

## Kompetenzbasierung und Digitalisierung als rückwärtsgewandte Ideologien

### Ein Blick zurück - Kompetenzbasierung und Output-Steuerung

Mainstreams folgen meist einem ähnlichen Muster. Die Geschichte geht etwa so: Es wird ein Unbehagen an den bestehenden Verhältnissen diagnostiziert und formuliert, die Notwendigkeit einer Veränderung ausgerufen, deren Richtung vorgegeben, die Entwicklung - zusehends Eigendynamik entfaltend - verstetigt, mit dem Merkmal des Paradigmenwechsels versehen, als gegeben und nicht befragbar hingenommen, schließlich als notwendig und damit alternativlos erachtet. So geschehen im Kontext der Kompetenzbasierung und Output-Steuerung von Schule und Unterricht.

Erste Reaktionen auf diese Umsteuerung anlässlich zahlreicher Fortbildungsveranstaltungen und Diskussionen gaben zunächst von der Sache her wenig Anlass zur Annahme einer Zwangsläufigkeit. Viele Kolleginnen und Kollegen werden gewichtige Einwände von damals in Erinnerung haben<sup>1</sup>: Die überhastet vorgenommene Umschreibung von Lernzielen in Kompetenzen, die sich - ansonsten formulierungsgleich - häufig nur durch die Ersetzung des Modalverbs „sollen“ von den traditionellen Katalogen abhoben, seien doch nichts Neues, schon gar nichts radikal Neues. Auch die propagierte Output-Steuerung, mit der Unterricht jetzt angeblich erstmals vom Ende her durchdacht werde, markiere keine kategoriale Wende in der Blickrichtung auf schulisches Handeln, gerade so, als hätten Lehrkräfte bislang Stunden, Reihen, Leistungserhebungen und dgl. nicht von den zu erreichenden Zielen her gedacht, als habe man sich dessen niemals zuvor in ausformulierten Erwartungshorizonten, die die in den Blick genommenen Prozesse, Lernstrategien und Ergebnisse dokumentierten, vergewissert. Linguistisch geschulte Lehrkräfte machten zudem auf die Problematik der Messbarkeit von Kompetenzen aufmerksam, die lediglich durch Rückschlüsse aus Performanzen annäherungsweise und unscharf erfassbar seien<sup>2</sup>. Das Wort vom Etikettenschwindel machte die Runde. Selbst die unabweisbaren Hinweise auf die logische Unhaltbarkeit eines Versuches, Aussagen über prognostizierte Lernleistungen in der Zukunft als Istzustände in der Gegenwart auszuweisen, wurden einfach beiseitegeschoben wie auch Erfahrungen aus der Wissenschaftsgeschichte mit Beispielen für die Hochstilisierung einer kleinen Verschiebung innerhalb eines bestehenden Systems zu einem neuen Paradigma<sup>3</sup> im Innovationseifer untergingen. Die behauptete Unumkehrbarkeit war und ist somit nicht in der Sache begründet, sie wurde verordnet und administrativ erzwungen.

Inzwischen hat die Kritik am Kompetenzmodell mit guten Gründen zusehends an Fahrt aufgenommen, Zug um Zug legt sie dessen basale Schwächen bloß und stellt die vielfältigen und verstreuten Vorbehalte aus der Praxis auf ein immer breiter abgesichertes theoretisches Fundament<sup>4</sup>.

