

## Begabungsförderung und Kompetenzorientierung?

In Zeiten des von JULIAN NIDA-RÜMELIN diagnostizierten „Akademisierungswahns“ sind Lehrkräfte vorwiegend damit beschäftigt, wenig für das Gymnasium geeignete Schüler dennoch heil durch die Abiturprüfung zu bringen. Dieses Kümmern um die Schwachen droht die Begabungsförderung zu verdrängen. Wahre Bildung aber muss eng verknüpft bleiben mit Begabungsförderung, weil wir letztlich über unsere Begabungen zu uns selbst finden. Indes setzt die Didaktik ganz auf eine Kompetenzorientierung, deren geschichtlicher Hintergrund die psychotechnische Optimierung von Menschen für ökonomische Zwecke ist. Als Folge verkennt sie den Sinn von Begabungsförderung wie von Bildung überhaupt und vermag ihn allein noch im persönlichen wie gesellschaftlichen Nutzen von beidem zu erkennen.

### 1. Begabungsförderung

Wozu Begabungsförderung? Sollte uns Begabungsförderung nicht längst in den Verdacht geraten sein, dass hier eine Elite den eigenen Nachwuchs fördert, um unter sich zu bleiben? Sollte es deshalb in den Schulen nicht vor allem um die Förderung von Schwachen gehen statt um Elitenbildung?

Diese Frage der Legitimität von Begabungsförderung ist nicht ohne die Frage nach dem Sinn von Bildung überhaupt zu beantworten. Worum also geht es in der Bildung? Man kann sich des Eindrucks kaum erwehren, dass jede Ahnung, was der Begriff der Bildung eigentlich meint, verloren zu gehen droht. Der Streit scheint heute vorwiegend darum zu gehen, ob Bildung nur Kompetenzen meint oder nur Wissen oder vielleicht auch irgendwie beides. In Wahrheit aber ist mit dem Verfügen über Wissen bzw. Kompetenzen das noch überhaupt nicht berührt, was der Begriff der Bildung zum Ausdruck bringen will. Bildung betrifft nicht das, worüber wir verfügen, sondern es betrifft denjenigen, der verfügt. Bildung ist nicht das Besitzen eines Arsenal (vgl. BLUMENBERG) an Kompetenzen, aber auch nicht an Wissen. Denn warum sonst dieser Ausdruck „Bildung“? Weil beim Bilden derjenige, um den es geht, sich erst „bildet“, und zwar in analogem Sinne, wie eine Blume im Wachstum sich heran-„bildet“. Sich bilden heißt: werden; der werden, der man eigentlich ist; zu sich selbst finden.

Der Philosoph PAUL RICOEUR schreibt nun: „Jedes Ich muss sich darum in einem Gegenstand, den es selbst erschafft, verlieren und wiederfinden.“ (RICOEUR, S. 7) Dieses Zu-sich-selbst-Finden, um das es in der Bildung eigentlich geht, setzt also ein Sich-Verlieren in einem Gegenstand voraus. Und dieses Sich-Verlieren meinen wir auch, wenn wir von Hingabe sprechen. Kurz: Bildung setzt Hingabe an irgend einen Gegenstand voraus.

Die nächste Frage wäre, wie wir es dem Schüler ermöglichen können, sich an einen Gegenstand hinzugeben, sich selbst zu vergessen, sich in ihm zu „verlieren“, wie RICOEUR sagt. Dies setzt sicher voraus, dass der Schüler bei diesem Gegenstand von einem besonderen Interesse gepackt wird. Es setzt aber auch voraus, dass er für diesen Gegenstand eine besondere Begabung mitbringt, die es ihm erleichtert, sich in den Gegenstand hineinzufinden. Es gibt also einen Zusammenhang von Begabung und der Fähigkeit, sich hinzugeben. Das Suchen und Fördern von Begabungen ist also das, was wir tun können und tun müssen, wenn wir unseren Schülern die Möglichkeit eröffnen wollen, sich an einen Gegenstand hinzugeben und darin sich selbst wiederzufinden. Begabungsförderung ist damit nicht nur ein legitimer Teil der Schulbildung, sondern in ihr kommt das, was der Bildungsbegriff meint, überhaupt erst zur Erfüllung. Es gibt keine wahre Bildung ohne Begabungsförderung.

Die eingangs formulierte Alternative ist irreführend. Schule hat die Schüler nicht einfach in Schwache und Starke zu teilen, sondern jeden Schüler bei dessen Schwächen zu unterstützen und bei dessen Stärken zu fördern. Beide Momente sind unerlässlich, aber beide haben dennoch nicht den gleichen Rang. Und zwar aus pädagogischen Gründen: Der Pädagoge schätzt seinen Schüler nicht von seinen offenbaren Schwächen her, sondern von den Stärken her, die er hat oder haben könnte. Der Pädagoge glaubt an seinen Schüler. Der wahre Lehrer übergeht zwar die Schwächen seines Schülers nicht, sondern er geht sie an, aber er tut dies im Namen der Stärken des Schülers. Und genau hier liegt der tiefe Grund für die Unerlässlichkeit der Begabungsförderung: Wir Lehrer erkennen, wer der Schüler ist, wer er sein soll, nicht an seinen Schwächen, sondern an seinen Stärken: an seinen Begabungen. Schulbildung steht und fällt damit, dass der Lehrer zuerst an die Begabungen seiner Schüler glaubt.

