiturprüfung zu beglücken. Was bedeutet dies, wenn man hinzunimmt, dass alle Bundesländer zugleich bestrebt sind, die Abiturientenquoten in zuvor nie gekannte Höhen zu treiben? Nun sitzen also immer mehr wenig begabte und kaum interessierte Schüler in denselben Kursen mit den wenigen Begabten und Interessierten. Will der Lehrer nicht riskieren, dass ein Großteil seiner Schüler an der Abiturprüfung Mathematik scheitert, muss er seinen Fokus auf die Schwachen richten und seinen Unterricht in ein effektives training to the test umwandeln. Die Begabten und die Mathematik kommen unter die Räder.

Unsere 50 Mathematikdidaktiker sind nun der Meinung, dass all das mit der Kompetenzorientierung nichts zu tun hat. Aber so einfach ist es nicht. Kompetenzen sind verfügbare Fähigkeiten. Verfügbar sind sie indes nur, wenn sie nicht zu spezifisch an einen bestimmten Inhalt gebunden, sondern auf andere Inhalte übertragbar sind. Kurz: Weinerts Kompetenzen sind konzipiert als allgemeine Problemlösekompetenzen und nicht als spezifische Fachkompetenzen. Kompetenzorientierung bezieht so Stellung auf Seiten einer „Allgemeinbildung“, die sich im Gegensatz zu einer Spezialbildung befindet, zu der auch Leistungskurse gehören würden. Kompetenzorientierung und das Abschaffen von Leistungskursen liegen durchaus auf derselben Linie. Ich behaupte, dass es kein Zufall ist, dass die Einführung der Kompetenzorientierung und die Abschaffung der Leistungskurse zur selben Zeit stattgefunden haben, auch wenn das eine nicht mit dem anderen begründet worden ist. Aus beidem spricht derselbe Geist. Und auch die künstliche Erhöhung der Abiturientenquote ist Ausdruck desselben Zeitgeistes, dem es weniger um Begabung und besonderes Interesse für bestimmte Inhalte geht als vielmehr um den ökonomischen Wert von Zertifikaten.

Was ist Bildung?

(#) Beim Streit um die Kompetenzorientierung könnte man meinen, dass es um die Frage geht, ob Bildung nun bedeutet, dass man über Wissen verfügt, oder dass man über Kompetenzen verfügt. Weder das eine noch das andere ist richtig. Der Gebildete wird sowohl über Wissen als auch über Kompetenzen verfügen, und trotzdem besteht darin nicht seine Bildung. Man kann nämlich mit all seinem Wissen und all seinen Kompetenzen noch immer einen Umgang pflegen, der alles andere als gebildet ist. Bildung besteht überhaupt nicht in dem, worüber wir verfügen, also nicht in einem „Arsenal“ (Blumenberg) an Wissen oder Kompetenzen. Sich bilden heißt nicht: sich mit etwas rüsten.

Den Ausdruck Bildung verwenden wir z.B., wenn wir sagen, dass ein Gewitter sich bildet, oder dass eine Pflanze im Wachstum sich bildet. Mit dieser Redeweise dürfte zusammenhängen, dass wir Schule und Universität „Bildungseinrichtungen“ nennen. Bildung betrifft hier zunächst nicht das, worüber wir verfügen, sondern denjenigen, der verfügt. Der bildet sich. Sich bilden heißt zunächst nicht, sich mit etwas rüsten, sondern: werden; jemand werden; der werden, der man eigentlich ist; zu sich selbst kommen.

