

Ralf Wiechmann

## Kompetenzorientierung – Wirklichkeitsverlust als Prinzip von Bildung

Lehrpläne werden auf Kompetenzorientierung umgestellt. Kompetenzen werden dabei als Problemlösungskompetenzen verstanden. Das nutzenorientierte Lösen von (Alltags-) Problemen wird zum Sinn und Zweck von Bildung erklärt. Dadurch ist eine Vorentscheidung gefallen, die den Blick auf den Selbstwert der Bildungsinhalte verstellt und sie zum bloßen Material des Problemlösens degradiert. Eine Beschäftigung mit den Inhalten um ihrer selbst willen findet nicht mehr statt; an ihnen interessiert lediglich ihr Nutzwert für die Problemlösung. Das Kompetenzkonzept ist damit Ausdruck eines Zeitgeistes, der den Glauben an die Inhalte verloren hat. Dies stellt einen Wirklichkeitsverlust dar, der im Kompetenzkonzept nun zum Prinzip von Bildung erhoben wird. Als Folge verschwinden die Inhalte, an die niemand mehr glaubt, aus Lehrplänen und Abiturprüfungen, deren Niveau zusehends sinkt. Auch, was Moral ausmacht, verschwindet unbemerkt, und die Erfahrung von Sinn und Erfüllung wird systematisch verunmöglicht.

### 1. Nivellierung durch Kompetenzorientierung

Kein Lehrplan noch irgendeine bildungspolitische Abhandlung kommt heute noch ohne den Begriff der Kompetenz aus. Der Kompetenzbegriff ist in aller Munde. Dies allein ist Hinweis genug, dass durch ihn offenbar eine bestimmte Saite des Zeitgeistes zum Schwingen gebracht wird. Welche? Und was genau ist neu am Begriff der Kompetenz?

Unmittelbar aus dem Begriff dürfte jedem klar sein, dass im Gegensatz zum bloßen Wissen Kompetenz auch das Können umfasst. Wer nur theoretisch weiß, wie man Auto fährt, es aber nicht praktisch kann, den bezeichnen wir nicht als kompetenten Autofahrer. Doch inwiefern ist das wirklich neu? Galt, bezogen auf den Mathematikunterricht, nicht schon immer, dass derjenige, der weiß, wie man Gleichungen löst, es natürlich auch kann? Und kann jemand den Satz des Pythagoras verstanden haben, wenn er nicht auch in der Lage ist, mit seiner Hilfe Längen zu berechnen? In der Mathematik gehen also Wissen und Verständnis schon immer einher mit einem gewissen Können, und in Mathematiklausuren wurde deshalb auch immer schon das Können getestet.

Nicht hierin kann also das Neue des Kompetenzbegriffes liegen. Neu ist vielmehr, was im Kompetenzkonzept unter Können verstanden wird: Können meint hier ein Nutzen bringendes Anwendungskönnen. Es geht um die praktische Problemlösung. Ziel des Mathematikunterrichtes ist nicht einfach das Gleichunglösenkönnen, sondern dessen Anwendung z. B. beim Brückenbau. Nun mag man einwenden, so neu sei dies nun auch wieder nicht, und ein Blick in die alten Schulbücher der Mathematik bestätigt diesen Einwand. Neu aber ist, dass die Nutzenanwendung im Kompetenzkonzept nicht – wie vormals – als *ein* Aspekt unter anderen in Erscheinung tritt, sondern nun in den Rang des alleinigen Sinnes und Zweckes aller Bildungsanstrengung erhoben wird.

Diese Verabsolutierung des Nutzendenkens drückt sich im Kompetenzkonzept darin aus, dass es vom Begriff der (praktischen) Problemlösung ausgeht. So liest man z. B. zum bayrischen Konzept *LehrplanPlus*, worin die Umstellung auf die Kompetenzorientierung ein, wenn nicht gar der Hauptpunkt ist: „*Die Lehrpläne werden deutlicher als bisher kompetenzorientiert ausgerichtet. Die gemeinsame didaktische Leitidee von Lehrplan und Bildungsstandards ist der kompetenzorientierte Unterricht mit dem Ziel, die Verbindung von Wissen und Können in einer Vielfalt von variablen Anwendungssituationen herzustellen und die Schülerinnen und Schüler zu verantwortungsvollem Problemlösen zu befähigen.*“ (KMBAYERN, S. 11)

Bevor der Kompetenzbegriff eingehender analysiert wird, soll nun vorab aufgezeigt werden, welche Folgen die Umstellung auf die Kompetenzorientierung bereits heute hat. Es dürfte klar sein, dass ein Mathematikunterricht, der zuallererst zum praktischen Problemlösen befähigen soll, mit den Schülern in viel größerem Umfang als zuvor außermathematische Kompetenzen trainieren muss: Einholen von Informationen, Abschätzen von Größen, Vornehmen von Näherungen, Modellieren durch Funktionen, Bewerten von Rechenwegen, Bewerten, Deuten, Kommentieren von Ergebnissen im Sachkontext, usw. Der wachsende Umfang dieses Kompetenzfeldes kann nur auf Kosten der eigentlich mathematischen Fähigkeiten gehen. Wenn beispielsweise im Mathematik-Abitur in zunehmendem Umfang von Schülern das Verfassen von Fließtexten verlangt wird (Beschreiben, Deuten, Erklären, Kommentieren, Bewerten ...), dann müssen Lehrer dies in ebenso zunehmendem Umfang auch im Unterricht üben – auf Kosten der eigentlichen Mathematik.

Welche Auswirkungen das schon heute hat, hat HANS PETER KLEIN in zwei Untersuchungen an Schulen in NRW gezeigt. Zunächst legte er einer 9. Klasse eine Abiturklausur Biologie/Leistungskurs vor (KLEIN, S. 18). Ohne jedes relevante Vorwissen ergab sich dabei folgende Notenverteilung:

1	2	3	4	5	6
1	3	5	14	4	-

Es scheint hier offensichtlich gar nicht mehr nötig zu sein, die Oberstufe zu besuchen, um recht ordentlich durch das Leistungskurs-Abitur zu kommen. Wie sahen hier die kompetenzorientierten Aufgaben aus? Sie waren so konstruiert, dass „[...] alle zur Beantwortung der gestellten Fragen notwendigen Informationen im umfangreichen Begleitmaterial enthalten sind, in den meisten Fällen sogar die kompletten Antworten entsprechend dem genau formulierten Erwartungshorizont. Im Gegensatz zu den Abiturprüfungen vor dem Zentralabitur reicht für die neue kompetenzorientierte Aufgabenstellung Lesekompetenz aus, um die Aufgabenstellung bearbeiten und lösen zu können. Ein grundlegendes biologisches Fachwissen braucht der Schüler nicht einzubringen.“ (KLEIN, S. 15)

Dies ist durchaus konsequent: Wenn Fachwissen zugunsten außerfachlicher Anwendungskompetenzen in den Hintergrund gedrängt wird, dann muss auch das Prüfen von Fachwissen in den Hintergrund rücken und nötiges Fachwissen entsprechend im Begleitmaterial mitgeliefert werden.