Damit gelangen wir wieder zu demselben Ergebnis: Die Ausschau nach und die Förderung von Begabungen ist nicht bloß ein Teil der Schulbildung, sondern vielmehr die Erfüllung von Schulbildung. Kein Lehrer darf müde werden, in jeder seiner Klassen immer Ausschau zu halten nach Schülern, die für sein Fach ein besonderes Interesse zeigen und besondere Fähigkeiten mitbringen. Und dies nicht als Agent für die Wirtschaft oder Gesellschaft, welche besonders geeignete Fachkräfte benötigen mögen, sondern als Pädagoge, d. h. umwillen des Schülers selbst.

Auch in dem vieldiskutierten Buch von JULIAN NIDA-RÜMELIN „Der Akademisierungswahn“ lässt sich – zumindest indirekt – ein Plädoyer für Begabungsförderung entnehmen: „Die Humanisierung des Bildungswesens ist nicht durch Entdifferenzierung und Nivellierung zu erreichen, sondern durch eine Kultur gleicher Anerkennung unterschiedlicher Leistungen, Fertigkeiten und Fähigkeiten.“ (NIDA-RÜMELIN, S. 63) Hier wird nicht gefordert, dass immer nur die gleichen Leistungen – und zwar akademische – Anerkennung erfahren müssen, sondern dass *unterschiedliche* Leistungen und Fähigkeiten *gleiche* Anerkennung erfahren müssen. Nach NIDA-RÜMELIN wäre das ideale Schulsystem gerade keines, das die Schüler in potentielle Akademiker einerseits und Restschüler andererseits sortiert und damit einzig akademische Begabungen als wertvolle Begabungen gelten lässt. Das wäre Elitenbildung im schlechten Sinne. Und NIDA-RÜMELINS Kritik ist Kritik gerade daran, dass unser Schulsystem die Akademiker zur einzigen Elite erklärt und gleichzeitig allen verspricht, zu dieser Elite gehören zu können. Und das führt zur Entdifferenzierung und Nivellierung. Ein ideales Schulsystem gäbe nach NIDA-RÜMELIN hingegen Raum, alle Formen von Begabungen – akademische, handwerkliche, musische, soziale usw. – zu entdecken, zu fördern und zu entwickeln und mit *gleicher* Anerkennung zu bedenken. Das kann man, wenn man will, als Aufforderung zu einer umfassenden Begabungsförderung lesen. Ich wiederhole also meine These:

**Begabungsförderung ist die Erfüllung dessen, was den Sinn von Schulbildung ausmachen sollte.**

Diese These lässt sich mit Bezug auf den großen Mathematiker und Philosophen ALFRED NORTH WHITEHEAD weiter erhärten. Sehen wir zu, was sich bei ihm zu Fragen der Bildung und Begabungsförderung findet.

## 2. WHITEHEAD und Begabungsförderung

„Die Menschen“, schreibt WHITEHEAD, „sind von Natur aus Spezialisten“ (WHITEHEAD, S. 49f). Worum geht es ihm mit dieser Feststellung? Wie wir noch sehen werden, um nichts anderes als das Fördern eben der speziellen Interessen und Begabungen: Begabungsförderung. WHITEHEAD hält diese für unerlässlich: „Aber ich bin sicher, dass man in der Erziehung, wo immer man Spezialisierung ausschließt, Leben zerstört.“ (WHITEHEAD, S. 50)

Heutige Didaktik neigt dazu, Begabungsförderung wie Bildung überhaupt nur unter Nutzenaspekten zu betrachten. Wie sieht dies bei WHITEHEAD aus? „Natürlich sollte Bildung nützlich sein“ (ebd. S. 40f), schreibt WHITEHEAD. Und wo er über die Funktion der Universität nachdenkt, hält er „allgemeine Reflexionen über den Zweck einer Universitätsbildung und über die erwiesene Bedeutsamkeit jenes Zwecks für das Wohlergehen des

gesellschaftlichen Organismus“ (ebd. S. 143) für angebracht. Man könnte nun meinen, dass es auch für WHITEHEAD bei der Bildung um den Nutzen für den Einzelnen wie für den „gesellschaftlichen Organismus“ gehen müsse. Aber das ist ein Kurzschluss, wenn auch einer, den zu vermeiden unserem Zeitgeist fast unmöglich geworden ist. Betrachten wir das letzte Zitat genauer, so zeigt sich, dass WHITEHEAD diesem Kurzschluss nicht erliegt. Er setzt den Zweck der Universitätsbildung und das gesellschaftliche Wohlergehen gerade nicht gleich, sondern er differenziert beide, indem er einerseits von diesem Zweck spricht und andererseits von der Bedeutung, die dieser Zweck für das Wohlergehen der Gesellschaft habe. Und das heißt: Der Zweck der Universitätsbildung ist nicht das Wohlergehen der Gesellschaft, auch wenn er dafür eine bestimmte Bedeutung hat. Der Zweck eines Baumes ist nicht das Verheizt-Werden in Kaminen, auch wenn Bäume für das Heizen natürlich von bestimmter Bedeutung sind. Diese feine und genaue Unterscheidung hat WHITEHEAD auch dort vor Augen, wo er von der Nützlichkeit von Bildung spricht. Die Passage, der das oben angeführte Zitat entnommen ist, lautet genauer: „Pedanten spotten über Bildung, welche nützlich ist. Aber wenn Bildung nicht nützlich ist, was ist sie dann? Ist sie ein Talent, das man verborgen halten muss? Natürlich sollte Bildung nützlich sein, ganz gleich welche Ziele man im Leben hat. Sie war dem heiligen Augustinus nützlich, und sie war Napoleon nützlich. Sie ist nützlich, weil Verständnis nützlich ist“ (ebd. S. 40f). Aber auch hier muss man jene Differenz mitdenken, wenn man WHITEHEAD nicht falsch verstehen will: Verständnis ist nützlich, aber bei dem Bemühen um Verständnis geht es nicht um Nutzen. Sich um Nutzen zu Bemühen und sich um Verständnis zu bemühen, ist nicht dasselbe.

