

Peter Faulstich

Kompetenz statt Bildung?

Es geht mir darum, das Fragezeichen im Titel stark zu machen und dabei die entgegengesetzten Begriffe zu klären: Es gab und gibt immer schon Probleme nicht nur mit dem Begriff Bildung, sondern zunehmend auch mit dem Begriff Kompetenz.

Aggressiv hat mich zuletzt gemacht, als ich gelesen habe, dass die ‚Drohnen-Kompetenz‘ der Bundeswehr – gemeint sind die unbemannten Flugkörper – in einem Schleswig-holsteinischen Fliegerhorst gebündelt werden solle. Spätestens diese Begriffsverwendung schlägt allen wissenschaftlichen Bemühungen um Klärung ins Gesicht. ‚Kompetenz‘ wird zur Floskel zur beliebigen Verwendung.

Es gab vorher schon ironische Vorschläge wie z.B. die Inkompetenzkompensationskompetenz, wie bereits 1974 von dem Gießener Philosophen Odo Marquard vorgeschlagen, um eine Eigenschaft der Philosophen zu bezeichnen; und ich habe für die Juristen die Kompetenzursupationskompetenz vorgeschlagen, als Fähigkeit sich für Entscheidungen nicht nur als befähigt, sondern auch als zuständig zu erklären. Kompetente verfügen – so lässt sich das verallgemeinern – über die legitime Macht angemessen und verbindlich zu entscheiden und zu handeln. Vielleicht halten Sie mich für kompetent: Sie gestehen mir aufgrund meines Titels die Fähigkeit und die Zuständigkeit, also die Macht zu, etwas Vernünftiges zum Thema zu sagen und über Ihre Zeit zu verfügen. Wir werden sehen.

Die genannten und andere karikierende Wortschöpfungen sollen die Unart und Gedankenlosigkeit brandmarken, jede Eigenschaft oder Fähigkeit mit dem Nachwort ‚Kompetenz‘ zu versehen und damit die Realität zu verdoppeln. Nun kennen wir im Wissenschaftsbetrieb schon länger sich immer schneller erschöpfende Theoriekonjunkturen. Eine davon bündelt sich um die ‚Neue Lernkultur‘, in der der Begriff Kompetenz zentral verortet ist und die er theoretisch fundieren soll (Hinweise zur ‚Popularitätsdiagnose‘ von ‚Kompetenz‘: Rieckmann/Grotluschen 2011).

Wir wissen auch, dass es überzogen wäre, das alles auf die theoretische Goldwaage zu legen. Solche Wörter – es sind eben oft nur Wörter und keine Begriffe – dienen als mobilisierende Signale, weniger zur wissenschaftlichen Begründung denn als

politische und legitimatorische Apelle. Dazu müssen sie positiv emotional besetzt und hinreichend unscharf sein, um für verschiedene Akteure attraktiv zu werden. Es wird ausgehend von verschiedenen z.T. sogar unvereinbaren Interessenpositionen zu einer „kompetenzorientierten Wende“ in der Bildungsdebatte aufgerufen. Kompetent zu sein scheint gut, und nützlich und verspricht Erfolg.

Angesichts eines grassierenden und problematischen Verlustes theoretischer Klarheit perpetuiert und steigert sich dadurch die Unübersichtlichkeit von Intentionen, Themen und Methoden der Bildungswissenschaft. Die Verwendung des Begriffes Bildung ist jedenfalls schon lange problematisch geworden. Manchmal wird er ohne jedes Nachdenken gebraucht: Umstandslos wird oft von ‚Bildung‘ geredet – z.B. in der ‚betrieblichen Bildung‘, wo dies doch am problematischsten erscheint, es vor allem um Schulung und Training geht und Subsumtion unter die Zwecke der Unternehmen vorherrscht. So wechseln die deskriptiven und zugleich immer normativen Leitbegriffe zur Orientierung des Lernens fortlaufend: von Wissen und Bildung über Qualifikation zu Kompetenz – und wieder zurück.