Das ist eigentlich eine sehr naheliegende Auffassung des Ausdrucks Bildung. Und (nur?) sie macht auch verständlich, warum wir so häufig sagen: „Jemand IST gebildet.“, worin wir also Bildung im Sein der Person verorten, nicht in ihrem Haben. Diese Redeweise müsste trotz ihrer selbstverständlichen Gebräuchlichkeit unverständlich bleiben, wenn wir Bildung als das Besitzen von Wissen oder Kompetenzen auffassen wollten. Warum ist letzteres trotzdem die vorherrschende Auffassung von Bildung? Bildung als das Aneignen und Besitzen von Kompetenzen? Darüber kann man spekulieren und muss das auch. Ich möchte die These äußern, dass uns die Vorherrschaft der empirischen, objektivierenden Bildungswissenschaft hier den Blick auf das verstellt, worauf der Ausdruck Bildung eigentlich hinweisen will. Sie kann Eigenschaften definieren und dann messen, in welchem Grade und zu welcher Zeit ein Subjekt eine Eigenschaft besitzt. Das Subjekt selbst ist dabei als der Besitzer dieser Eigenschaft als konstant gegeben vorausgesetzt. Das Werden des Subjekts erscheint unter dieser Perspektive als das Aneignen von objektiven Eigenschaften eines feststehenden Subjekts. Dessen Werden bleibt methodisch ausgeblendet. Man könnte diese (methodische) Annahme eines feststehenden Subjekts einen pädagogischen Materialismus nennen, insofern aller Materialismus dadurch charakterisiert ist, dass er auf ein feststehendes Substrat als ein Letztes rekurriert. Meines Erachtens ist es jedenfalls kein Zufall, dass es heute en vogue ist, jede pädagogische Trivialität mit der Gehirnforschung begründen zu wollen, um sich

einen besonders wissenschaftlichen Anschein zu geben. Wenn das nicht Materialismus ist, was dann?

Schauen wir uns zum Vergleich einmal die entgegengesetzte Weltauffassung an, den Idealismus. Nicht um für diesen zu optieren, sondern vielmehr, um durch den Kontrast die Beschränktheit einer materialistischen Bildungswissenschaft an den Tag zu bringen. Nach der Gründung einer Räuberbande lässt Schiller einen seiner Räuber sagen: (#) „Ja! wenn ich mirs denke, was ihr vor einer Stunde waret, was ihr itzt seid, – durch *einen* glücklichen Gedanken seid“ (Schiller 2004, 513, Hervorhebung durch Schiller). Schiller war offenbar der Ansicht, dass eine „glückliche“ Einsicht nicht bloß etwas ist, was man lediglich wie auf einem Konto verbucht und beliebig „abrufen“ und worüber man dann instrumentell zum Zwecke einer Problemlösung kompetent verfügen kann, ohne als der Verfügende von ihr darüber hinaus noch tangiert zu sein. Für Schiller handelt es sich bei einer „glücklichen Einsicht“ um etwas, das alles verändert, weil man durch sie sich selbst verändert, ein anderer wird. Empirisch ließe sich hier per Fragebogen wohl feststellen, dass die Subjekte hier die Idee einer Räuberbande gewonnen haben. Das Anderswerden des Subjekts würde ein jeder Fragebogen aber im Dunkeln lassen.

Ein Anderer werden aufgrund einer einzigen glücklichen Einsicht? Meint Schiller nicht doch, dass hier dieselben und dieselben Gebliebenen nur eine neue Einsicht besitzen, die sie zuvor nicht besaßen? Unserem auf objektive Wissenschaft konditioniertem Bewusstsein muss das merkwürdig klingen. Aber Schiller meint es in der Tat so, wie es da steht. Schiller hat sich jahrelang mit Kant befasst und hat gewusst, dass der Materialismus gewissermaßen eine transzendente Bedingung von Objekterkenntnis ist. Materialismus, hätte Schiller gesagt, ist ein Gedanke. Man kommt dem Zitat Schillers aber nicht nur transzendentalphilosophisch auf die Spur, sondern eigentlich schon viel unmittelbarer: Man muss das allerdings einmal selbst erlebt haben: von etwas wirklich bewegt oder begeistert gewesen zu sein. Von einem Buch derart in Anspruch genommen worden zu sein, dass nach dem Buch nichts mehr so ist, wie es vorher war. Wer so ein Erlebnis hatte – und dabei handelt es sich um nichts anderes als um ein Bildungserlebnis –, der versteht unmittelbar, worum es Schiller hier geht.