Auch für das Fach Mathematik gibt es einen ähnlichen Befund. HANS PETER KLEIN und THOMAS JAHNKE legten einer 11. Klasse (G9, NRW) einmal eine Grundkursaufgabe (Analysis) aus dem alten nicht zentralen Abitur und dann eine entsprechende Aufgabe aus dem neuen, kompetenzorientierten Zentralabitur vor. Dabei ergaben sich folgende Notenverteilungen (JAHNKE, S. 3):

Alte Abituraufgabe						Neue Abituraufgabe					
1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
-	1	-	-	7	14	-	-	2	14	2	-

Auch hier gilt, dass man im Fach Mathematik im Wesentlichen durchs kompetenzorientierte Zentralabitur kommt, ohne dafür dem Oberstufenunterricht beigewohnt haben zu müssen. Wie sahen hier die kompetenzorientierten Aufgabenstellungen aus? „Für die Lösung [der] Teilaufgabe a) sind [...] weder Rechenoperationen durchzuführen noch ist ein Alltagswissen einzubringen, weil selbst dies im Arbeitsmaterial

zur Aufgabenstellung vorgegeben ist. Grundkenntnisse aus der Analysis sind hier nicht erforderlich.“ (JAHNKE, S. 5)

Eine interessante Frage ist, wo der Zweier aus der mathematisch viel anspruchsvolleren alten Abituraufgabe geblieben ist. Dazu schreiben JAHNKE und KLEIN: „Schaut man sich das Abschneiden dieses Schülers in der Zentralabiturklausur und der Kontrolle näher an, erreicht er aufgrund sehr guter Mathematikkenntnisse [...] als einziger die Note „gut“ in der alten Abituraufgabe [...], während der gleiche Schüler in der von nahezu allen höheren Schwierigkeitsgraden befreiten Aufgabe im Zentralabitur nur die Note „ausreichend“ erhält. Auf Befragen äußerte der Schüler sich wie folgt: Er fühle sich durch das neue Aufgabenformat extrem „verarscht“. Er hätte nicht glauben können, dass die ZA-Abituraufgabe fast ausnahmslos triviale mathematische Lösungen verlangt und hätte nach versteckten inhaltlichen Schwierigkeiten gesucht. Zudem habe er Probleme damit gehabt, die teilweise kompliziert und ungenau formulierten Aufgabenstellungen in ihrem Sinngehalt überhaupt zu verstehen.“ (JAHNKE, S. 7)

Da fällt also der mit Abstand am besten mathematisch ausgebildete Schüler hinter andere zurück. Das kann nur bedeuten, dass hier etwas anderes getestet wird als Mathematik. Dies ist freilich kein zufälliges Problem: Kompetenzorientierung ist ausgerichtet auf praktisches Problemlösen. Sinn und Zweck von Bildung soll nunmehr das Lösen praktischer Probleme sein. Praktische (Alltags-) Probleme stellen sich aber nicht in mathematisch klar definierter Form. Folglich bedarf es mehr und mehr außermathematischer Kompetenzen zur Aufbereitung des Problems, bis es überhaupt erst zum Einsatz der eigentlichen Mathematik kommen kann. Notwendigerweise treten dann im Mathematik-Abitur bei dieser Auffassung von „Bildung“ eigentlich mathematische Fähigkeiten mehr und mehr in den Hintergrund zugunsten außermathematischer Kompetenzen. Die erlangt man aber ebenso auch außerhalb der Mathematik, und so verwundert es nicht, dass zum Bestehen des Mathematik-Abiturs eine Teilnahme am Oberstufenunterricht gar nicht mehr nötig ist.

Dass die praktische Nutzenanwendung zum Hauptzweck der Bildung erklärt wird, findet im bayrischen Mathematik-Abitur 2012 auch darin Ausdruck, dass sich in den Aufgabenvorschlägen zur Analysis nicht weniger als 10 mal Wendungen finden wie „näherungsweise“, „annähernd“ oder „Näherungswert“. Mathematik als exakte Wissenschaft verschwindet. Dabei wird unter Näherung freilich oftmals Verschiedenes verstanden. Einmal meint es ein exaktes Rechnen mit dem Funktionsterm, wobei das Ergebnis nur deshalb eine Näherung darstellt, weil schon der Funktionsterm nur eine modellhafte Näherung darstellt. Dann meint das näherungsweise Bestimmen von Werten ein ungefähres Ablesen aus Graphen oder Abbildungen. Dies mag Schüler verwirren, und so mancher Schüler – und gerade wenn er begabt ist! –, der rechnen kann, mag vielleicht exakt rechnen, wo nur ein Ablesen verlangt ist<sup>1</sup>. Auf diese Weise und durch die Hinzunahme immer mehr außermathematischer Kompetenzen werden ganz neue Schwierigkeitsfelder eröffnet, und die Wahrscheinlichkeit steigt, dass Schüler nun im Mathematik-Abitur an Hürden scheitern, die mit Mathematik nicht viel zu tun haben.

Vergleicht man eine Grundkursaufgabe (Analysis) aus dem bayrischen Zentralabitur von 1998 (siehe Abb. 1 auf der nächsten Seite) mit einer entsprechenden Aufgabe aus dem Abitur 2012 (Abb. 2), springt der Unterschied unmittelbar ins Auge:

Die Abituraufgabe von 1998 enthält praktisch keinen einzigen Aufgabenteil, den ein Schüler, der nicht am Unterricht der Oberstufe teilgenommen hat, lösen kann. Es handelt sich um rein innermathematische Aufgaben. Die Aufgabenform im Abitur 2012 weist dagegen eine radikal andere Gestalt auf.

---

<sup>1</sup> Es sei auf den Schüler oben verwiesen, der sich durch die neuen Aufgabenformate „verarscht“ fühlt.