Der Zweck von Schule ist nicht das Wohlergehen der Gesellschaft, auch nicht der Wirtschaft, auch nicht die Berufstüchtigkeit (Employability), ja nicht einmal die Studierfähigkeit des Schülers, wenn eine gute Schulbildung allerdings für all dies auch eine große Bedeutung hat und folglich etwas nicht stimmt, wenn all diese Dinge verfehlt werden. Der Zweck der Schulbildung ist aber: dass der Schüler zu sich selbst findet. Es soll später noch demonstriert werden, wie unfähig die gegenwärtige Didaktik ist, diese Differenzierungen aufzunehmen.

Für WHITEHEAD liegt der Sinn eines „Spezialstudiums“ nicht in irgendeinem damit anvisierten gesellschaftlichen Nutzen. Vielmehr hat er hier den Einzelnen im Blick, denn es gilt: „dass das Spezialstudium normalerweise ein Studium von besonderem Interesse für den Studierenden ist. Er studiert es, weil er es aus irgendeinem Grund kennen lernen will“ (ebd. S. 51). Interesse an der Sache – in nichts anderem liegt der Sinn spezieller Bildungsbemühungen und damit auch einer jeden Begabungsförderung. Begabungsförderung ist wesentlich immer auch: das Wecken und Vertiefen von Interessen.

Bei WHITEHEAD findet sich übrigens ein Argument dafür, dass spezielle Begabungsförderung nicht auf Kosten der Allgemeinbildung gehen muss, welche ja das grundlegende Ziel von Schulbildung sein muss:

„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). Begabungsförderung ist also nicht etwas, das an Schulen neben der Allgemeinbildung auch noch zu bewerkstelligen wäre, sondern sie hat selbst allgemeinbildende Wirkungen. Nach WHITEHEAD hat sogar *allein sie* diejenige Bildungswirkung, welche die höchste Form von Allgemeinbildung darstellt. WHITEHEAD nennt sie Stil: „Stil, im besten Sinne des Wortes, ist die Fähigkeit, die der gebildete Geist zuletzt erwirbt; sie ist zugleich die nützlichste. Sie durchdringt das ganze Wesen“ (ebd. S. 52). Was WHITEHEAD dabei unter Stil versteht, könnte man mit dem Philosophen ROBERT SPAEMANN als die zum Habitus gewordene Fähigkeit beschreiben, der Wirklichkeit gerecht zu werden (SPAEMANN, S. 48f): mit den Dingen und Menschen so umgehen, wie sie es verdienen. Dies ist wohlgemerkt etwas ganz anderes, als das Verfügen über Dinge und Menschen, wie es im modischen Kompetenzbegriff intendiert ist. Nach WHITEHEAD besteht die höchste Form von Bildung nicht in einem Zugewinn an Verfügungsmacht, sondern ganz im Gegenteil in einem Gespür für das Andere, in einer Zurückhaltung von Macht: „Stil ist die äußerste Moralität des Geistes. ... Stil ist die Ausformung von Macht, die Zurückhaltung von Macht“ (WHITEHEAD, S. 52f).

Um nun auf den Punkt zurückzukommen, um den es mir hier geht: Die Entwicklung von dem, was WHITEHEAD Stil nennt, der letzten Gestalt der Bildung und damit ihrer Erfüllung, setzt voraus, dass der Schüler die Gelegenheit findet zu „spezieller Hingabe“ an einen Gegenstand seines Interesses: Denn „Stil ist immer das Produkt eines Spezialstudiums, der besondere Beitrag der Spezialisierung zur Kultiviertheit“ (ebd. S. 53). Die höchste Form von Bildung entwickelt man also dort, wo man die Gelegenheit erhält, der eigenen Begabung und dem eigenen, besonderen Interesse nachzugehen. Deshalb ist es so wichtig, dass sich Schule um die besonderen Begabungen der einzelnen Schüler kümmert. Deshalb ist Begabungsförderung so unerlässlich.

### 3. Bildung und Hingabe

Wer hier noch fragt, was denn letztlich der Schüler davon habe, wenn er sich an die Sache „hingabe“, hat den Punkt nicht verstanden. Denn die Antwort fällt ganz einfach aus: Hingabe an die Sache wird belohnt mit Freude an der Sache. Und den glücklichen Menschen könnte man definieren als denjenigen, der in Lage ist, sich an vielen Dingen zu erfreuen. Aber auch das versteht nicht jeder. Zumindest die modische Kompetenzorientierung ist das genaue Gegenteil zu der Auffassung, die in der Hingabe an die Sache die *conditio sine qua non* von Bildung erblickt. Die modische Kompetenzorientierung denkt den Kompetenten als denjenigen, der in Lage ist, seine subjektiven Probleme kompetent zu lösen (vgl. dazu WEINERTS Kompetenzbegriff, s.u.). Dies ist das genaue Gegenteil von Hingabe: Wer im Umgang mit der Sache immer das eigene Problem fixiert hält, der verhindert damit gerade jene Selbstvergessenheit, die wir Hingabe nennen. Denken wir einmal diese Verabsolutierung des Problemlösens (siehe dazu auch WIECHMANN), welche im Kompetenzkonzept vorliegt, an einem Beispiel konsequent durch:

Angenommen, ein Schüler steht vor dem Problem, an möglichst viel Geld zu kommen, um sich immer die neueste Markenkleidung leisten zu können. Wie stellt sich Kompetenzorientierung nun die Lösung dieses Problems vor? Es braucht laut WEINERT, Wissen, Können und motivationale und soziale Einstellungen. Angenommen der Schüler erwirbt entsprechende Kompetenzen: Um in einem Elektroladen als Verkäufer jobben zu können, eignet er sich Wissen über die dort angebotenen Geräte an; zudem trainiert er soziale Kompetenzen, um bei den Kunden besser anzukommen; schließlich erlernt er auch Kompetenzen der Selbstmotivation, um trotz der Eintönigkeit die Arbeitsmotivation zu erhalten. Und so ist er schließlich erfolgreich in seinem Nebenjob und verdient ausreichend Geld, um kleidungsmäßig immer auf dem Stand der Markenmode zu bleiben. Genau so stellt sich die modische Kompetenzorientierung das vor. Aber ist das Problem des Schülers gelöst? Worin besteht denn überhaupt sein Problem? Man beachte, diese Frage stellen *wir* uns, nicht der Schüler sich. Denn diese Frage ist eine solche, welche im Rahmen der Kompetenzorientierung nicht vorkommt. Der kompetente Schüler löst kompetent die Probleme, die er hat (oder zu haben meint). Das Reflektieren der Probleme selbst ist nicht vorgesehen. Denn ein solches Reflektieren des Problems könnte nicht selbst wieder als eine Problemlösekompetenz gedacht werden, d. h. als eine Kompetenz, die zum Einsatz kommt, um ein Problem zu lösen. Zurück zur Frage: Das Problem des Schülers ist ein Scheinproblem. Nicht das fehlende Geld ist das Problem, an dem er laboriert, sondern dass er Markenkleidung für so wichtig nimmt, ist sein Problem, das ihm allerdings verborgen ist. Nun ist es so, dass das kompetente Lösen des Scheinproblems zur Folge hat, dass unser Schüler umso konsequenter an sein eigentliches Problem, von dem er nichts weiß, gekettet bleibt. Höchstens dann würde er ja einmal ins Reflektieren kommen, wenn er auf irgendein unüberwindliches Hindernis stieße. Wir wollen uns aber den Kompetenten in Vollendung vorstellen, und so ist es gerade die WEINERTSche Kompetenz, die unseren Schüler auf Ewigkeit brav und unreflektiert in den Bahnen des Markenkonsums halten wird.

Um nun den Bogen zur Frage der Notwendigkeit von Hingabe zu spannen: Was man unserem Schüler ausgetrieben hat, ist die Fähigkeit, sich auf eine Sache um ihrer selbst willen einzulassen und sich selbst und die eigenen Probleme zu vergessen. Die Fähigkeit zur Hingabe ist ihm ausgetrieben worden. Unser Schüler bleibt deshalb an sein eigentliches Problem gekettet, weil er darauf konditioniert wurde, sein Scheinproblem zum absoluten Maßstab für den Umgang mit allem und jedem zu nehmen. Aus diesem Grund kann nun nichts und

niemand mehr umgekehrt zum Maßstab für sein Scheinproblem werden. Der Meterstab entscheidet darüber wie lang eine Strecke ist, nicht umgekehrt. Nichts, was ihm begegnet, kann ihn folglich über den Scheincharakter seines Problems aufklären. Was den Schüler hier von seinem Scheinproblem, was ihn von sich selbst befreien könnte, ist und kann eben nicht er selbst sein, indem er Kompetenzen zum Einsatz bringt. Es ist die Sache, auf die er sich um ihrer selbst willen einlässt, die ihn von sich selbst befreit. Der Schüler, der von Musik, Literatur, Mathematik, vielleicht aber auch von einem Sport oder Handwerk in den Bann gezogen wird, kommt in die Lage, neben der Bedeutung dieser Dinge die Bedeutung von Markenkleidung zu relativieren. Das Problem, das er ursprünglich zu haben meinte, muss er nun nicht mehr kompetent lösen, sondern: es verschwindet. Das Beispiel mag konstruiert erscheinen, aber tatsächlich stehen wir hier vor einem grundsätzlichen Problem: „Die Lösung des Problems des Lebens merkt man am Verschwinden dieses Problems“ (WITTGENSTEIN 2003, S. 111) Die wesentlichen Probleme – und das sind die Probleme, aufgrund deren wir der Bildung überhaupt bedürftig sind – lassen sich nicht als Aufgabe vor uns hinstellen und kompetent lösen. Diese wesentlichen Probleme verschwinden, indem wir die Probleme, die wir zu haben meinen, nicht fixiert halten, sondern sie suspendieren, indem wir uns auf Anderes selbstvergessen einlassen.

HANS JÜRGEN BANDEL und ich haben versucht, diese Zusammenhänge in einem Aufsatz für die Pädagogische Korrespondenz zu erhellen, der gerade im Erscheinen ist. Der Titel lautet „Die Selbstunterwerfung unter ökonomisches Denken“. Wir versuchen darin nachzuweisen, dass die Didaktik diese Zusammenhänge, die seit über 2000 Jahren geistiges Allgemeingut waren, heute beinahe vollständig vergessen hat. Und wir zeigen, dass der Grund dafür ist, dass sie sich fast vollständig einem ökonomischen Denken unterworfen hat, ohne dies zu bemerken. Hier ist es nun der Kompetenzbegriff, in dem sich dieses ökonomische Denken innerhalb von Pädagogik und Didaktik flächendeckend ausbreitet. Um dies zu verstehen, ist es notwendig, die geschichtliche Herkunft des modischen Kompetenzbegriffs genauer zu untersuchen.