Entscheidend ist nun die Frage: Wie ist ein solches Berührtwerden möglich? Schauen wir erneut auf unser Schillerzitat, so muss man sagen, dass es nicht der Räuber war, der die Idee einer Bandengründung ergriffen hat, um ein Anderer zu werden; vielmehr war es

umgekehrt diese Idee, die ihn ergriffen hat. Es gibt überhaupt nicht die Macht, es planvoll selbst zu bewerkstelligen, ein Anderer zu werden. Warum nicht? Wer das versuchte, der würde im Festhalten am zuvor erstellten Plan gerade an seinem alten Sein selbst festhalten. Der würde, indem er nach eigenen Vorstellungen neue Zukunftsideen entwirft, gerade der alte bleiben, weil nämlich ein Anderer zu sein, vor allem bedeutete, andere als gerade diese Vorstellungen zu haben. Ein Anderer zu werden, das muss einem offensichtlich widerfahren, das lässt sich nicht aktiv bewerkstelligen. Es setzt ein Ergriffenwerden, statt eines Ergreifens voraus. Die einzige Macht, die man hier hätte, wäre nur die negative, ein Ergriffen-, ein Begeistert-Werden zu verhindern.

Stellen Sie sich vor, Sie würden auf einer Feier mit Freunden plötzlich von großer Freude ergriffen. Wollten Sie nun diese Freude bewusst wiederholen, indem Sie planmäßig gleich eine neue Feier zu diesem Zweck organisierten, – Sie würden unweigerlich scheitern. Warum? Nun, worum geht es Ihnen nun? Um das Gefühl der Freude. Worum geht es folglich nicht? Um die Freunde. Warum sollte sich aber Freude über die Freunde einstellen, wenn es gar nicht mehr um sie geht?

Was dieses kurze Gedankenexperiment zeigt, ist, dass Freude, Begeisterung, kurz: das Berührt-Werden sich nicht direkt intendieren lassen. Sie stellen sich nur indirekt ein, indem es uns um die Sache und gerade nicht um uns und unserer Befinden geht. Nicht wir haben die Macht, uns zu begeistern, - diese Macht hat nur die Sache. Was uns bleibt, ist höchstens die negative Macht, ein Ergriffenwerden zu verhindern.

Zwischenfazit (#): Bildung meint ein Anderswerden. Dies setzt ein (#) Berührt-Werden voraus. Diese Berührt-Werden können nicht wir direkt bewerkstelligen, sondern nur die Sachen, wenn wir uns (#) unvoreingenommen auf sie einlassen.

Kompetenzorientierung – der nächste Kritikpunkt – ist nun auf das Problemlösen fixiert und spielt damit systematisch jene negative Macht aus, das zu verhindern, wovon echte Bildung abhängt. Es müsste, wie eben gezeigt, ohne Hintersinn unvoreingenommen um die Inhalte selbst gehen. Kompetenzorientierung heißt aber, dass es immer um zuvor definierte Kompetenzen gehen müsse, die Beschäftigung mit den Inhalten also nie ohne Hintersinn zu sein habe. Beim Umgang mit der Sache interessiert nicht die Sache, sondern unser Problem, das wir zu lösen hoffen. „Sei voreingenommen durch das Problem, das du hast!“ lautet die Losung der Kompetenzorientierung.

Kompetenzorientierung ist so etwas wie eine systematische Voreingenommenheit im Umgang mit den Sachen.

Allgemeinbildung und Begabungsförderung

(#) Bildung besteht nicht in allgemein formulierbaren Kompetenzen oder sonstwelchen Eigenschaften. Bildung beschreibt individuelles Sein. Bildung setzt, wie wir gesehen haben, ein Berührt-Werden durch etwas voraus. Das hat weitere Implikationen. Denn nicht jeder wird von Allem gleichermaßen berührt. Berührt-Werden setzt eine Offenheit für die Sache voraus, und das hat etwas mit Begabung zu tun. Für eine Sache begabt sein heißt, dieser Sache gegenüber eine Offenheit mitzubringen, die es einem leichter sein lässt, in Kontakt zu dieser Sache zu kommen, als anderen. Bildung ist deshalb wesentlich Begabungsförderung.