Zweierlei ist daraus abzuleiten. Zunächst wären die Verantwortlichen bildungspolitischer Entscheidungen gut beraten gewesen, die Bedeutung der geäußerten Vorbehalte erfahrener Praktikerinnen und Praktiker höher zu veranschlagen. Denn erstens ist eine solchermaßen einschneidende, fundamentale Umgestaltung des Bildungswesens auf dem Verwaltungsweg der zentralen gesellschaftlichen Aufgabe von Schule als genuinem Ort von Demokratieerziehung und Pluralismus gegenläufig. Derart grundsätzliche Entscheidungen verlangen die Bindung an einen breiten öffentlichen Diskurs aller Beteiligten. Und zweitens treten die Verluste eines Vorgehens immer sichtbarer zutage, das glaubt auf Erfahrungen pädagogischer Praxis und dort gesammelter Wissensbestände verzichten, das bildungspolitische Agieren der erziehungswissenschaftlichen und (fach)didaktischen Reflexion entziehen und es weitgehend einer Expertokratie überlassen zu können. Es sollten deshalb zudem die immer deutlicher erkennbaren Fehlentwicklungen Anlass sein, auf anderen Feldern kategorialen (oder zumindest als kategorial angesehenen) Umdenkens mit etwas mehr Bedachtsamkeit ans Werk zu gehen. Gemeint ist ein weiterer Megatrend, die sogenannte „Digitalisierung der Bildung“. Beidem nämlich, der Kompetenzbasierung wie auch der „Digitalisierung der Bildung“, inhärieren vom grundsätzlichen Zugriff auf Unterricht und Schule her, man könnte auch sagen von den ideologischen Grundannahmen her, vergleichbare unerwünschte und schädliche (Neben)Effekte. Die folgende Kritik beansprucht demzufolge nicht, in erster Linie neue Einzelaspekte in die Diskussion einzubringen, sie versucht vielmehr, an drei Problemfeldern die gemeinsame Basis der Unzulänglichkeiten beider Konzeptionen aufzuspüren und dabei einen Aspekt zu akzentuieren, der bislang wohl weniger Beachtung gefunden hat. Es handelt sich um die möglicherweise zunächst etwas überraschende These, dass sich die vorgebliche Modernität und Innovativität des Reformprozesses aus einem keineswegs neuen, nach vorne gerichteten, sondern alten und rückwärtsgewandten Denken mit staunenswertem Beharrungsvermögen speist, das mit guten Gründen z. T. schon seit der Antike kritisiert wurde. Ruht aber die Theorie auf tönernen Füßen, ist ihre Überführung in Praxis keineswegs selbstverständlich, Offenheit einem Umdenken gegenüber wäre das schon.

## **Funktionalisierung der Unterrichtsgegenstände und daraus resultierende Beliebigkeit der Inhalte**

Das zentrale Wesensmerkmal der Kompetenzbasierung<sup>5</sup>, der Ausrichtung und Konzentration des Unterrichts auf die Vermittlung von Kompetenzen, sind die Unterordnung des jeweiligen Gegenstandes unter die Ausbildung und Schulung allgemeiner Fähig- und Fertigkeiten, der Primat der Funktion und der ihr dienenden Methoden gegenüber dem Inhalt. Scheinbare Plausibilität gewinnt das Konzept aus der Auffassung, in Anbetracht galoppierender Vermehrung des Wissens müsse der Versuch seiner Akkumulation notwendig ins Leere laufen, unabdingbar sei vielmehr, die Lernenden zu befähigen, sich das zur Bewältigung einer Aufgabe oder eines Problems notwendige Wissen effizient zu beschaffen und zu organisieren. Auch wenn das Argument Richtiges enthält, aber wie jede Halbwahrheit eben auch viel Unwahres<sup>6</sup>, stößt es in diesem ganz allgemeinen Sinn nicht nur kaum auf Widerspruch, es wird vielmehr unmittelbar die Nähe zu den Verfechtern einer umfassenden Digitalisierung der Schulen und unterrichtlichen Handelns ansichtig. Denn ohne Zweifel sind digitale Speicher-, Verarbeitungs- und Distributionswerkzeuge effiziente Instrumente zur Beschaffung und Organisation von Wissen. Richtiger muss es allerdings heißen: zur Beschaffung und Organisation von Informationen, deren Einordnung in sinnvolle Zusammenhänge indes ein Wissen voraussetzt, das die Informationen zu generieren von sich selbst her gar nicht in der Lage sind. Dazu müssen nämlich in vertieften gedanklichen Auseinandersetzungen mit komplexen inhaltlichen Gegenständen Ordnungsstrukturen und Kriterien erarbeitet und verfügbar gemacht worden sein, die als vernünftig einsehbarer Bezugsrahmen fungieren können. An dieser Notwendigkeit scheitert die angesprochene Plausibilität und ist ihrer Vordergründigkeit überführt. Ein konkretes Beispiel aus der Unterrichtspraxis, dem Fach Geschichte vermag dies zu verdeutlichen.