## 4. Der Kompetenzbegriff: Ökonomische Effizienz als Paradigma von Bildung

Eine solche Untersuchung hat ANDREAS GELHARD in seinem Buch „Kritik der Kompetenz“ 2012 vorgelegt. Darin wird deutlich, dass ökonomische Effizienz im Kompetenzkonzept zum Paradigma von Bildung geworden ist. Anhand dieser Arbeit seien hier wesentliche Stationen des Kompetenzbegriffs geschildert.<sup>1</sup>

Die erste Station ist am Beginn des 20. Jahrhunderts WILLIAM STERN, der Erfinder des Intelligenztests und des IQ. Damals standen STERN und FREUD als Begründer der modernen Psychologie für zwei ganz verschiedene Auffassungen von Psychologie. FREUD ist heute weltberühmt. STERN aber, den heute wohl kaum jemand kennt, war derjenige, der die Angewandte Psychologie begründet hat, mit der Studenten der Psychologie es heute fast ausschließlich zu tun bekommen und ebenso Pädagogen, Didaktiker und Lehrer. STERNs durchaus nobles Bemühen zielte darauf, dass das Schulsystem nicht mehr nach Herkunft selektiere, sondern nach objektiv messbaren Leistungskriterien. Zugleich aber erfolgt bei ihm die Umwendung weg vom pädagogischen Blick auf den Schüler hin zum Blick auf den Nutzen von Bildung für die Gesellschaft. STERN schreibt: „Die Fähigkeiten werden in den Dienst der Allgemeinheit gestellt, und darum hat diese zu verlangen, daß diese in möglichst vollkommener Weise erkannt und behandelt werden“ (GELHARD, S. 41). Dies also ist die Motivation für die Erfindung des IQ, d. h. des Intelligenztests: Die Gesellschaft hat ein Interesse daran, dass Schüler nach objektiver Leistungsfähigkeit auf die Bildungsgänge verteilt werden und nicht nach Herkunft. Es geht um die Effizienz der Schülerverteilung.

---

<sup>1</sup> Wo in dem folgenden Abschnitt Personen zitiert werden, sind die Zitate alle dem Buch „Kritik der Kompetenz“ von ANDREAS GELHARD entnommen.

HUGO MÜNSTERBERG geht einen entscheidenden Schritt weiter. Er ist derjenige, der unter psychologischer Forschung etwas verstanden wissen will, was allein auf das effiziente Anwenden ausgerichtet ist (GELHARD, S. 50). Der Psychologe wird zum Ingenieur der menschlichen Seele. Wie der Bauingenieur Techniken und Materialien für effektiven Brückenbau zur Verfügung stellt, ohne sich die Entscheidung darüber anzumaßen, welche Brücke wo gebaut werden soll, so stellt der Psychologe nun Techniken der Menschenoptimierung zur Verfügung, ohne sich anzumaßen, darüber zu entscheiden, welche Menschen wozu optimiert werden sollen. Angewandte Psychologie ist nun ausgerichtet auf das Arbeitsleben, es geht, so MÜNSTERBERG, um „Auslese der geeigneten Persönlichkeit“ (siehe GELHARD, S. 51). Und weiter schreibt MÜNSTERBERG: „Es gilt bestimmte wirtschaftliche Aufgaben unter dem Gesichtspunkt der für sie notwendigen oder wünschenswerten psychischen Eigenschaften zu analysieren und gleichzeitig Methoden zu finden, um diese Eigenschaften zu prüfen“ (siehe GELHARD).

Dazu schreibt GELHARD: „Münsterberg bezeichnet die genannten Eigenschaften noch nicht als Kompetenzen, prägt in ihrer Erläuterung aber schon die eigentümliche Kombination aus extrem engen praktischen Vorgaben und extrem weiten begrifflichen Bestimmungen, die für die späteren Verfahren der Kompetenzmessung leitend geblieben sind.“ Um zu verstehen, was GELHARD meint, können wir hier auf den Kompetenzbegriff WEINERTS verweisen, der für die modische Kompetenzorientierung kanonische Bedeutung erlangt hat. 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 sehen wir die extrem enge praktische Vorgabe, nämlich das Problemlösen, und die damit verbundenen extrem weiten begrifflichen Bestimmungen des Kompetenzbegriffes: Ein Sammelsurium an Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen, Bereitschaften, die benötigt werden, um die Tauglichkeit für den Zweck des Problemlösens zu bewerkstelligen. Ganz ebenso erfordert nach MÜNSTERBERG die enge praktische Vorgabe (das Problem) Fähigkeiten und Dispositionen „des Wissens und des Gefühls, der Sinnesempfindung und des Denkvermögens, der Aufmerksamkeit und des Gemütslebens, des Gedächtnisses und der Phantasie“ (GELHARD, S. 52). Wir erkennen also die Herkunft des WEINERTSchen Kompetenzbegriffs aus einer Psychologie, die sich schon am Beginn des 20. Jahrhunderts der Steigerung der Effizienz der Wirtschaft verschrieben hatte.

Wir werden nachher sehen, dass der Mathematikdidaktiker TIMO LEUDERS diesen Aufzählungscharakter des Kompetenzbegriffs als dessen Ganzheitlichkeit deutet. Dabei geht es hier nicht um Ganzheitlichkeit im pädagogischen Sinn, sondern um die Vereinnahmung der ganzen Person (siehe dazu KRAUTZ) für ökonomische Zwecke. Alle Dimensionen der Person müssen verfügbar werden für das effiziente Lösen beliebiger Probleme. Auch Empfindungen und Gefühle wandeln sich nun von Widerfahrnissen, denen man ausgeliefert ist, zu kontrollierbaren Fähigkeiten, über die man verfügt (GELHARD, S. 29). Es geht hier nicht mehr darum, z. B. schlicht Mitleid zu haben, sondern kalkulieren zu können, wann Mitleid von Vor- und wann es von Nachteil sein könnte, um dieses „Gefühl“ dann effizient einsetzen zu können. Aus Mitleid als ein Sein beim Leiden eines Anderen wird ein manipulierbarer Gefühlszustand. Stichworte sind hier: Emotionale Intelligenz, Selbstkontrolle, Selbstmanagement, Selbststeuerung. Das alles muss das kompetente Individuum nun beherrschen, damit es sich ganz einbringen kann, nicht nur mit seinem Wissen, sondern mit seinem ganzen Gemüt.