In einer offiziellen Stellungnahme von DMV, GDM und MNU zum eingangs angesprochenen „Brandbrief“ wird allerdings ein Gegensatz zwischen Allgemeinbildung und spezieller Begabungsförderung aufgemacht. Dort heißt es (#), dass „die Vermittlung einer breiteren Allgemeinbildung im Spannungsfeld zur Vorbereitung auf mathematikhaltige Studiengänge steht.“ (Zur aktuellen Diskussion über die Qualität des Mathematikunterrichts, GDM-Mitteilungen 103, S. 37). Schule müsste demnach einerseits für Allgemeinbildung und zusätzlich auch noch, abhängig von Begabung und Interesse, für spezielle Studienvorbereitung sorgen, und zwischen beidem besteht nun eine Spannung.

Diese Auffassung verfehlt indes die innere Verbindung von beiden. Wie ich eingangs bereits deutlich gemacht habe, ist es kompetenzorientiertes Denken, das Allgemeinbildung in Gegensatz bringt zum speziellen Interesse an einer bestimmten Sache. Zu spezifisches Fachwissen taugt möglicherweise nicht für den Alltag noch für die Karriere. Vom Mathematiker und Philosophen Alfred North Whitehead (#) kann man nun lernen, dass zwischen Allgemeinbildung und der Förderung spezieller Begabungen ein innerer Zusammenhang besteht. (#) „Die Menschen“, schreibt Whitehead, „sind von Natur aus Spezialisten“ (WHITEHEAD, S. 49f). Anders formuliert: die Menschen sind von Natur aus für etwas Spezielles begabt, interessiert, jeder für etwas anderes. Und deshalb muss Bildung dieser Begabung auch gerecht werden: (#) „Aber ich bin sicher, dass man in der Erziehung, wo immer man Spezialisierung ausschließt, Leben zerstört.“ (ebd. S. 50) Angesichts der Abschaffung von Leistungskursen würde Whitehead sich wohl im Grabe

herumdrehen. Aus demselben Grund spricht Whitehead sich übrigens auch dagegen aus, die Schüler aller Schulen über den Kamm derselben einen zentralen Prüfung zu scheren.

Worin besteht nun der innere Zusammenhang zwischen Allgemeinbildung und spezieller Begabungsförderung? Whitehead schreibt: (#) „Es gibt nicht ein Studium, das ausschließlich allgemeine Kultiviertheit vermittelt, und ein anderes, das Spezialwissen vermittelt. Die Fächer, denen man um einer Allgemeinbildung willen nachgeht, sind spezielle Fächer, die speziell studiert werden. Und andererseits besteht einer der Wege, allgemeine geistige Aktivität zu bestärken, darin, eine spezielle Hingabe zu fördern.“ (ebd. S. 51f) Folgt man dem, so kann man festhalten: Das besondere Vertiefen in spezielle Fächer hat selbst allgemeinbildende Wirkung. Leistungskurse stehen nicht in einem Spannungsfeld zur Allgemeinbildung, sondern wirken selbst allgemeinbildend. Aber das ist noch nicht das Entscheidende. Die höchste Form von Allgemeinbildung, oder auch ihre eigentliche Gestalt, nennt Whitehead Stil. Dieser stellt sich, so Whitehead, aber nur in der vertieften Beschäftigung mit einer Sache ein: (#) „Stil ist immer das Produkt eines Spezialstudiums, der besondere Beitrag der Spezialisierung zur Kultiviertheit.“ (ebd. S. 53) Whitehead spricht hier von Schule, nicht vom Universitätsstudium. Wir sollten dabei also an so etwas wie Leistungskurse denken. Fazit: Ohne Leistungskurse bleibt auch die Allgemeinbildung Stückwerk.