Im kompetenzbasierten LP Geschichte der Sekundarstufe I des Landes RLP ist das Thema Nationalsozialismus im obligatorischen Basisteil fakultativ oder verpflichtend aufgenommen. Fakultativ etwa kann die Machtübertragung 1933 behandelt werden, austauschbar indes gegen z. B. die Oktoberrevolution 1917 oder die Novemberrevolution von 1918. Mit anderen Worten: Die Behandlung des Themas „Machtübertragung 1933“ intendiert von vornherein nicht die sachliche Erschließung des historischen Phänomens, sondern ist funktionalisiert auf die Vermittlung einer von diesem gelösten Kompetenz, Strukturen, Merkmale und dgl. von Machtübergängen überhaupt zu erarbeiten. Eine bizarre Konsequenz dieser Unterordnung des historischen Gegenstandes unter die Kompetenz wird an anderer Stelle erschreckend sichtbar. Die im LP vorgenommene Funktionalisierung des

Themas „Der Holocaust als Zivilisationsbruch“ nimmt diesen, innerhalb des Kompetenzmodells ganz folgerichtig umgesetzt, explizit als Mittel zur Erreichung eines allgemeinen Ziels, nämlich am Beispiel zu verstehen, was Zivilisationsbruch überhaupt bedeutet. Der Sachverhalt an sich ist schon kaum noch verständlich. Er legt überdies eine fundamentale Brüchigkeit des Kompetenzmodells bloß, indem er auf Voraussetzungen verweist, die dieses selbst leugnet. Soll an einem historischen Phänomen erarbeitet und begriffen werden, was an ihm der Zivilisationsbruch ist, so ist das ein überaus voraussetzungsreiches Unterfangen. Man muss nämlich nicht nur theoretisches Wissen haben über die Begriffe bzw. Kategorien „Zivilisation“ und „historische Brüche“ und diese von verwandten, aber durch spezifische Differenzen unterschiedene abgrenzen können, sondern auch über konkrete historische Konstellationen, die möglicherweise unter diese Begriffe bzw. Kategorien fallen oder eben auch nicht. All das wird indes nicht durch Kompetenzen verfügbar gemacht.

Man wird der Verluste gewahr, die eine Gesellschaft einholen, wenn sie glaubt sich der Mühen entledigen zu können, Rechenschaft darüber abzulegen, wessen und warum sie sich dessen erinnert.

Die Überschneidung von Kompetenzausrichtung und digitalgestützter Informationsbeschaffung besteht in ihrem Verfehlen der Sache und ihrer Bedeutung: Der kompetenzbasierte Zugang weist, wie gezeigt, unmittelbar über diese hinaus, ein sich auf digitale Hilfsmittel verlassender bleibt notwendig dahinter zurück, weil die Dimension der Informationsbeschaffung gar nicht an Sinn und Bedeutung heranreicht. Beider Scheitern ist Resultat der von außen an die Sache herangetragenen Zwecksetzung, ihrer Unterwerfung unter das Diktat der Verwertbarkeit im Blick auf anderes, ihrer geforderten Anschlussfähigkeit.

Beide bedrohen in ihrer Einseitigkeit dementsprechend das jeweilige Fach in seiner Substanz. Wollen kann man das nur von vorgängigen, ideologischen Anschauungen her, deren Verfechter die Aufgabe schulischen Arbeitens nicht mehr in der Sacherschließung erblicken.

### **Anfälligkeit für Fremdsteuerung**

Die kompetenzimmanente Tendenz zu inhaltlicher Beliebigkeit impliziert die Anfälligkeit für Fremdsteuerung der Lernenden, die den Anspruch eines aufgeklärten, die Mündigkeit freier Subjekte wie die Solidarität als Fundament einer Bürgergesellschaft in den Blick nehmenden Denkens depraviert. Wird die zu verhandelnde Sache herabgestuft auf den bloßen Zweck eines Vehikels zu sachfremden Zielen, kann aus der Beschäftigung mit dieser selbst kaum Interesse,

kaum Freude und kaum intrinsische Motivation erwachsen. Diese müssen künstlich erzeugt und wachgehalten werden. Jochen Krautz hat diesen Zusammenhang in aller Schärfe herausgemeißelt<sup>7</sup>. Bei Volker Ladenthin findet sich in komprimierter Form das Ergebnis einer solchen Analyse: Die Lernenden sollen „motiviert sein, das zu tun, was andere wollen“ und weiter: „So betrachtet ... ist die Kompetenztheorie die bisher ausgeprägteste Form einer Theorie der Fremdsteuerung.“<sup>8</sup>