Durch DAVID MCCLELLAND, der in Havard Psychologie lehrte und zugleich als Unternehmensberater tätig war, wurde der Begriff der Kompetenz in dem Sinn, wie er heute gebraucht wird, hoffähig. 1973 gibt er in einem Aufsatz die Devise aus: „Testing for competence rather than for intelligence“ (siehe GELHARD, S. 53). Intelligenz allein entscheidet nicht über Erfolg in Leben und Beruf. Vielmehr muss das Augenmerk auf alle von Münsterberg in Anschlag gebrachten Eigenschaften der Person gerichtet werden, und diese zusammen genommen nennt MCCLELLAND nun Kompetenz. Dazu GELHARD (S. 59): „McClelland stellt seine Forschungen ebenso konsequent in den Dienst der Wirtschaft, wie Münsterberg es fordert. Als sein Aufsatz 1973 erscheint, leitet er bereits zehn Jahre die von ihm gegründete Unternehmensberatung McBer & Company, die sich auf die Entwicklung von Auswahlformaten für das gehobene Management spezialisiert hat.“ Und er ergänzt: „Wenn sich die Herausgeber des *Handbuchs Kompetenzmessung* auf McClelland als Vorreiter der Bewegung berufen, so

meinen sie ... McClelland, den Unternehmensberater, der einer ganzen Berufssparte ihr Auskommen sichert“ (siehe GELHARD, S. 61f)

Der Hintergrund des Kompetenzbegriffs ist also die Personalauswahl; Kompetenzen sollen die Tauglichkeit des Personals für die Wirtschaft messen. Ein Buch über Techniken der Personalauswahl in der Wirtschaft definiert Kompetenz wie folgt: „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“ (siehe GELHARD, S. 63) Wieso eigentlich spricht diese Definition, welche eine Vielzahl von Fähigkeiten und Eigenschaften aufzählt, von Kompetenz im Singular? Nun, der Singular „Kompetenz“ ist hier bezogen auf den Singular „eine Funktion“. Die eine Funktion, der das ganze Sammelsurium von Fähigkeiten usw. dient, definiert die eine Kompetenz. Es ist also nicht so, dass man für eine bestimmte Funktion in der Wirtschaft Kompetenzen benötigt, sondern diese bestimmte Funktion ausfüllen zu können, dies ist die Kompetenz. Deutlicher kann nicht hervortreten, dass Kompetenz definiert ist von ihrer Funktion für die Wirtschaft her. Die letztgenannte Definition ist inhaltlich übrigens identisch mit der von WEINERT, nur dass WEINERT die Ausrichtung auf Unternehmensziele durch das allgemeinere Problemlösen ersetzt. Die Herkunft ist dennoch offensichtlich.

ELTON MAYO führt den Begriff der human relations ein. Seine These lautet: Unternehmen, Gesellschaften, Staaten scheitern trotz aller Fortschritte in Wissenschaft und Technik an den soften Faktoren der zwischenmenschlichen Beziehungen. Als Lösung bietet er das *social training* der Einzelnen an. Gibt es also in einer Gesellschaft oder in einem Unternehmen Verwerfungen z. B. aufgrund von Gerechtigkeitsfragen, so liegt laut MAYO die Lösung nicht etwa in der Diskussion objektiv bestehender Ungerechtigkeiten – das führt ja nur zum Kampf um Gerechtigkeit, d. h. zu Instabilität –, sondern im Antrainieren von Verhaltensdispositionen der Einzelnen. Durch „vorgreifende Seelenbearbeitung“ der Einzelnen wird jeder mögliche Konflikt vorgreifend „stillgelegt“ (siehe GELHARD, S. 147). Was wir hier vor uns haben, ist der Ursprung des Begriffs der sozialen Kompetenz, bei der es also gerade nicht mehr um die Autonomie des Einzelnen geht, sondern stattdessen um die Verhinderung von sozialer Anomie. Soziale Kompetenz soll die Harmonie im Team vor möglichen Verwerfungen schützen. **Das effektive Teammitglied macht harmonisch ALLES mit.** Die soziale Kompetenz „ALLES mitmachen“, die man tatsächlich in Tabellen gewünschter sozialer Kompetenzen aufgelistet findet, ist das Wesen des Konzepts der Sozialkompetenz.

Insgesamt sollte der Hintergrund klar geworden sein, der die Erfolgsgeschichte des Kompetenzbegriffes bestimmt. Wenn HANS GEORG WEIGAND in der Podiumsdiskussion im letzten Jahr auf dem 18. Forum Begabungsförderung Mathematik in Wismar sagte, *er* (als Mathematikdidaktiker) verstehe unter Kompetenz etwas, das mit Können und Fähigkeit zu tun habe, dann muss man mit GELHARD (siehe S. 10) auf Folgendes hinweisen: „Der Begriff der Kompetenz ... kann ... nicht einfach ... Dispositionen und Fähigkeiten bezeichnen .... Kompetenz steht ... vielmehr für ein Ensemble von Test- und Trainingstechniken, die den Menschen als einen Könnler/Nichtkönnler adressieren .... Vieles, was heute zum festen Bestand des Kompetenzkonzeptes gehört, ... fungierte ... als Teil psychotechnischer Optimierungsprogramme.“ Es geht bei diesem Konzept von Anfang an um das effiziente Optimieren von Menschenmaterial für die Wirtschaft.