Gegeben ist die Funktion  $f: x \mapsto \frac{x}{2} [1 + (\ln x)^2]$  mit der Definitionsmenge  $D_f = \mathbb{R}^+$ , ihr Graph wird mit  $G_f$  bezeichnet. Hinweis: Im Folgenden darf der Grenzwert  $\lim_{x \rightarrow 0} [x(\ln x)^n] = 0$  für  $n \in \mathbb{N}$  ohne Beweis verwendet werden.

1. a) Zeigen Sie, dass  $f'(x) = \frac{1}{2} (1 + \ln x)^2$  ist, und folgern Sie daraus ohne Verwendung der zweiten Ableitung, dass  $G_f$  keinen Extrempunkt besitzt.  
 b) Ermitteln Sie das Krümmungsverhalten von  $G_f$  und weisen Sie nach, dass  $G_f$  genau einen Terrassenpunkt besitzt. Berechnen Sie dessen Koordinaten.  
 c) Untersuchen Sie das Verhalten von  $f(x)$  und  $f'(x)$  für  $x \rightarrow 0$  und für  $x \rightarrow \infty$ . Geben Sie die Wertemenge  $W_f$  der Funktion  $f$  an.  
 d) Berechnen Sie die Koordinaten der Schnittpunkte von  $G_f$  mit der Winkelhalbierenden des ersten Quadranten. [zur Kontrolle:  $(e^{-1} | e^{-1})$ ,  $(e | e)$ ]
2. Berechnen Sie  $f(1,5)$  sowie  $f(4)$  und zeichnen Sie  $G_f$  unter Verwendung aller bisherigen Ergebnisse im Bereich  $0 < x \leq 4$  (Längeneinheit 2 cm).
3. a) Weisen Sie nach, dass  $F: x \mapsto \frac{x^2}{8} [2(\ln x)^2 - 2 \ln x + 3]$  mit  $x \in \mathbb{R}^+$  eine Stammfunktion von  $f$  ist.  
 b) Berechnen Sie für  $0 < u < e^{-1}$  den Inhalt der Gesamtfläche  $A(u)$ , die im Bereich  $u \leq x \leq e$  zwischen  $G_f$  und der Winkelhalbierenden des ersten Quadranten liegt. Berechnen Sie  $\lim_{x \rightarrow 0} A(u)$ .
4. Die Funktion  $f$  ist umkehrbar (Nachweis nicht erforderlich). Der Graph der Umkehrfunktion von  $f$  wird mit  $G_{f^{-1}}$  bezeichnet. Geben Sie ohne Berechnung des Terms der Umkehrfunktion den Winkel an, unter dem  $G_f$  mit  $G_{f^{-1}}$  sich im Punkt  $(e^{-1} | e^{-1})$  schneiden, und begründen Sie Ihr Ergebnis anschaulich.

Abb. 1: Reifeprüfung GK Mathematik, Bayern 1998

An einer Wand im Innenhof der von Antoni Gaudi gestalteten Casa Batlló in Barcelona findet man ein Keramikkunstwerk (vgl. Abbildung 1).

Der annähernd parabelförmige obere Rand des Kunstwerks soll durch den Graphen einer ganzrationalen Funktion modellhaft dargestellt werden. Auf dem Graphen sollen bei Verwendung des eingezeichneten Koordinatensystems die Punkte  $A(-2|0)$ ,  $B(2|0)$  und  $C(0|5)$  liegen (1LE entspricht 1m, d.h. das Kunstwerk ist 5m hoch).

Ermitteln Sie den Term einer in  $\mathbb{R}$  definierten quadratischen Funktion  $p$ , deren Graph durch die Punkte  $A, B$  und  $C$  verläuft.

(zur Kontrolle:  $p(x) = -1,25x^2 + 5$ )

Unter dem Wasserdurchfluss eines Bachs an einer bestimmten Stelle versteht man das Volumen des Wassers, das an der Stelle in einer bestimmten Zeit vorbeifließt. Die Funktion  $f$  beschreibt die zeitliche Entwicklung des Wasserdurchflusses eines Bachs an einer Messstelle, nachdem zum Zeitpunkt  $t = 0$  eine bachaufwärts gelegene Schleuse geöffnet wurde. Abbildung 3 zeigt den Graphen  $G_f$  von  $f$ .

Entnehmen Sie Abbildung 3 im Bereich  $t > 1$  Näherungswerte für die Koordinaten des Hochpunkts sowie für die  $t$ -Koordinaten der beiden Wendepunkte von  $G_f$  und geben Sie unter Berücksichtigung dieser Näherungswerte die jeweilige Bedeutung der genannten Punkte im Sachzusammenhang an.

Abb. 2: Reifeprüfung Mathematik, Bayern 2012

2012 handelt es sich um eine Aufgabe, die bereits ein durchschnittlich guter Schüler der 9. Klasse (G8) ohne große Probleme lösen können muss. Der Schwierigkeitsgrad der zu behandelnden Funktion ist von der einfachsten Art. Auch der Schwierigkeitsgrad des Modellierens ist hier denkbar einfach gehalten, da es zum Lösen der Aufgabe durchaus weder nötig gewesen wäre, das Koordinatensystem vorzugeben, noch die Koordinaten der Punkte. Und nicht nur, dass die Anwendung – ein Kunstwerk durch eine Parabel modellieren (wozu?!) – absurd erscheint, der Anwendungskontext kommt auch an keiner Stelle zum Tragen, denn eigentlich lautet die Aufgabe nur, eine quadratische Funktion zu bestimmen, deren Graph durch die Punkte  $A, B$  und  $C$  verläuft. Was soll also hier der Kontext? Der Schüler braucht weder den Text zu beachten, noch muss er irgendeine Information aus der Abbildung entnehmen. Was bleibt, ist eine Aufgabe auf einfachstem mathematischen Niveau. Für die weiteren Aufgabenteile (hier nicht mit abgebildet) muss zwar immerhin eine ganzrationale Funktion vierten Grades behandelt werden. Doch abgesehen davon, dass sich trotzdem noch weitere Aufgabenteile finden, deren Beantwortung keinen Oberstufenunterricht voraussetzt, sei erwähnt, dass ganzrationale Funktionen den einfachsten Funktionstyp der Oberstufe darstellen. Ganz deutlich fällt also das – fast schon zwanghafte – Ausdehnen der praktischen (Schein-) Anwendung und die damit einhergehende

Nivellierung des mathematischen Anspruchs ins Auge.