Wird dieses ideologische Konstrukt verfigt mit den Möglichkeiten computergestützter, -gesteuerter und -überwachter Lernprogramme, ist der Boden bereitet, auf dem eine besonders subtile Form der Tyrannis wachsen kann. „Die digitale Bildungsrevolution“ von Dräger und Müller-Eiselt etwa entfaltet exemplarisch deren Programm<sup>9</sup>. Mit einem dem Behaviorismus und der Kybernetik entlehnten System von Konditionierungen sollen die Lernenden unter Aufbietung manipulativer Strategien dazu verführt werden, sich scheinbar freiwillig vorgefertigter Lernsoftware anzudienen und ihre Abhängigkeit von dieser bereitwillig hinzunehmen, deren Entwickler damit zugleich die Herrschaft über Inhalte gewinnen, die einzig im demokratisch legitimierten Bildungsauftrag der Politik gründen können.

Die Gemeinsamkeit von Kompetenzbasierung und dem Postulat einer umfassenden Digitalisierung des Lernens (womit prägnant nur ein sich digitaler Medien bedienendes Lernen gemeint sein kann) ist im Verständnis von Bildung als Anpassungsleistung zu lokalisieren, auf Aneignung von Lerngegenständen unter dem Primat ihrer möglichst unmittelbaren und effizienten Verwertbarkeit.<sup>10</sup> Da eine ausschließliche oder überwiegende Ausrichtung auf Anwendungsbezug den Intellekt immer an das gerade Gegebene bindet und eine Fixierung auf immer schon Vorfindliches keine Wissenschaft begründen kann, ist auch der Schule als Ort von Wissenschaftspropädeutik der Boden entzogen. Wollen kann man das nur, wenn man die Aufgabe wissenschaftlichen Arbeitens auf die Rolle einer Dienerin herrschender Tendenzen reduziert, ihr ausschließlich affirmativen Charakter konzidiert.

### **Rekurrenzen auf überholte Denkmodelle als Ausweis bildungspolitischer „Modernität“**

Wenn die Unterordnung der Unterrichtsgegenstände, der Inhalte unter die Kompetenzvermittlung Resultat der grundsätzlich funktionalen Ausrichtung des Unterrichts ist und in vergleichbarer Weise die dem Kompetenzbegriff inhärente Anfälligkeit für Fremdsteuerung auf einem Verständnis von Bildung als fortgesetzte Anpassungsleistung an äußere Anforderungen basiert, so handelt es sich hierbei

keineswegs, wie etwa die sogenannte Klieme-Expertise glauben machen will, um ein innovatives Konzept<sup>11</sup>, das der der traditionellen Schule unterstellten Ausrichtung auf bloße Akkumulation (tragen) Wissens entgegengesetzt wird (und übrigens auch im Wesentlichen aus dieser Unterstellung und nicht aus der Sache seine Akzeptanz und Überredungskraft bezieht), sondern ganz im Gegenteil um oft verkürzende oder auch ungerechtfertigt vereinnahmende Rückgriffe auf durch die Jahrhunderte hindurch formulierte und diskutierte Modelle, deren gemeinsame Grundlage das Faktum des naturalen Strebens nach Selbsterhalt ist und die dieses zum Ausgangs- und einzigen Bezugspunkt der Wesensbestimmung des Menschen machen. Dieser wird dabei ausschließlich vom Primat des Interesses (und seiner „naturalen“ Behauptung) vor der Erkenntnis her definiert, bleibt also immer auf seine rudimentären Anfänge zurückbezogen und auf diese festgelegt. Es ist dann unerheblich, ob man diese Durchsetzung rein egoistischer Interessen und Ziele und ihre daraus abgeleitete Rechtfertigung, die immer auch Scheitern auf der anderen Seite impliziert und dieses somit legitimiert, da jeder Konkurrenzkampf Verlierer hervorbringt, letztlich egoistischen Genen, einzelnen Lebewesen oder spekulativ erschlossenen Handlungsträgern zuschreibt wie gesellschaftlichen (Sub)Systemen, etwa einem auf Selbstoptimierung angelegten Markt, oder einzelnen Geschichtsverläufen bzw. der Geschichte überhaupt. In Rekurrenzen darauf Innovativität, Modernität und Fortschritt zu erblicken, mutet durchaus verwegend an.