Dazu bedarf es eine Durchgangs durch die Ersatzbegriffe Qualifikation, Schlüsselqualifikation und Kompetenz: Schon der Qualifikationsbegriff als erste, scheinbar von normativen Mitklängen gereinigte Orientierung hat nicht gehalten, was er versprochen hat: nämlich eine gegenüber dem als verschwommen, unklar unterstellten und hochbelasteten Bildungsbegriff gesteigerte theoretische und kategoriale Präzision und empirische Fundierbarkeit. In der ‚Schlüsselqualifikationsdebatte‘ sind alle Messbarkeitsillusionen zerstoßen und der Begriff Kompetenz droht nun ebenfalls zunehmend hohl zu werden. Insofern kreisen die Diskussionen der ‚Bildungswissenschaft‘ um eine Leerstelle, wie um einen Brunnen, aus dem der Begriff Bildung versunken scheint, aber immer wieder auftaucht.

Das Syndrom bleibt virulent: Der Begriff Bildung scheint an Überalterung zu leiden und von Auszehrung bedroht, wird nur noch als ‚Container-Wort‘ (Lenzen 1997) oder ‚Substrat-Kategorie‘ (Tenorth 1997) gebraucht.

Darüber hinaus besteht der Verdacht, über die Möglichkeit von Bildung hartnäckig weiter nachzudenken, erzeuge Illusionen angesichts einer Lage, die gleichzeitig ge-

kennzeichnet ist durch sich globalisierenden Kapitalismus, der regionale Kulturen aufsaugt, und sich fragmentierender Individualität, in der Identität zerstreut in Multiplizität. Richtig ist, dass „Bildung“ als bloßes Postulat angesichts einer übermächtigen Realität unangemessen und so zu einer leeren Hülse würde.

Will man gegen eine fast schon hegemonial gewordene Destruktion des Bildungsdenkens den Mund aufmachen, ohne sofort als hoffnungslos antiquiert zu erscheinen, geht dies nur durch Rückbezug auf die kategoriale Systematik (1) und die historische Tradition (2) des Begriffes Bildung, die Tragfähigkeit des Qualifikations- und Kompetenzbegriffes (Teil 3) und die systematische Struktur im Verhältnis von Identität und Sozialität im Begriff Bildung (Teil 4). Man kommt also nicht umhin, einige wichtige Begriffe aufzugreifen.

1. Streit um Bildung

Gerade ‚Bildung‘ ist zweifellos einer der schwierigsten Begriffe der deutschen Tradition. Um gleich einige der großen, hochbelasteten Wörter zu kombinieren: Bildung kann gefasst werden als immer wieder neue Aneignung von gesammeltem Wissen einer Kultur durch die einzelnen Menschen und ist eingebunden in die Kontinuität ihrer Biographien. Im Verlauf des Lebens entfalten sich Persönlichkeit und Identität. Und gleichzeitig mit der individuellen Entfaltung von Identität erfolgt gesellschaftliche Verortung. So, wie mit diesen Begriffen skizziert, kann man den Kern des Bildungsdenkens abstrakt komprimieren.

Damit ist die ganze Reihe von wissenschaftlich höchst schwierigen Reizwörtern versammelt: Bildung, Aneignung von Wissen, Kultur, Biographie, Persönlichkeit und Identität. In diesem Begriffsdickicht hat sich die Diskussion vielfach verfangen und Versuche, sich daraus zu befreien, indem man die historische Konstellation des frühbürgerlichen Aufstiegs und der Aufklärung, aus der es gewachsen ist, für erledigt erklärt, um sie los zu werden, sind durchaus verständlich.

Wo kommt diese Hochschätzung von Wissen und Lernen her? Am Beginn der Neuzeit – also weit zurückgreifend – steht Francis Bacon (1561–1626), der auf die Aneignung von Wissen durch das frühe, aufsteigende Bürgertum als Gegenpol zu feu-

dalen Mächten und deren Privilegien setzt. An die Stelle vererbter Standesrechte soll das selbst erworbene Wissen treten. Wissen soll die Irrtümer, die Täuschungen und den Aberglauben, durch die der Blick auf die Welt verstellt und verzerrt ist, durchschauen und auflösen und so eine neue gesellschaftliche Ordnung legitimieren. Diese Grundhaltung begründet den Kampfruf „Wissen ist Macht“. Bei genauerem Hinsehen aber wird klar, dass Bacon 1597 in der ersten Ausgabe seiner „Meditationes sacrae“ von ‚scientia‘ – also von Wissenschaft – redet, als einem Wissen, das in Bewegung ist. Es geht ihm nicht um eine Vielzahl von Kenntnissen – um ‚träges‘ oder gar ‚totes‘ Wissen, sondern um ein Wissen, das sich mit den Subjekten verbindet, um ‚lebendiges‘ Wissen.