In der nächsten Aufgabe des Abiturs 2012 findet dann Mathematik eigentlich gar nicht mehr statt. Hier wird von den Schülern verlangt, die Koordinaten des Hochpunktes abzulesen, also etwa  $(4|74)$ , und dessen Bedeutung im Sachkontext zu erläutern, d. h. aufzuschreiben, dass nach 4 Minuten ein maximaler Wasserdurchfluss von  $74 \text{ m}^3/\text{min}$  erreicht ist. Im nächsten Aufgabenteil (hier nicht abgebildet) sollen die Schüler einen Näherungswert für ein bestimmtes Integral bestimmen. D. h. sie müssen Kästchen zählen, wobei die ganze Schwierigkeit darin besteht, auf die Achseneinteilung zu achten und die richtige Einheit des Ergebnisses anzugeben. Das macht sicher nicht jeder Schüler richtig. Doch der Punkt, um den es hier geht, ist, dass auch der Schüler, der dies richtig macht, damit noch so gut wie keinerlei mathematisches Können nachgewiesen hat. Anders gesagt, hier wird etwas anderes getestet als Mathematik. Dieselbe Aufgabe ließe sich so auch im Physik- oder im Geographie-Abitur stellen. Die Grenzen zwischen den Fächern verwischen mit der Folge, dass das eigentlich fachliche Niveau erheblich sinkt. Noch einmal sei betont, dass dies eine durchaus logische Folge der Ausrichtung auf praktische Anwendung ist, wie sie im Kompetenzkonzept vollzogen wird. Notwendig treten zu den eigentlichen fachlichen Fähigkeiten und auf deren Kosten eine Flut außerfachlicher Kompetenzen hinzu. Anders ist eine Anwendung eben nicht denkbar. Wenn aber auf diese Weise das mathematische Niveau dermaßen nivelliert wird, dann bedarf es keiner großen Voraussicht, um zu prognostizieren, dass auch die Fähigkeit zur Anwendung darunter leiden wird. Was man fachlich nicht beherrscht, wird man schwerlich außerfachlich anwenden können. Und so stellt sich die Frage, ob die Bildung nicht doch besser wieder auf die fachlichen Inhalte um ihrer selbst willen ausgerichtet werden sollte und die praktische Anwendung, das Problemlösen, nicht doch besser wieder darauf reduziert würde, nur ein Aspekt unter anderen zu sein. Die Anwendungsfähigkeit, so könnte man die hier sich auftuende Dialektik auf den Punkt bringen, stellt sich nur als Folge einer Bildung ein, der es um die fachlichen Inhalte um ihrer selbst willen und nicht zu vorschnell um deren Anwendung geht. Problemlösekompetenz ist Folge, aber nicht Zweck der Bildung, und sie kann Folge nur sein, wenn sie nicht zum Zweck erklärt wird, wie dies im Kompetenzkonzept der Fall ist.

Freilich könnte man einwenden, dass die aufgezeigte Nivellierung der Fachinhalte weniger ein Problem des Kompetenzkonzeptes selbst sei als vielmehr politisch gewollt. In NRW wollte eine Landesregierung sich brüsten mit der Einführung des Zentralabiturs, dessen Niveau sie aber dann aus Angst vor dem Wähler lieber niedriger angesetzt hat. Ebenso in Bayern, wo eine Landesregierung sich brüsten wollte mit der Einführung einer schriftlichen Abiturprüfung, an der alle Abiturienten teilnehmen müssen, und durch ein niedriges Niveau einem möglichen Zorn des Wählers vorgebeugt hat. Dies ist nicht von der Hand zu weisen, und dennoch sind die oben aufgeführten Kritikpunkte ebenso symptomatisch auch für das Denken, das sich hinter dem Kompetenzkonzept verbirgt. Dies soll im nächsten Abschnitt erläutert werden.

## 2. Wirklichkeitsverlust als Prinzip von Bildung

Wer die Musik in besonderer Weise loben will, der nennt sie heute gerne eine „Droge ohne Nebenwirkung“ (OTTO, S. 34) oder auch „die gesunde Variante einer Drogensucht“ (SPITZER). Was sich hier als ein besonderes Lob der Musik versteht, erweist sich auf den zweiten Blick als bezeichnende Äußerung eines Zeitgeistes, der sich offensichtlich nach Drogen sehnt. Wer gegen den Konsum von Drogen wie Heroin empfiehlt, doch lieber Musik zu genießen, da sie eine Droge ohne Nebenwirkung sei, der ist den Drogen damit bereits auf den Leim gegangen. Ebenso die Drogenprävention, welche mit den Schülern nach *alternativen* Techniken sucht, durch die sich dasselbe Wohlfühl, das sich durch den Drogenkonsum einstellt, auch auf gesündere Weise bewerkstelligen lässt. So z. B. das Programm *Allgemeine Lebenskompetenzen und -fertigkeiten (ALF)*, das an vielen Schulen im 5. Jahrgang eingesetzt wird (wer nach gesünderen Alternativen zu Drogen sucht, der transportiert damit die Botschaft, dass Drogen ja eigentlich doch eine ganz tolle Sache seien, wenn sie nicht so furchtbar ungesund wären).

Verloren gegangen ist hier die Einsicht, dass die Gesundheitsgefährdung nur ein Nebenproblem des Drogenkonsums darstellt, der wirkliche Einwand gegen ihn aber in der Gefahr des Wirklichkeitsverlustes liegt. Und genau das ist typisch für den Zeitgeist, dass er den Verlust der Wirklichkeit nicht mehr bemerkt, weil er den Blick verloren hat für das Wirkliche um seiner selbst willen. Der Zeitgeist nimmt Interesse an den Dingen nur noch im Hinblick auf die Frage, was er von ihnen hat, welche Probleme sich mit ihnen lösen lassen, usw. Dies bedeutet einen Wirklichkeitsverlust, der nun im Kompetenzkonzept zum Prinzip von Bildung erhoben wird. Nicht zufällig wird im Programm *ALF*, in dem der Kompetenzbegriff in Gestalt einer *allgemeinen Lebenskompetenz* (!) mit einem besonders ambitioniertem Anspruch auftritt, der Wirklichkeitsverlust durch Drogen nicht einmal mehr bemerkt.