Das in solchen gedanklichen Konstruktionen eines verabsolutierten Selbsterhaltungsstrebens unterstellte utilitaristische Weltverhalten des Subjekts, dessen Überlebensstrategie die fortgesetzte Anpassung an die äußere Notwendigkeit ist, die es noch im Scheitern als Akt der Freiheit begreifen muss, findet sich wieder in der Definition des Menschen als *homo oeconomicus*<sup>12</sup>. Dieses Konzept einer Dehumanisierung des Menschen ist die leitende Idee sowohl der Kompetenztheoretiker als auch der Digitalisten und bietet die Erklärung für die ethische Neutralität beider Modelle<sup>13</sup>. Fragen nach dem guten Leben, nach Verantwortung, nach ethischen Prinzipien, nach Werten, die eine Gesellschaft solidarisch zusammenhalten, schließlich nach Bildung und dem grundgesetzlich verbürgten Recht auf Entfaltung der Persönlichkeit können bei solchen Grundannahmen einem von vernünftigen Kriterien geleiteten Diskurs nicht mehr sachangemessen zugänglich gemacht werden. Das kann man eigentlich nicht einmal mehr wollen.

Beide Tendenzen erweisen sich demnach konzeptionell als gerade nicht progressiv, modern und innovativ, sondern als bemerkenswert rückwärtsgewandt, gefangen in alten Denkstrukturen, deren theoretische Schwächen schon in der Antike selbst und weit darüber hinaus immer erneut aufgedeckt wurden. In Anbetracht dessen ist es

umso erstaunlicher, dass die Digitalisten und Kompetenztheoretiker diesen Zusammenhang nicht einmal mehr reflektieren. Sollte ihnen dieser Sachverhalt noch bekannt sein, sollten sie noch um ihn wissen, dann beweist das einmal mehr die Unsinnigkeit der Junktur „träges Wissen“, da Trägheit keine Qualität des Wissens sein kann, sondern eine des Subjekts ist, das Wissen in unterschiedlichen Kontexten aktualisiert.

Fragt man also, worin das paradigmatisch Neue sich findet, so bleiben von den oft mit großem terminologischen Aufwand getriebenen Ankündigungen die flächendeckend eingeführten Standards, ihre institutionalisierten, regelmäßige Überprüfungen in Test mit limitierten Aufgabenformaten und die technische Weiterentwicklung der Medien. Das alles betrifft lediglich die äußere Seite von Unterricht und Schule, Fortschritt verbürgt das nicht. An nichts lässt sich das besser ablesen als an den digitalen Medien, deren Beherrschung eben auch radikale und fundamentalistische Kräfte versiert nutzen, um ihre reaktionären und demokratiefeindlichen Ziele zu verfolgen. Mit modernsten Medien und inhaltslosen Kompetenzen kann man der größte Feind der Freiheit und der Würde des Menschen sein. Darüber entscheiden aber nicht die Medien und Kompetenzen, sondern eine in einem umfassenden Sinne erworbene Bildung. An diesem Sachverhalt zerschellt auch die anglo-amerikanische Polemik gegen die „Bildung-for-its-own-sake“. Politologisch gesehen verschafft sich hier die Binsenwahrheit Geltung, dass etablierte Systeme, wenn ihre theoretischen Basisannahmen nicht elastisch, sondern dogmatisch sind, zur Erhaltung des Bestehenden in der Abwehrhaltung gegen Kritik sich strategisch und nicht sachlich formieren.

### **Pädagogische Freiheit**

Schule und Unterricht nach Maßgabe des Kompetenzdenkens und der Forderung nach umfassender „Digitalisierung der Bildung“ sind gleichermaßen Ausdruck und praktische Umsetzung eines reduktionistischen Welt- und Menschenbildes. Die Welt wird eindimensional verkürzt auf einen lückenlosen, kausal-deterministischen Ursache-Wirkungskomplex mit notwendiger Geschehensabfolge<sup>14</sup>. Der Mensch wird eingeführt auf seinen bloßen Selbsterhalt und nicht auf ein auch gutes Leben hin entworfen; seine Freiheit emergiert nur noch im zustimmenden Anprallen an den Notwendigkeiten. Diese Grundüberzeugungen implizieren den Primat des Interesses vor dem Erkennen, das Verständnis von Bildung als Anpassung, als Zurichtung auf das Dienliche und Vorteilhafte und die daraus resultierende ethische Indifferenz.