## 5. (Mathematische) Bildung und Kompetenzorientierung?

Die Mathematikdidaktik hat nun diesen Kompetenzbegriff (im besten Falle) naiv übernommen. Auch wenn Sie von den Hintergründen nichts weiß oder wissen will und unter Kompetenz nur Können und Fähigsein verstehen will, schlägt das Denken des ökonomischen Verwertbarmachens von Menschenmaterial bei ihr durch, ohne dass es ihr bewusst würde.

So liest man bei dem Mathematik-Didaktiker LINNEWEBER-LAMMERSKITTEN zum Begriff der mathematischen Kompetenz „Er ist auf Anforderungen und Ansprüche (von Individuen oder von der Gesellschaft) bezogen, denen der Einzelne in Problemlösesituationen genügen können muss, und er enthält – als Voraussetzung dafür, dass die kognitiven Fähigkeiten in solchen Situationen eingesetzt werden können – neben kognitiven auch nicht-kognitive Momente, insbesondere die von Weinert hervorgehobenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten“ (LINNEWEBER-LAMMERSKITTEN, S. 17). WEINERTs Kompetenzbegriff wird hier mit samt seinem eben dargestellten Hintergrund naiv übernommen. Bildung dient nicht dem Zu-sich-selbst-Finden des Einzelnen, sondern dazu, dass der Einzelne äußeren Ansprüchen gerecht werden kann. LINNEWEBER-LAMMERSKITTEN (S. 17f) ergänzt: „Die Motivation, von der in der Weinert... -Definition die Rede ist, ist jedoch nicht die Lernmotivation, sondern die Motivation, die erworbenen mathematischen Fähigkeiten und Fertigkeiten auch tatsächlich anzuwenden“. Diese Feststellung ist sehr treffend, aber was bedeutet es? „In letzter Konsequenz heißt das, dass nur derjenige mathematisch kompetent ist, der auch fähig und bereit ist, sein mathematisches Wissen und Können einzusetzen“ (LINNEWEBER-LAMMERSKITTEN, S. 18). Das bedeutet im Umkehrschluss, dass diejenigen Physiker, welche nicht bereit waren, ihr Wissen und Können zum Bau der Atombombe einzusetzen, nun als physikalisch inkompetent gelten müssen. Bei einem kompetenten Physiker wäre heute nämlich sichergestellt, dass er bereit ist zu tun, was immer von ihm verlangt wird. Man sieht die Übergriffigkeit dieses Denkens: Statt den Einsatz der erworbenen Kompetenz in die Freiheit des Einzelnen zu stellen und dessen Gewissen zu überlassen, will die modische Kompetenzorientierung neben dem Können auch das Bereitsein des Menschenmaterials generieren. Genau dieser Kniff, neben dem Können auch das Bereitsein der Schüler bewerkstelligen zu wollen, ist es, der aus mündigen Menschen williges Menschenmaterial werden lässt. Damit finden wir bei LINNEWEBER-LAMMERSKITTEN die soziale Kompetenz „alles mitmachen“ wieder, indem kompetent sein impliziert, auch stets bereit zu sein.

Auch MÜNSTERBERGs Stoßrichtung einer „Anpassung von Persönlichkeit und Beruf“ (GELHARD, S. 128), schlägt auf die Mathematik-Didaktik durch, beispielsweise bei TIMO LEUDERS: Dieser schreibt zum Begriff der Kompetenz: „Kompetenzen umfassen Wissen und Können, aber eben auch die Fähigkeit und die Bereitschaft, diese flexibel und erfolgreich einzusetzen“ (LEUDERS [1], S. 52). Auch hier ist der kompetente Schüler nicht nur fähig, sondern auch stets bereit. Auch hier finden wir die soziale Kompetenz „alles mitmachen“. Weiter schreibt LEUDERS, dass der Mathematikunterricht „auch andere Kompetenzen fördern soll und ausdrücklich kann: nämlich personale und soziale Kompetenzen wie Selbstständigkeit – insbesondere bei der Gestaltung des eigenen Lernens, Kooperations- und Kommunikationsvermögen, Toleranz, gesellschaftliche Verantwortung und Mitwirkung, Fähigkeit zur Selbstverwirklichung, Gestaltungswille, Kreativität, Interesse, kritisches Urteilsvermögen. Dies sind Aspekte eines ganzheitlichen, an Bildung orientierten Verständnisses von Kompetenzen“ (ebd. S. 53). Naiv sieht LEUDERS dort pädagogische Ganzheitlichkeit, wo der Kompetenzbegriff in Wahrheit die Vereinnahmung ganzen Person für ökonomische Zwecke intendiert. Überhaupt handelt es sich hier weniger um ein Denken, als vielmehr um ein gedankenloses Aufschreiben von Schlagworten. Das sei hier nicht im Einzelnen näher erläutert. Hinweisen möchte ich nur darauf, was es bedeutet, Selbstverwirklichung als Kompetenz im Sinne von WEINERT auszugeben. Das ist erstens Unsinn: Selbstverwirklichung betrifft das Ganze eines Lebens, sodass die Verwirklichung des Selbst letztlich nur ein einziges Mal gelingen kann. Wie kann sie dann eine Kompetenz sein, die doch laut WEINERT allemal in variablen Situationen anwendbar sein soll? Was ist dann zweitens die Pointe dieser offenbar bloß daher gesagten Wendung? Nun, wer Selbstverwirklichung als variabel einsetzbare Kompetenz ausgibt, dem geht es gerade nicht um die Identität, welche das Ganze eines Lebens integriert. Als variabel einsetzbare Kompetenz geht es dabei statt um echte Identität um die flexible Anpassbarkeit der „Identität“. Kompetent ist hier derjenige, der, wenn der Wind sich dreht, sich mühelos gleich mitdreht. Und damit schlägt der Gedanke MÜNSTERBERGs, der Anpassung der Persönlichkeit an den Beruf, 100 Jahre später bei LEUDERS wieder durch.