## 2.1 Der Begriff der Kompetenz

Drei Hauptziele werden meines Erachtens mit dem Kompetenzkonzept verfolgt. Zum einen soll Bildung von der Input- auf die Outputorientierung umgestellt werden. Nicht das, was der Lehrer an Inhalten reinsteckt in seinen Unterricht, sondern das, was an quantitativ messbaren Kompetenzen (Stichwort: Kompetenzstufen) bei den Schülern herauskomme, zähle (es sei der Hinweis erlaubt, dass durch diese Wortwahl suggeriert wird, vormals wären Lehrer nur an ihren Inhalten, nicht aber am Können der Schüler interessiert gewesen). Eine zweite Stoßrichtung liegt in der Emanzipierung von den zeitgebundenen Inhalten. Inhalte, so heißt es heutzutage häufig, veralten. Daher sollten diese nur hergenommen werden, um an ihnen Kompetenzen zu trainieren, die auch auf zukünftige Inhalte übertragbar seien. Schließlich geht es im Kompetenzkonzept um die so genannte Ganzheitlichkeit, d. h. nicht bloß um abstraktes Wissen, sondern auch um Motivation, Einstellungen und soziale Kompetenz. Dieser Begriff der Ganzheitlichkeit, der zunächst ganz nett und unverfänglich daherkommt, soll unten noch einmal kritisch beleuchtet werden.

Wie wird der Begriff der Kompetenz nun wissenschaftlich definiert? Eine einheitliche Definition gibt es nicht, sodass hier auf die Definition verwiesen wird, die mit Abstand am häufigsten Verwendung findet. Nach WEINERT versteht man *„unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“* (WEINERT, S. 27f) Hier fällt klar ins Auge, dass an Kompetenzen orientierte Bildung am Problemlösen aufgehängt wird. Bildung müsse praktischen Nutzen haben, nämlich zum Problemlösen befähigen, und nur dann handele es sich überhaupt um Bildung.

Diese Definition der Kompetenz mag unverfänglich scheinen, ist aber zumindest nicht selbstverständlich. Zum Vergleich sei angeführt, was der Philosoph ROBERT SPAEMANN unter Kompetenz versteht. Kompetenz besitzen bedeute, *„sich in den Regeln einer Sache auskennen.“* Und bei dem Kompetenzerwerb, um den es in der Schule gehen muss, gelte: *„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 [1], S. 485ff)

Während also bei SPAEMANN der Inhalt, die Wirklichkeit, die Sache das Maß der Kompetenz abgibt, ist bei WEINERT von der Sache an keiner Stelle mehr die Rede. Die Sache ist bei WEINERT ersetzt durch das Problem, das wir mit ihr haben oder mit ihrer Hilfe loszuwerden hoffen. Die Sache kommt nur noch im Hinblick auf ihren Nutzen für die Problemlösung in den Blick. Die Sache in ihrem Selbstwert, in ihrer Wirklichkeit wird ausgeblendet. Hier liegen zwei Auffassungen von Bildung vor, die so verschieden sind, wie nur irgend etwas. Für SPAEMANN hat Bildung damit zu tun, sich mit den Sachen *um ihrer selbst willen* (!) auseinander zu setzen. Ja, dieses zu tun, macht nach SPAEMANN überhaupt das Vernunftwesen aus: *„Es ist die Eigenart des vernünftigen Wesens, Interesse an dem nehmen zu können, wovon es selbst nichts hat“* (SPAEMANN [2], S. 232). Entsprechend WEINERTS Definition hingegen soll immer die erste Frage sein, wie die Sachen zur Lösung unserer Probleme beitragen, d. h. also, was wir von ihnen haben. Man könnte dies einen Weltzugang in der

Weise der Selbstbefriedigung nennen.

Dass WEINERTS Definition des Kompetenzbegriffs tatsächlich den Geist trifft, der überall da weht, wo heute von Kompetenzen die Rede ist, soll kurz anhand einiger Formulierungen (ohne Nachweis) demonstriert werden. In der PISA-Studie heißt es, dass Kompetenz die Fähigkeit impliziere, „sich mit lebensweltlichen Problemstellungen auseinanderzusetzen und sie zu bewältigen“. In der OECD-Studie *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen* geht es bei der „Lesekompetenz“ nicht etwa um den Selbstwert eines literarischen Textes, sondern darum, „Textmaterial [...] zu nutzen [...], um eigene Ziele zu erreichen“. Hier zeigt sich in exemplarischer Weise, wie durch den Ausgang vom Nutzen bringenden Problemlösen die Sachen zu bloßem Material der Problemlösung degenerieren. In ihrer Wirklichkeit, d. h. jenseits dessen, was sie für uns und unsere Probleme sein mögen, kommen sie nicht mehr vor. Man könnte auch auf die 5-Schritt-Lesemethode à la KLIPPERT verweisen, die aus der Begegnung mit einem literarischen Werk ein rein technisches Bearbeiten werden lässt. In Bezug auf mathematische Kompetenzen liest man beispielsweise, das Ziel sei, sie „funktional, flexibel und mit Einsicht zur Bearbeitung vielfältiger kontextbezogener Probleme“ (KLIEME) einsetzen zu können.

## 2.2 Problemlösen und Wirklichkeitsverlust – Verlust des Moralischen

Die Konzeption von Bildung als Befähigung zum Problemlösen führt zum Verlust dessen, was Moral in ihrem Wesen ausmacht. Hier soll keineswegs behauptet werden, dass diejenigen, die das Kompetenzkonzept propagieren, unmoralische und schlechte Menschen seien. Das sind sie nicht, und es soll ihnen hier nicht im geringsten abgesprochen werden, aufrichtig um eine Verbesserung des Bildungswesens bemüht zu sein. Was hier aber gezeigt werden soll, ist, dass trotz allen moralisch aufrichtigen Anspruchs dennoch das eigentlich Moralische ungewollt (und unbemerkt) verschwindet und verschwinden muss, wenn das Lösen praktischer Probleme zum Sinn und Zweck aller Bildung erklärt wird.

Exemplarisch soll dies an der OECD-Studie *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen* nachgewiesen werden. Darin heißt es beispielsweise, dass Kompetenzen an *kollektiven Wertvorstellungen* (OECD, S. 9) gebunden sein sollten. Ein moralischer Anspruch ist hier unverkennbar, doch Moral hätte eher etwas mit objektiven Werten statt mit bloßen *Wertvorstellungen* zu tun, und seien sie noch so kollektiv. Kollektive Wertvorstellungen finden sich auch in jeder extremistischen Gruppierung, sie müssen offenbar nicht viel mit Moral zu tun haben. Deutlich sieht man hier genau die Umkehrung, die sich von SPAEMANN zu WEINERT vollzogen hat: nicht die Sache mit ihren objektiven Werten ist Maßstab des Handelns, sondern das Befinden des Subjekts mit seinen *Wertvorstellungen*.