Die moderne Wissenstheorie unterscheidet dies systematisch. Es geht auch nicht nur um kognitive Aspekte, sondern ebenso um emotionales und sogar motorisches Wissen – z.B. um das Wissen der Körper. Wenn wir über Wissen reden, ist es außerdem unerlässlich den Unterschied zu Informationen, Daten, Wissen und Kompetenzen klar zu machen. In der pragmatistischen Zeichentheorie gilt: Informationen gliedern Signale, Daten verweisen auf dahinterliegende Gegenstände, Wissen verweist auf soziale Bedeutungen und Kompetenzen umfassen einen subjektiven Sinn.

Die deutsche Tradition hat die Verbindung der vielfältigen Wissensebenen und -bereiche fokussiert auf die Subjekte und dann unter den Begriff Bildung gefasst. Dieser erlebt seine Hochphase im 19. Jahrhundert und schien im 20. Jahrhundert endgültig von Auszehrung bedroht. Zu den wenigen Ausnahmen hartnäckigen Widerstandes gegen einen solchen Abgesang bildungstheoretischen Problembewusstseins, die in unserer Gegenwart noch wirksam werden, gehört – wenig bekannt, weil nicht modisch – das Denken Hans-Joachim Heydorns (1916-1974), zuletzt Professor an der Universität Frankfurt und Synodaler der evangelischen Kirche in Kurhessen und Waldeck. Er legt Entwürfe vor zu einer „Neufassung des Bildungsbegriffs“ (1972), an deren Anfang ‚Mündigkeit‘ steht und weiter fortwirkt. Auch im „System des gewaltigen Dienstleistungsgewerbes“ meint er „bleibt Mündigkeit als Ziel aufbewahrt: der Mensch soll seiner selbst habhaft werden“ (ebd. 7). Auch angesichts einer drohenden Omnipotenz struktureller Herrschaft beharrt Heydorn auf einer „Potentialität, die in veränderten Zeiten aktualisiert und zu neuem Selbstverständnis werden kann“ (ebd. 10). In Heydorns Sicht einer Dialektik von Vernunft und Wirklichkeit inten-

diert der Begriff Bildung die Überwindung aller Verhältnisse, welche die Menschen unterdrücken, entrechten und verstümmeln. Ausgangspunkt des Nachdenkens ist die Möglichkeit einer Entfaltung der Menschen, nicht ihre Verwertbarkeit, ihre Qualifikation, oder die Produktion oder gar der Profit. Gegen die beliebige Verfügbarkeit und Funktionalität stellt Heydorn einen Eigensinn von Bildung als Selbstentfaltung.

Heydorn versucht die Fragestellung des Nachdenkens über Bildung seit der deutschen Aufklärung weiterzuverfolgen, wie nämlich sich die Menschen entfalten können in einer einschränkenden Wirklichkeit. Zielsetzung und zentrale Kategorie ist Mündigkeit als Fähigkeit, über sich selbst zu bestimmen. In diesem Zusammenhang ist Bildung individuelle Voraussetzung von Befreiung und sie zielt gleichzeitig auf die Überwindung der Verhältnisse, welche Entfaltung der Menschen verhindern. Bildung impliziert die Abschaffung von Herrschaft – zunächst der Herrschaft der Natur, dann der Herrschaft des Menschen über den Menschen. Gegen einen nur instrumentellen Zugriff auf Natur und Gesellschaft durch technische Mittel wird ein umfassender Begriff von Vernunft gedacht, der die Ziele von „Bildung als Verfügung des Menschen über sich selbst“ (Heydorn 1972, 120) reflektiert. Daraus folgert Heydorn:

„Die dringlichste Bildungsaufgabe besteht darin, das Bewusstsein des Menschen von sich selber auf die Höhe der technologischen Revolution zu bringen“ (ebd. 122).

Man spürt im Zitat und in der Wortwahl ein unterschwelliges Pathos, das sicherlich auch zur Selbstbeschwichtigung dient.

Ich verweise auf Heydorn, weil er als einer der letzten den Bildungsbegriff neu entfaltet und verteidigt hat (vgl. Faulstich 2002). Mittlerweile sind wir skeptischer geworden, wenn es um die Kraft der Vernunft geht. Die multimediale Inszenierung von Freiheit erzeugt im Schein von Aufklärung deren Gegenteil und sichert die Herrschaft unbegriffener Systemimperative.