Was ist nun Stil? Zunächst ist Stil nicht etwas, was wir verfügend zur Hand haben, vielmehr (#) „durchdringt [er] das ganze Wesen.“ (ebd. S. 52) Stil, und damit die eigentliche Gestalt von Bildung, wird also auch von Whitehead im Sein der Person, nicht in ihrem Haben verortet. Stil zeigt sich nicht in dem Wissen oder den Kompetenzen, über die wir verfügen, sondern in der Weise, wie wir verfügen, und das lässt sich nicht selbst wieder als Kompetenz begreifen. Der Einsatz einer Stilkompetenz würde selbst wieder einem Stil unterliegen. Ganz im Gegensatz zum Weinert'schen Kompetenzbegriff soll Stil auch nicht unsere Verfügungsmacht über die Sachen mehren, sondern unser Gespür für die Sache als einem Anderen: (#) „Stil ist die äußerste Moralität des Geistes. [...] Stil ist die Ausformung von Macht, die Zurückhaltung von Macht.“ (S. 52f) Zugleich ist Stil individuell. Er ist so etwas wie die individuelle Wesensart einer Person. Im Stil erkennen wir, wer die Person IST, nicht in ihrem Wissen oder ihren Kompetenzen. Dasselbe Wissen findet sich auch in toten Büchern, und Kompetenzen haben mittlerweile auch Taschenrechner. Nicht diese also, sondern nur der Stil charakterisiert das individuelle Sein der Person.

Das soll genügen, um zu skizzieren, worauf Bildung in den Augen eines großen Mathematikers und Philosophen hinauslaufen sollte. Bilden heißt, das individuelle Sein der Person zu bilden; es heißt nicht: ihr Haben mit einem Arsenal an Kompetenzen auszustatten. Wer nur über Kompetenzen spricht, hat über Bildung noch gar nichts gesagt.

Bildung setzt Begeisterung voraus, „spezielle Hingabe“, wie Whitehead es nennt. Nur das hätte „glückliche Einsichten“ zur Folge, welche die Person in ihrem Sein tangieren (Schiller). Wo sind aber die Inhalte, wo ist die Sache geblieben, für die Schüler sich begeistern könnten? In Weinerts Kompetenzbegriff ist von der Sache an keiner Stelle mehr die Rede. Sie ist ersetzt durch das Problem, das wir mit ihr haben oder das wir mit ihrer Hilfe loszuwerden hoffen. Das also, was begeistern könnte, entfällt. Wer auf Kompetenzen a la Weinert fixiert ist, untergräbt damit die Möglichkeit von Bildung.

Vorhin habe ich von der negativen Macht gesprochen, die wir haben, Bildungserlebnisse zu verhindern. Kompetenzorientierung ist, indem sie das Einlassen auf die Sache systematisch unterwandert, nichts anderes als eine systematische Implementierung dieser negativen Macht. Kompetenzorientierung untergräbt systematisch die Möglichkeit von Bildung.

Wenn Kritiker die Inhalte gegenüber der Kompetenzorientierung stark machen, dann deshalb, weil die Inhalte das sind, was uns berühren, was uns begeistern, was uns interessieren kann. Es sind die Inhalte, die uns bilden. Es geht hier nicht pedantisch um das bloße Wissen von möglichst viel Mathematik, sondern um die Lebendigkeit der Mathematik. Sie ist nicht bloß Instrument als Bestandteil einer Kompetenz. Sie ist selbst ein lebendiger Gegenstand, der es wert ist, sich auf ihn einzulassen, ohne immerzu auf den Erwerb vermeintlich nützlicher Kompetenzen zu schießen. Und deshalb ist diese Kritik auch nicht durch den Hinweis erledigt, dass man zum Trainieren von Kompetenzen ja Inhalte benötigt. Das ist eine Binsenweisheit. Wer wollte das bestreiten? Die Inhalte müssen aber, wenn sie bildend wirken sollen, das sein, worum es uns geht. Dass es demjenigen, dem es um Weinert'sche Kompetenzen geht, um die Sache gar nicht mehr gehen kann – auch wenn er sie noch immer benötigt, das ist die Pointe der Kritik. Und die lässt sich nicht erledigen.

Und damit haben wir zum Schluss noch einmal den Punkt, aus dem heraus Kompetenzorientierung, die Abschaffung der Leistungskurse, die Reduzierung von Unterrichtsstunden im Rahmen von G8 und die künstliche Erhöhung von Abiturientenquoten gleichermaßen motiviert sind: Nichts erhofft man sich noch von den Inhalten selbst; das Interesse für die Inhalte wird verdrängt durch das Interesse an vermeintlich nützlichen Kompetenzen, an Zertifikaten, an Karriere. Bildung wird reduziert auf den Gebrauchswert.

Kontakt: ralf.wiechmann@uni-dortmund.de