Ferner ist in der Studie von der „Fähigkeit zur Bewältigung und Lösung von Konflikten“ die Rede. Auch dies klingt zunächst sehr moralisch. Konflikte werden dabei verstanden als Situationen mit Nachteilen für beide Parteien. Und die Lösung des Konfliktes bestehe darin, dass „beide Seiten Vorteile ziehen“ (OECD, S. 15). Doch Vor- und Nachteil sind keine moralischen Kategorien. Moralisch wäre die Frage nach richtig oder falsch, nach gut oder schlecht, nach gerecht oder ungerecht. Es ist bezeichnend, wie durch den Ausgang vom praktischen Problemlösen die Frage nach gerecht oder ungerecht degeneriert zur Frage nach Vor- oder Nachteilen.

Des Weiteren spricht die Studie von *nachhaltiger Entwicklung* (OECD, S. 6), auch dies sicherlich mit moralischer Ambition. Doch auch die Nachhaltigkeit ist zunächst einmal nur eigennützig. Ihr geht es um die Erhaltung der Umwelt zunächst nur um des eigenen Überlebens willen. Wir wollen den Ast nicht absägen auf dem wir sitzen, nicht weil es uns um den Ast selber ginge, sondern einfach, weil wir drauf sitzen.

Und schließlich ist dort natürlich auch von der *sozialen Kompetenz* die Rede, die Begriffe wie Moral oder Tugend heute nahezu vollständig verdrängt hat. Aber ist Moral dasselbe wie soziale Kompetenz? In der Studie heißt es dazu, soziale Kompetenz solle zur „Bildung von sozialem Kapital“ dienen, welches wichtig sei für den

„wirtschaftlichen Erfolg“ und den „sozialen Zusammenhalt“ (OECD, S. 13f). Wirtschaftlicher Erfolg ist sicher kein moralisches Kriterium, aber auch der soziale Zusammenhalt, so moralisch er auch klingen mag, nicht. Denn je größer der soziale Zusammenhalt einer Räuberbande, desto mehr Unheil wird sie anrichten können. Und Menschen, die andere Menschen zu welchen Zwecken auch immer schamlos manipulieren, tun dies durch Einsatz sozialer Kompetenz. Der Begriff der sozialen Kompetenz ist moralisch indifferent. Wer soziale Kompetenz besitzt, kann diese ebenso für schlechte wie für gute Zwecke einsetzen. Denn nicht die Moral ist das Kriterium der sozialen Kompetenz, sondern, ganz im Sinne von WEINERTS Definition, der Erfolg, das erfolgreiche Problemlösen.

Dass genau dies weithin unter sozialer Kompetenz verstanden wird, soll an zwei ganz verschiedenen Beispielen nachgewiesen werden. JOCHEN KRAUTZ hat hier einmal dem „Volk auf's Maul“ geschaut und im Internet folgende Wortmeldung ausgegraben: *„Hallo, ich möchte soziale Kompetenz lernen. Meine Fähigkeiten was Smalltalk betrifft sind verkümmert (naja bin fast ein Fachidiot). Was viel schlimmer noch ist, ist, dass meine Fähigkeit ein freundliches und gut gelauntes Gesicht zu machen, zu lächeln, auch wenn es mir schlecht geht, gegen null geht. Wenn es mir schlecht geht, dann merkt man es. [...] Ich bin der Meinung das ich einfach versäumt habe zu lernen, wie man es richtig macht. Ich will S.K. [Sozialkompetenz] lernen, S.P . [Sozialphobie] abbauen, welche Wege gibt es? fettes DANKE“.* (KRAUTZ, S. 212) Sicher ohne wissenschaftliches Vorwissen wird hier der Begriff der Sozialkompetenz offensichtlich als etwas verstanden, das den Erfolg im geselligen Umgang mit anderen garantieren soll. Hier steht jemand vor dem Problem, vielleicht wenig beliebt zu sein, und die erfolgreiche Lösung des Problems erhofft er sich vom Antrainieren einer Kompetenz. – Aber auch in der Wissenschaft versteht es sich, dass das Kriterium der sozialen Kompetenz der Erfolg und nicht die Moral ist. So finden sich zur Genüge Bücher mit Titeln wie: *Soziale Kompetenz. Verhalten steuert den Erfolg*<sup>2</sup> oder *Erfolgreich durch soziale Kompetenz*<sup>3</sup>.

### Ein Beispiel: Die Sozialkompetenz des Lehrers

Wie steht es um die Sozialkompetenzen von Lehrern und Erziehern? Auch durch heutige Pädagogik-Bücher weht derselbe Geist, wie nun am Beispiel der Sozialkompetenz des Lobens verdeutlicht werden soll. So findet man folgende Definition des Lobes: *„Lob und Belohnung sind vom Erzieher eingesetzte Verhaltenskonsequenzen, die eine angenehme Wirkung haben und damit erreichen sollen, dass das erwünschte Verhalten vom zu Erziehenden häufiger gezeigt und erlernt wird.“* (HOBMAIR, S. 241) Der sozial kompetente Erzieher setzt also das Lob ein, um ein beliebiges *erwünschtes* Verhalten herbei zu manipulieren. Loben hat hier also die Funktion, Wünsche des Erziehers zu erfüllen. Auch hier könnte man sagen: Loben in der Weise der Selbstbefriedigung. Sozial kompetent darf sich der Erzieher dann nennen, wenn sich das gewünschte Verhalten erfolgreich einstellt. Hier zeigt sich wiederum genau die Umkehrung, die sich von SPAEMANN zu WEINERT vollzogen hat. Nicht die Sache, das objektive Lobenswerte, ist das Maß der Sozialkompetenz des Lobens, sondern das Problem, ein gewünschtes Verhalten herbei zu konditionieren. Ob das Verhalten lobenswert war oder nicht, spielt in obiger Definition keine Rolle mehr. Ausschlaggebend ist allein, ob das Verhalten gewünscht wird oder nicht – welches und von wem auch immer. Statt aus Verpflichtung auf das objektiv Lobenswerte (SPAEMANN) wird in Hinsicht auf die Lösung eines beliebigen Problems (WEINERT) beliebig gelobt. Das erfolgreiche Lösen beliebiger Probleme und nicht die Moral ist das Kriterium der sozialen Kompetenz.