Zugleich hat sich der „Widerspruch von Bildung und Herrschaft“ nicht aufgelöst, sondern im „Lebenslangen Lernen“ sogar noch verschärft. Die hochgesteckte Idee von Bildung stößt auf eine Wirklichkeit, welche von immer mehr Menschen als

übermächtig und undurchschaubar erfahren wird. Wenn also ‚Bildung‘ nicht verkommen soll zu einer abstrakten und wirkungslosen Idee oder zur reinen Legitimationsfloskel, muss sie bezogen werden auf den historischen Kontext, die gegenwärtige Situation und zukünftige Perspektiven. Ein solcher Begriff von Bildung bestimmt sich nicht aus einem zeitlosen Kanon, sondern immer nur historisch konkret angesichts der sich je gegenwärtig stellenden Probleme und der Verwirklichungsvoraussetzungen von Entfaltungsmöglichkeiten. Theodor W. Adorno, neben Max Horkheimer Mitbegründer der „Kritischen Theorie“ der „Frankfurter Schule“, hat in dieser Hinsicht überzeugend einen „Begriff der Halbbildung“ kritisiert, in dem eine bloße Aneignung von Wissensgütern, eines Kanons toten Wissens, die das Bestehende verfestigt, zum „Absterben der Bildung“ (Adorno 1967, 175) führt. Aber gleichzeitig kann es ohne Wissen Bildung nicht geben. Deshalb kann man zurückgreifen auf die Idee eines transformatorischen Bildungsprozesses.

„Bildung dürfte dann allerdings nicht nur als Aneignung der Wissensbestände, Interpretationen und Regeln der gegenwärtig bestehenden kulturellen Lebensform bestimmt werden, sondern auch als die Fähigkeit, diese Lebensform, wenn sie selbst gefährdet, in ihren Strukturen und ihren herrschenden Regeln zu transformieren“ (Peukert 2000, 509).

2. Einige historische Facetten der Bildungstheorie

Damit öffnet sich ein Spannungsfeld zwischen Wissensbeständen und Lebensformen. Man kann die Geschichte lesen als Auseinandersetzung um die Bestimmung des Begriffs Bildung im Verhältnis von Wissenschaftlichkeit und Innerlichkeit. Aufklärung als Ausgangspunkt des modernen Bildungsdenkens steht in der Spannung zu den teils von liberal bürgerlichen Gruppen getragenen und dann aus den Reihen der Arbeiterbewegung aufkommenden und immer erneut scheiternden Versuchen zu erweiterter Mündigkeit und fortbestehender Herrschaft feudaler und totalitärer, insgesamt und obrigkeitsstaatlichen Überformung der deutschen Gesellschaft. Das immer erneut wiederkehrende Scheitern solcher Versuche weckt ältere, realitätsflüchtige, romantische Traditionen und teils ins nationalistisch-faschistische kippende Verklärungsversuche.

Deshalb nochmals zur Aufklärung: Am Anfang der Geschichte der Volksbildung als Zugang zum Wissen für alle steht die Epoche der Aufklärung als Versuch einer vernünftigen Erklärung der Welt aus natürlichen Gesetzen sowie der Verbreitung aller verfügbaren Kenntnisse. Die Auflösung tradierter Denksysteme und die Entwicklung neuer Denkstrukturen werden durch Reflexionspotentiale aktiviert.

Aufklärung kämpft gegen Traditionsgebundenheit und Autoritätsgläubigkeit, gegen Mönchsbetrug und Willkür. Befreiung heißt: Abstand gewinnen durch reflexive Selbstvergewisserung (Cassirer 1998).

Im Zentrum des Denkens der Aufklärung steht die Kritik an bestehender Herrschaft (Faulstich 2011). Kritik wird – so 1932 der Hamburger Philosoph Ernst Cassirer (1874-1945), der 1933 Deutschland verlassen musste – „zum unentbehrlichen Werkzeug für das Leben, für die Entfaltung und die ständige Selbsterneuerung des Geistes“ (Cassirer 1998, 482).