Der Anfang des Aufsatzes galt der Rechtfertigung der Begabungsförderung. Am Ende möchte ich zeigen, dass auch die Begabungsförderung unter die Räder der Kompetenzorientierung zu kommen droht. Dass in Zeiten des Akademisierungswahns (NIDA-RÜMELIN), in denen alle ans Gymnasium wollen und mittlerweile eigentlich auch dürfen, das Fördern besonderer Begabungen erheblich schwieriger geworden ist; dass stattdessen das Bemühen darum, kaum geeignete Schüler durch zentrale Prüfungen zu bekommen, die Aufmerksamkeit der



Lehrer zu großen Teilen absorbiert; dies alles dürfte jedem klar sein. Auch wie fatal das ist in Hinsicht darauf, worum es in der Bildung des Einzelnen geht – das Zu-sich-selbst-Finden –, sollte der erste Teil des Aufsatz klarer werden lassen. Der Didaktik ist dies mitnichten immer klar. Denn lesen wir, was LEUDERS zur Begabungsförderung schreibt: Er unterscheidet in seiner „Mathematik-Didaktik“ Vordergrund-, Hintergrund- und Expertenbildung (vgl. LEUDERS [2], S. 52). Die Expertenbildung ist in dabei in etwa das, was WHITEHEAD das „Spezialstudium“ nennt. Doch wo WHITEHEAD „spezielle Hingabe“ deshalb fördern will, weil es von entscheidender Bedeutung für die Selbstfindung des Einzelnen ist, fällt LEUDERS als Rechtfertigung nur der gesellschaftliche Nutzen ein (für eine ausführliche Kritik an LEUDERS siehe WIECHMANN und BANDELT). Er legitimiert die Expertenbildung von der Bedeutung her, die sie für bestimmte akademische Berufszweige hat (ebd., S. 56), und von einem bestehenden „gesellschaftlichen Bedarf“ (ebd., S. 49) her, insofern Expertenbildung ein „wesentlicher ökonomischer Standortfaktor“ (ebd.) sei. Die Eingangsthese dieses Aufsatzes war, dass das Fördern spezieller Begabungen letztlich die Erfüllung dessen ist, was Bildung eigentlich meint. Nun zeigt sich, dass eine Didaktik, welche ganz auf ein Kompetenzkonzept setzt, dessen Hintergrund die Nutzbarmachung von Menschenmaterial für ökonomische Zwecke ist, diesen grundsätzlichen Sinn von Begabungsförderung nicht einmal mehr ahnen kann und ihn stattdessen kurzerhand mit dem ökonomischen Nutzen kurzschließt.

## 6. Literatur:

- |                                       |     |   |
|---------------------------------------|-----|---|
| Blumenberg, Hans                      | [1] | Wirklichkeiten, in denen wir leben. Reclam. Stuttgart 1986  |
| Gelhard, Andreas                      | [1] | Kritik der Kompetenz. Diaphanes. Zürich 2012  |
| Krautz, Jochen                        | [1] | Die Vereinnahmung der Person. Die Vereinnahmung der Person. Zu Auswirkungen und Hintergründen des Kompetenz-Konzeptes. In: engagement – Zeitschrift für Erziehung und Unterricht, 3/2007, S. 211-227.   |
| Leuders, Timo                         | [1] | Kompetenzorientierung im Mathematikunterricht. In: Schulverwaltung Hessen/Rheinland-Pfalz 2/2010, S. 52-55.   |
| Leuders, Timo (Hrg.)                  | [2] | Mathematik-Didaktik. Cornelsen Scriptor. Berlin 2009  |
| Linneweber-Lammerskitten, Helmut      | [1] | Fachdidaktik Mathematik. Kallmeyer. Seelze 2014   |
| Nida-Rümelin, Julian                  | [1] | Der Akademisierungswahn. Edition Körber-Stiftung. Hamburg 2014  |
| Ricoeur, Paul                         | [1] | Der Weg zum wirklichen Verständnis des Anderen. SWR2 Wissen – Manuskriptdienst.<br><a href="http://www.swr.de//id=10883356/property=download/nid=660374/s4a19m/swr2-wissen-20130227.pdf">http://www.swr.de//id=10883356/property=download/nid=660374/s4a19m/swr2-wissen-20130227.pdf</a> (Stand 23.03.2016) |
| Spaemann, Robert                      | [1] | Moralische Grundbegriffe. C.H. Beck. München 2004   |
| Weinert, Franz E.                     | [1] | Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. in: Ders. (Hrsg.): <i>Leistungsmessungen in Schulen</i> , Weinheim und Basel, 2002, S. 17-31   |
| Whitehead, Alfred North               | [1] | Die Ziele von Erziehung und Bildung. Suhrkamp. Berlin 2015  |
| Wiechmann, Ralf; Bandelt, Hans-Jürgen | [1] | Die Selbstunterwerfung unter ökonomisches Denken. Erscheint in: Pädagogische Korrespondenz 1/2016   |

- Wiechmann, Ralf [1] Zur Verabsolutierung des Problemlösens im Kompetenzkonzept und ihren Folgen. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 1/2013, S. 124-147
- Wittgenstein, Ludwig [1] Tractatus logico-philosophicus. Suhrkamp. Frankfurt am Main 2003

**Adresse des Autors:**

Ralf Wiechmann  
Münchner Str. 12  
82515 Wolfratshausen  
email: ralf.wiechmann@uni-dortmund.de

Eingereicht am 8. April 2016