### Zum Wesen der Moral

Moral besteht nach Spaemann in der Anerkennung des Selbstseins des anderen. Z. B. gilt in Bezug auf das Lob: *„Es begründet ein Verhältnis, in dem Selbstsein sichtbar wird“*<sup>4</sup> (SPAEMANN [2], S. 168). Was meint Selbstsein? *Selbstsein* ist ein Seinsbegriff, den Spaemann im Gegensatz versteht zum Begriff des *Seins als*

<sup>2</sup> von STEFAN IGLHAUT

<sup>3</sup> von STEFAN IGLHAUT

<sup>4</sup> Dieser Satz bezieht sich dort allerdings nicht auf das Lob, sondern auf das Versprechen.



*Gegenständlichkeit.* Wo alles Begegnende nur als Gegenstand meiner Wünsche, Hoffnungen, Vorstellungen, Befürchtungen, Probleme wahrgenommen wird, dort tritt Sein nur als Gegenständlichkeit in Erscheinung. Seiendes tritt nicht als es selbst in Erscheinung, sondern nur als das, was es im Kontext meiner Probleme für mich ist. Das Kompetenzkonzept reduziert Sein auf Gegenständlichkeit.

Moralisch dagegen wäre die Anerkennung des Anderen als ein Selbstsein. Ihn als ein Selbstsein anzuerkennen bedeutet, ihm zuzugestehen, dass er jenseits meiner Wünsche, Befürchtungen, Vorstellungen, Probleme für sich ebenso ein Selbstsein darstellt wie ich selbst auch. Angesichts des anderen in seinem Selbstsein haben die eigenen Probleme zu schweigen. Zur Einstellung der Moral gelangt nur derjenige, dem es gelingt, die eigenen Probleme zu distanzieren.

Dieses Realisieren des Selbstseins des anderen fasst Spaemann als *Wirklichwerden des anderen für mich*. Wenn Bildung aber ganz auf das Lösen von Problemen abgestellt wird, erscheint der andere immer nur als Gegenstand von Problemen. Durch die Brille meiner Probleme stellt sich immer nur die Frage, was der andere nun ist: Mittel oder Hindernis für die Problemlösung. Es ist kein Zufall, dass im Kompetenzkonzept, das das Problemlösen verabsolutiert, die moralische Dimension verschwindet. Es sei nochmal an das Kind erinnert, das nur noch als Gegenstand des Problems erscheint, ein erwünschtes Verhalten herbei zu konditionieren, und dann zum Gegenstand psychologisch ausgefeilter Methoden des „Lobens“ wird. Das Selbstsein, die Wirklichkeit des Kindes verschwindet aus dem Blick. Der Wirklichkeitsverlust im Kompetenzkonzept geht einher mit dem Verlust des Moralischen.

### **Nachtrag zur sozialen Kompetenz**

Es gibt die Befürchtung, dass das Konzept der sozialen Kompetenz unter dem Stichwort der Ganzheitlichkeit zur Vereinnahmung der gesamten Person führt. Denn es *„verschiebt sich der Fokus von der fachlichen Qualifikation auf [die] Persönlichkeit: Kompetenz betont die persönliche Fähigkeit. Noch vor jeder Definition zeigt sich bereits aus dem Alltagsverstehen, dass Kompetenz auch persönliche Einstellungen, Haltungen, Werte meint, also auf die ganze Person abzielt, nicht nur auf ihre fachliche Fähigkeit.“* (KRAUTZ, S. 212) Dies alles lässt sich in der oben angeführten Definition von WEINERT auch finden. Was zunächst noch ganz nett klingen mag, erweist sich bei näherer Betrachtung aber als durchaus problematisch. PETER WEX, ehemals leitender Verwaltungsdirektor der FU Berlin, macht Ernst mit diesem Gedanken und beklagt z. B., dass an Universitäten niemand wegen mangelnder Sozialkompetenz durch Prüfungen falle (WEX). Was bedeutet dies? Soll etwa einem Albert Einstein trotz nobelpreiswürdiger fachlicher Leistungen der Bachelor verweigert werden wegen seiner weitbekannten Kauzigkeit? Man sieht also, dass es hier nicht bloß um fachliche Qualifikation geht, sondern zusätzlich darum, dass die Studenten ein bestimmtes „gewünschtes“ Verhalten an den Tag legen. Es stellt sich die Frage, ob hier eine Art Abrichtung der Person, vielleicht im Interesse der Wirtschaft, geschieht. Ist sozial kompetent derjenige, der stromlinienförmig im Interesse der Wirtschaft *alles mitmacht*, wie auf der Internetseite kooperatives-lernen.de als eine zu erlernende soziale Kompetenz tatsächlich aufgeführt wird: *alles mitmachen?*<sup>5</sup> Und wird fortan derjenige, der aus moralischen Gründen nicht *alles mitmacht* als nicht teamfähig abgestempelt?

## **2.3 Problemlösen und Wirklichkeitsverlust – Unmöglichkeit von Glück**

Der Zeitgeist, der die Bildung als bloßes Instrument der Problemlösung, d.h. der Bewerkstelligung von Wohlbehagen versteht, ist derselbe Zeitgeist, der sich auch nach (gesunden) Drogen sehnt. Aus lauter Sorge um das eigene Befinden hat er das Interesse für die Wirklichkeit um ihrer selbst willen verloren. Was dieser Zeitgeist dabei vergisst, ist, dass es z. B. echter, tiefer Freude wesentlich ist, Freude an etwas Wirklichem zu

<sup>5</sup> [http://www.kooperatives-lernen.de/dc/netautor/napro4/appl/na\\_professional/parse.php?mlay\\_id=2500&mldoc\\_id=1000311](http://www.kooperatives-lernen.de/dc/netautor/napro4/appl/na_professional/parse.php?mlay_id=2500&mldoc_id=1000311) (Stand 11.07.2012)

sein. Abstrahiert man von dieser objektiven Seite der Freude und hält lediglich die Seite des subjektiven Wohlbehagens fest, so bleibt nur dass, was wir Spaß nennen. Spaß lässt sich willentlich bewerkstelligen: Das Wohlgefühl der Wärme lässt sich durch eine warmes Bad herbei führen, ebenso der samstäglich eingeplante Spaß durch den Konsum von z. B. Bier. Der Spaß ist verfügbar, und das Kompetenzkonzept ist ganz von einer solchen Verfügbarkeit her gedacht.