„In der Tat geht die Grundrichtung und das wesentliche Bestreben der Aufklärungsphilosophie keineswegs dahin, das Leben lediglich zu begleiten und es im Spiegel der Reflexion aufzufangen. Sie glaubt vielmehr an eine ursprüngliche Spontaneität des Gedankens; sie weist ihm keine bloß nachträgliche und nachbildende Leistung, sondern die Kraft und die Aufgabe der Lebensgestaltung zu. Er soll nicht nur gliedern und sichten, sondern er soll die Ordnung, die er als notwendig begreift, selbst herbeiführen und verwirklichen, um, in diesem Akt der Verwirklichung, seine eigene Wirklichkeit und Wahrheit zu erweisen“ (Cassirer 1998, XII).

Das Ideal der Aufklärung und der politischen Emanzipation unternimmt den Entwurf einer neuen Ordnung des Wissens, angesichts des Zerbrechens alter feudal-klerikaler Hegemonie. So geht es nicht um ein Abbild des Bestehenden, das zu kategorisieren und zu systematisieren wäre, vielmehr wird das Überlieferungswerte kritisch ausgewählt als Antizipation des Möglichen.

Gleichzeitig aber entstanden neue Bindungen. Die Bürger rechtfertigten ihren Reichtum gegenüber dem Volk durch Bildungsleistungen. Die frühbürgerliche Wissen-

schaftsgläubigkeit wurde aufgefangen im Modell des deutschen neuhumanistischen Bildungsidealismus.

Kein Beitrag in Deutschland über Bildung ohne Humboldt: Wilhelm von Humboldt (1767-1835) hat 1792 in einem Bruchstück eine „Theorie der Bildung“ skizziert, nach der in der immer noch wirkmächtigen Formel, der Gebildete derjenige ist, der „soviel Welt als möglich zu ergreifen, und so eng, als er kann, mit sich zu verbinden“ sucht (Humboldt 1903, 283).

Zielpunkt war die harmonisch allseitig entwickelnde Persönlichkeit, ein Ich das soviel Welt als möglich mit sich verbindet. In diesem Prozess kam einem emphatischen Begriff von Wissenschaft, als Geist der sich in einzelnen „Geschäften“ – als Blechhersteller, Handelskontorist oder Manufakturbesitzer – ausprägt aber über diese hinausgeht, eine zentrale Rolle zu, indem diese durch das entdeckte und systematisierte Wissen die Einsicht in die inneren Prinzipien und die strukturellen Zusammenhänge der Welt, von Natur und Gesellschaft eröffnen sollte. In dieser Idee von Bildung wird individuelle Freiheit jenseits von gesellschaftlichem Status gedacht.

Gleichzeitig wird sie jedoch real zum Privileg der Gebildeten und zum Legitimationsinstrument der groben „feinen Unterschiede“ (Bourdieu 1982). Indem aber sich Bildung ablöst von der Kritik der Macht und sich im Bestehenden einrichtet, nimmt sie schon apologetische Elemente in sich auf. Der Begriff erhält aristokratische, elitäre Elemente. Der preußische Adlige auf dem Schloss in Tegel sucht Tätigkeiten um seine Zeit zu füllen.

Gegen einen sich aktuelle wieder einmal radikalierenden Individualismus steht der hartnäckige Nachweis der Gesellschaftlichkeit der Menschen, die unter bestimmten Verhältnissen aufwachsen und leben, die lernen müssen, mit diesen Verhältnissen zurechtzukommen, die in ihrer Entwicklung und Entfaltung in diese Verhältnisse fundamental eingebunden sind, diese aber auch verändern können. Dieser Gedanke ist Ausgangspunkt für ein angemessenes Konzept von Persönlichkeit, als eine Konzeption des Menschen als intentionales absichtsvoll handelndes Individuum, das in steter Auseinandersetzung mit seiner Welt auf diese einwirkt und von dieser beeinflusst wird und dieser im biographischen Prozess Sinngehalte zuweist. Die Einheit,

von der geredet wird, wenn von Bildung die Sprache ist, ist der einzelne Mensch in seiner physischen, psychischen und sozialen Identität. Dabei beruht „Identität“ auf der Annahme, dass menschliche Wesen ein grundsätzliches Interesse daran haben, sich selbst als „Eins“ zu verstehen: Sowohl im Sinne einer Kontinuität ihrer Biographie, ihrer Sinnhaftigkeit, als auch im Sinne der Unterschiedenheit von anderen. Identität ist nicht gegeben, sondern immer neu zu erzeugen im Verhältnis zu den anderen.

Der Mensch hat eine Persönlichkeit, weil er einer Gemeinschaft angehört, weil er die Institutionen dieser Gemeinschaft in sein eigenes Verhalten hereinnimmt. Man muss Mitglied einer Gemeinschaft sein, um eine Identität zu haben. Identität erhält man nur im Bezug zu Anderen.

Zusammenfassend: In einem angemessenen Konzept ist Bildung zu begreifen als ein lebensgeschichtlicher Vorgang, in dessen Verlauf die Individuen versuchen, Identität für sich herzustellen. Sie eignen sich Kultur an und entfalten dabei ihre Persönlichkeit. In diesem Prozess entsteht eine individuelle Biographie. Das zentrale Bildungsproblem, die Perspektive der Entfaltung von Persönlichkeit, ist demnach gebunden an die Gewinnung von Souveränität für das eigene Leben.

3. Qualifikation, Kompetenz oder Bildung?

So weit so gut. Zweifellos ist aber die Skepsis gegenüber einem Kanon an „Bildungsgütern“ einerseits und dem Fortbestand der gesellschaftlichen Prämissen andererseits berechtigt gewachsen und deshalb wurden und werden Alternativstrategien zum Bildungsbegriff gesucht. Die Frage, wie denn ein höherer Grad an Selbstbestimmtheit gewonnen werden könne, erfordert eine angemessene Begrifflichkeit.

In einem ersten Schritt wurde der Begriff Qualifikation mobilisiert. ‚Qualifikation‘ ist vor allem industriesoziologisches Konzept und meint die Fähigkeit des Individuums in seinem Arbeitsgebiet.

Aber nachdem man zunächst geglaubt hatte, mit dem Qualifikationsbegriff ein empirisch brauchbares und praktisch verwertbares Instrumentarium zu finden, was solche angeblich ideologiegeladenen Kategorien wie Bildung ersetzen könne, fand dann doch wieder eine Ausweitung statt, welche eine Anschlussfähigkeit an allgemeine Begrifflichkeiten von Persönlichkeit herzustellen versuchte.

Auch die hier einspringende Schlüsselqualifikationsansätze (Mertens 1974) haben wenig mehr erzeugt als eine sich auftürmende Veröffentlichungshalde. Schon frühzeitig hat Dieter Mertens, Direktor des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) der Bundesanstalt für Arbeit, der die Diskussion 1974 angestoßen hatte, auf die selbstgestellte Frage „Was ist aus den damaligen Anstößen geworden?“ eher resigniert festgestellt: „Eigentlich nicht sehr viel mehr als eine abstrakte Diskussion, viel verbale Zustimmung mit wenig Umsetzung, überhaupt wenig Handfestes“ (Mertens 1988, 43). Genau das droht dem Begriff Kompetenz auch.

Etwa seit der letzten Dekade des 20. Jahrhunderts wird verstärkt von Kompetenz statt von Qualifikation gesprochen. Der Qualifikationsbegriff war problematisch geworden, weil er die Passung von situativen Anforderungen einer Tätigkeit einerseits und den personalen Voraussetzungen zu deren Bewältigung andererseits in einen zu engen Zusammenhang bringen wollte. Kompetenzen sind weniger eng auf Anforderungen der Tätigkeiten bezogen, sondern sind Dispositionen zur Bewältigung lebensweltlicher Anforderungen. Der Begriff wurde wohl schon 1967 von Saul Robinsohn im Rahmen der Curriculumreform in die deutsche Erziehungswissenschaft eingeführt. Mit der Modewelle des Begriffs Kompetenz findet wieder eine Ausweitung statt.

„Für die Beschreibung dessen, was ein Mensch wirklich kann und weiß, hat sich der Begriff Kompetenz eingebürgert. Unter Kompetenzen werden alle Fähigkeiten, Wissensbestände und Denkmethode verstanden, die ein Mensch in seinem Leben erwirbt und betätigt“ (Weinberg 1996, 3). Entsprechend wird formuliert: „Daraus abgeleitet lässt sich Kompetenz verstehen als ein System der innerpsychischen Voraussetzung, das sich in der Qualität sichtbarer Handlungen niederschlägt und diese reguliert. Kompetenz bezeichnet also die Verlaufsqualität der psychischen Tätigkeit und als solche ein wesentliches Merkmal der Persönlichkeit“ (Baitsch (1996, 6)).