Tiefe Freude ist dagegen nicht verfügbar. Sie lässt sich nicht willentlich bewerkstelligen. Wollte z. B. jemand das Abitur nur deshalb machen, um sich auf der Abiturfeier einmal richtig tief freuen zu können, so würde er damit zwangsläufig scheitern. Je mehr er nämlich schon gedanklich bei der Feier wäre, desto mehr wäre das Bestehen des Abiturs und damit die Freude gefährdet. Noch entscheidender aber ist: Selbst wenn er das Abitur bestünde, so stellte sich keine Freude ein. Warum nicht? Nun, worum ging es ihm denn? Um die Freude. Worum ging es ihm also nicht? Um das Abitur. Wenn es ihm aber nicht um das Abitur ging, dann kann ihm das Abitur auch kein Grund zur Freude sein. Eine Sache, um die es nicht wirklich geht, kann keinen Grund zur Freude abgeben.

Aus diesem Gedankenexperiment ersieht man, dass Freude eine indirekte Antwortreaktion ist auf Wirklichkeiten, die eine solche Reaktion fordern und verdienen. Sie lässt sich nicht direkt intendieren. Glück, Erfüllung, Sinnerlebnisse stellen sich nur indirekt und unbeabsichtigt ein, und zwar nur dann, wenn es allein um die Sache selbst geht und gerade nicht um das eigene Glück und Wohlbehagen.

Was aber sagt das Kompetenzkonzept? Es solle gerade nicht um die Sache selbst gehen, sondern immer nur um sie, insofern sie der Problemlösung dient. Hier fehlt jede Beschäftigung mit der Sache um ihrer selbst willen. Und so wird jede Erfüllung durch die Sache, jede Freude an der Sache um ihrer selbst willen, jedes Erlebnis von Glück und Sinn durch das Kompetenzkonzept systematisch verunmöglicht.

Das Kompetenzkonzept ist damit Ausdruck eines Zeitgeistes, dem der Sinn für den Selbstwert der Bildungsinhalte verloren gegangen ist. Der vergessen hat, dass die Beschäftigung mit den Inhalten um ihrer selbst willen die Voraussetzung ist für ein sinnerfülltes, glückliches Leben. Und dem Bildung deshalb kein Selbstwert mehr ist, sondern nur noch ein Mittel für eigene Karriereinteressen. Wir machen das Abitur und studieren nicht mehr, um mit irgendwelchen besonderen Inhalte besonders vertraut zu werden, sondern weil wir das Zertifikat für den beruflichen Werdegang brauchen. Die Karriere ist unser Problem, und das Studium dient lediglich der Lösung dieses Problems. Daher kann es nicht wundern, wenn ein solcher Zeitgeist, der den Selbstwert der Fachinhalte vergessen hat, fachliche Anforderungsniveaus nivelliert, um leere Kompetenzen zu trainieren und ebenso leere Bildungszertifikate zu verteilen. Wenn die Politik es also übers Herz bringt, Bildungsinhalte zu verwässern und Anforderungsniveaus abzusenken, dann ist auch dies nur Ausdruck desselben Zeitgeistes, wie er sich ebenso hinter dem Kompetenzkonzept verbirgt

Der Ausgang von den Problemen des Individuums bzw. des Kollektivs, wie er im Kompetenzkonzept vorliegt, scheint auf den ersten Blick unverfänglich und einleuchtend. Es scheint hier um nichts anderes als um das Wohlbefinden, um das Glück der Gesellschaft und des Einzelnen zu gehen. Und so mögen die Fürsprecher des Kompetenzkonzeptes es wohl auch intendieren. Aber ist derjenige, der in der Lage ist, alle seine Probleme zu lösen, auch schon der glückliche Mensch? Ist das, was sich nach dem Lösen aller Probleme einstellt, wirklich schon das glückliche, sinnerfüllte Leben? Oder verhindert nicht vielmehr die Fixierung auf das Problemlösen, indem sie den Blick auf die Sache in ihrem Selbstwert verstellt, die Freude an der Sache um ihrer selbst willen und damit jedes wirkliche Glück? Das Kompetenzkonzept suggeriert, den Schülern die Antwort zu geben auf ihre Frage, wozu sie sich eigentlich mit dieser oder jener Sache beschäftigen sollten. Es diene eben der Lösung ihrer Probleme. Doch jeder Lehrer weiß, dass diejenigen Schüler, die ein außerordentliches Engagement zeigen und zu besonderen Leistungen in der Lage sind, nicht diejenigen sind, die eine Antwort auf die Wozu-Frage haben, sondern diejenigen, denen sich die Wozu-Frage gar nicht mehr stellt, weil die Sache allein sie ergriffen hat und mit Freude erfüllt.

## Literatur

Hobmair, Herrmann (Hrg.) Pädagogik, Troisdorf 2002

## Iglhaut

Jahnke, Thomas; Klein, Hans Peter Die Folgen der Kompetenzorientierung im Fach Mathematik, Journal für Didaktik der Biowissenschaften (F) 2, 2012, S. 1-9

Klein, Hans Peter Die neue Kompetenzorientierung: Exzellenz oder Nivellierung, Zeitschrift für Didaktik der Biowissenschaften, (Vol 1), 2010, S. 15-26

## Klippert

KM Bayern Lehrerinfo 1/2011, München 2011

Krautz, Jochen Die Vereinnahmung der Person. Zu Auswirkungen und Hintergründen des Kompetenz-Konzeptes , in: engagement– Zeitschrift für Erziehung und Unterricht, 3/2007, S. 211-227

OECD Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung, <http://www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf> (Stand 11.07.2012), S. 7

Otto, Anne Musik, die uns berührt, in: Psychologie heute, 5 2006

Spaemann, Robert [1] Grenzen, Stuttgart 2001

Spaemann, Robert [2] Glück und Wohlwollen, Stuttgart, 2009

Spitzer, Manfred Glück rauf, Angst runter. Hirnforscher Spitzer im Interview, Frankfurter Rundschau, 12.03.2009, <http://www.fr-online.de/wissenschaft/hirnforscher-spitzer-im-interview--glueck-rauf--angst-runter-,1472788,3218138.html> (Stand 12.08.2012)

Weinert, Franz E. Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. in: Ders. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim und Basel, 2002, S. 17-31

Wex, Peter Das leere Versprechen der Kompetenzenprüfung, Frankfurter Allgemeine Zeitung, 03.10.2012

### Adresse des Autors:

Ralf Wiechmann  
 Starnberger Str. 7  
 82335 Berg  
 email: [ralf.wiechmann@uni-dortmund.de](mailto:ralf.wiechmann@uni-dortmund.de)

Angenommen am 8. April 2013