Damit ist das Kompetenzproblem dort verortet, wo es hingehört: In einem Konzept von aus einer anthropologischen Konzeption beruhenden Persönlichkeitstheorie hat Heinrich Roth (1971) einen weiten Kompetenzbegriff verfolgt.

In den 1990er Jahren hat sich eingebürgert von vier Kompetenzbereichen auszugehen: soziale, fachliche, methodische und personale bzw. reflexive Kompetenzen. Einflussreich ist die Formel von Franz Weinert geworden:

Kompetenz sei „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 2001, 27).

So klar dieses Schema scheint, so unbestimmt ist es jedoch. Die Kompetenzrhetorik irritiert durch ihre Tendenz zur Ausuferung. Mittlerweile spricht man auch von emotionalen, kreativen, moralischen und gar spirituellen Kompetenzen. Letztlich kann jede Tätigkeit mit dem Nachwort ‚–Kompetenz‘ versehen werden. Der Arbeitswissenschaftler Walter Volpert hat das ironisiert: Was unterscheidet Pudding-Esskompetenz von Suppe-Esskompetenz? Und ganz wichtig: Sind die transferierbar?

Dazu passt der Spruch: „The proof of the pudding is the eating“ Das hat die Kompetenzdiskussion – zurückgehend auf den Linguisten Noam Chomsky – dazu gebracht, zwischen Kompetenz und Performanz strikt zu unterscheiden. Auch hier wieder verdoppelt sich die Welt. Volpert benennt hier das Rubikon-Problem zwischen den beiden Welten: Wie können wir den Grenzfluss überschreiten? – zwischen der Provinz Gallien und dem Stammland Roms, zwischen psychischer Disposition und Aktivität.

Die aktuelle Diskussion ‚evidenz-basierter quantitativer ‚Bildungs“-Forschung in PISA u.ä. versucht sich deshalb auf einen engen, domänenspezifischen an Schulfächern orientierten Kompetenzbegriff zu retten. In dem groß angelegten Projekt und von DIPF koordinierten Projektverbund „Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern“ wird die Frage umgedreht: was können wir quantitativ erfassen und

messen? So geht es der Kompetenzdiskussion ebenso wie der Intelligenzdiskussion, die sich zurückgezogen hat auf die Formel ‚Intelligenz ist das, was der Intelligenztest misst‘. Entsprechen könnte gelten: ‚Kompetenz ist das, was die Kompetenzdiagnostik erfassen und messen kann‘.

Die Probleme der Kompetenzdiskussion, ihrer Erfassung, ihrer Messung und ihrer Bewertung liegen jedoch weniger in empirischen oder methodischen, sondern in theoretischen Defiziten (Langemeier 2013, 5). Der Diskurs fast ausschließlich normativ geführt. Es soll eine xy-Kompetenz erworben werden. Wenn die entsprechende Prüfung bestanden ist, wird unterstellt, die Lernenden hätten die geforderte Kompetenz erreicht. So wird ‚Kompetenz‘ zu einem kausal wirkenden Potentialbegriff.

Das unterschlägt aber die Psychodynamik des Handelns: Kompetenzen liegen nicht herum, wie Werkzeuge in einer Kiste oder wie Klötze für ein Steckbrett (in unserem Fall im Gehirn, wie uns die Neurophysiologie unterschieben will). Sie werden vielmehr von den Handelnden situativ generiert.

Zugegebenermaßen findet sich dieser Gedanke in Ansätzen auch schon bei John Erpenbeck, einem der Urheber und Propagandisten der Kompetenzwende. Er hat Kompetenz als Selbstorganisationsfähigkeit gefasst (z.B. Erpenbeck). Diese formale Systemterminologie wird aber dem Gedanken von Bildung, als menschlicher Fähigkeit in bedingter Freiheit Handeln zu können, nicht gerecht. Es bleiben dagegen eine Unverfügbarkeit und ein Eigensinn menschlichen Handelns.

Es sind also drei Ebenen der Kritik, die den Begriff Kompetenz in die Zange nehmen: Machbarkeitsillusion, Messbarkeitsillusion und psychodynamische Naivität.

4. Also: Bildung

Damit landen wir wieder unabdingbar bei der Frage nach ‚Bildung‘. Unvermeidlich ist zwar der Bildungsbegriff in den letzten Jahren immer wieder in Zweifel gezogen worden – zuletzt in der Konstruktivismusdebatte. Unterstellt wird, es handele sich bei ‚Bildung‘ um ein hochbelastetes, überhöhtes Postulat, welches die Lernwirklichkeit nicht erfasse; festgehalten werde an einem historisch überholten Persönlichkeits-

ideal, das angesichts aktueller gesellschaftlicher Strukturen obsolet sei. Obwohl diese Kritik bedenkenswerte und berechtigte Momente enthält, rechtfertigt sie aber m.E. nicht den Verzicht auf den Begriff Bildung als einer zentralen Kategorie, um sich angesichts anstehender Zukunftsaufgaben zu orientieren. Insofern halte ich es weiter mit Wolfgang Klafki:

„Bildung muss in diesem Sinne als zentral als Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsfähigkeit des Einzelnen und als Solidaritätsfähigkeit verstanden werden (Klafki 1985, 17).

Dabei teile ich die – gegenwärtig konservativ erscheinende aber gegenüber neoliberaler Propaganda progressive – Hartnäckigkeit, an „Bildung“ festzuhalten als einer weiter tragfähigen Idee menschlicher Entfaltung. Dies zu übergehen, zu verlassen oder zu vergessen, ist der zentrale Fehler der bildungspolitischen Entwicklung der letzten fünfzig Jahre gewesen. Im Gegensatz dazu scheint es mir nötig, die Substanz dieses Konzepts wieder freizulegen.

Um also eine Antwort auf die Eingangsfrage zu geben, wäre es verführerisch zu formulieren: ‚Bildung statt Kompetenz!‘. Das aber, hoffe ich trotz meiner Polemik gezeigt zu haben, wäre zu schnell und zu einfach. Im Rahmen eines erneuerten Bildungsbegriffs erhält ein reflektierter Kompetenzbegriff durchaus seinen Stellenwert.

Literatur:

- Adorno, T. W.: Theorie der Halbbildung. In: Horkheimer, M./Adorno, T. W.: Soziologica II. Frankfurt/M. 1967, 168-192
- Baitsch, Christoph: Lernen im Prozeß der Arbeit. In: QUEM-Bulletin (1996) H.1, 6-8
- Bourdieu, P.: Gegenfeuer – Wortmeldungen im Dienste des Widerstands gegen die neoliberale Invasion. Konstanz 1998
- Cassirer, E.: Die Philosophie der Aufklärung. Hamburg 1998
- Erpenbeck, J. : Der Sprung über die Kompetenzbarriere Bielefeld 1997
- Faulstich, P.: Verteidigung von ‚Bildung‘ gegen die gebildeten uner ihren Verächtern. In: Report (2002) H.2, 15-25
- Faulstich, P.: Aufklärung, Wissenschaft und lebensentfaltende Bildung. Bielefeld 2011
- Faulstich, P./Zeuner, Chr.: Erwachsenenbildung. Weinheim 1999
- Heydorn, H.: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt/M. 1970
- Heydorn, H.: Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. Frankfurt/M. 1992
- Humboldt, Wilhelm von: Theorie der Bildung des Menschen (Bruchstück). In: ders.: Gesammelte Schriften I, Berlin 1903
- Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1985
- Lenzen, D.: Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? In: Zeitschrift für Pädagogik (1997) 948-967
- Marquard, O.: Inkompetenzkompensationskompetenz? Über Kompetenz und Inkompetenz der Philosophie. In: Marquard, Odo: Abschied vom Prinzipiellen. Philosophische Studien,. Stuttgart 1981, 23–38
- Mertens, D.: Schlüsselqualifikationen. In: MittAB (1974) 36-43
- Mertens, D.: Das Konzept der Schlüsselqualifikationen als Flexibilisierungsinstrument. In: Report 22 (1988) 33-46
- Peukert, H. Reflexionen über die Zukunft von Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik (2000) 507-524
- Rieckmann, W./Grotluschen, A.: Das gemeinsame und das Trennende der Kompetenzbegriffe. In: Möller, S./Zeuner, Chr./Grotluschen, A. (Hrsg.): Die Bildung der Erwachsenen. Weinheim 2011, 62-71

Robinson, S. B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied 1967

Tenorth, H.-E.: „Bildung“ - Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. Zeitschrift für Pädagogik (1997) 969-984

Weinberg, J.: Kompetenzzlernen. In: QUEM-Bulletin (1996) H.1, 3-6

Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim 2001