Es gibt gute Gründe für die Überzeugung, dass die theoretischen Grundlagen der Kompetenztheorie und des Digitalisierungspostulates wissenschaftlich nicht haltbar,

jedenfalls wissenschaftlich nicht konsensfähig sind. Sie schotten sich in ihrem ausschnittthaft-verabsolutierenden Menschen- und Weltbild überdies ab gegen die für ein Gemeinwesen unabweisbaren Fragen nach der Begründung von Werten und ihrer Vermittlung in Schule und Unterricht. Die administrativ verordnete Verpflichtung der Lehrkräfte auf eine in dieser Weise fragwürdige Ideologie dürfte einen Zugriff auf die pädagogische Freiheit darstellen, der zumindest die Frage nach seiner Legitimität aufwirft.

Anmerkungen:

1) Die sich anschließenden Formulierungen geben eigene Erinnerungen an die Anfangszeit des „Paradigmenwechsels“ wieder.

2) Zu diesem logischen Dilemma der Kompetenzbasierung, dem Kompetenz-Performanz-Zirkel vgl. Löwisch, Dieter-Jürgen: Kompetentes Handeln. Bausteine für eine lebensweltbezogene Bildung, Darmstadt 2000, 87-92. Dazu auch Dammer (vgl. Anm. 4), 113 - 124.

3) Am Beispiel der Hirnforschung ist dies beleuchtet bei Schmitt, Arbogast: Gehirn und Bewusstsein. Kritische Überlegungen aus geistesgeschichtlicher Sicht zum Menschenbild der neueren Hirnforschung. Ein Plädoyer für mehr aristotelische Rationalität, in: Beiträge zu einer aktuellen Anthropologie, hrsg. v. H.-R. Duncker (Schriften der wissenschaftlichen Gesellschaft der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main, 19), Stuttgart 2006, 208 – 283. Vgl. auch ders.: Die Moderne und Platon. Zwei Grundformen europäischer Rationalität, 2. überarb. Aufl., Stuttgart 2008, 15-16, auch mit Verweis auf Jauß, Hans Robert: Literaturgeschichte als Provokation, Frankfurt 1970. - Ein instruktives Beispiel bietet erstaunlicherweise die sogenannte Klieme-Expertise selbst: Klieme, Eckhart u. a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise, hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin 2007, 62-65. Hier werden die Differenzen zwischen Kompetenzen und dem traditionellen Bildungsbegriff soweit applaniert, dass man mit Recht fragen kann, worin der Paradigmenwechsel noch bestehen soll, wenn man diese Frage an die Sache richtet und nicht auf die äußeren Organisationformen der Testungen bezieht.

4) Aktuelle Literatur zum Thema mit zahlreichen weiteren Literaturhinweisen z. B.: Brügelmann, Hans: Vermessene Schulen - standardisierte Schüler. Zu Risiken und Nebenwirkungen von PISA, Hattie, VerA und Co., Weinheim, Basel 2015. - Dammer, Karl-Heinz: Vermessene Bildungsforschung. Wissenschaftsgeschichtliche Hintergründe zu einem neoliberalen Herrschaftsinstrument (= Pädagogik und Politik 8, hrsg. von A. Bernhard u. a.), Baltmannsweiler 2015. - Frost, Ursula (HRSG.): Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform (Sonderheft zur Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik), Paderborn u. a. 2006. - Krautz, Jochen: Kompetenzen machen unmündig. Eine zusammenfassende Kritik zuhanden der demokratischen Öffentlichkeit. Streitschriften zur Bildung, Heft 1, hrsg. v. d. Fachgruppe Grundschulen der GEW Berlin, Berlin 2015, 6-21. - Ladenthin, Volker:



Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit. In: Profil, Mitgliederzeitschrift des deutschen Philologenverbandes 9 / 2011, 1-6.

5) Die sog. Klieme-Expertise bezieht sich (72) auf Weinert, wonach unter Kompetenzen zu verstehen sind „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.“

6) Dammer, Bildungsforschung hat dieses Unwahre der Halbwahrheit in dem mit der sehr treffenden Überschrift versehenen Kapitel „Der Mythos der Wissensgesellschaft“ (153 - 160) nicht nur präzise herausgearbeitet und beschrieben, sondern auch seine Funktion im neoliberalen Konzept ermittelt und bestimmt.

7) Vgl. Krautz, v. a. 9-11.

8) Vgl. Ladenthin, 3.

9) Vgl. Dräger, Jörg; Müller-Eiselt, Ralph: Die digitale Bildungsrevolution. Der radikale Wandel des Lernens und wie wir ihn gestalten können, Deutsche Verlags-Anstalt, München 2015. Einblicke in die aus einer umfassenden Digitalisierung resultierenden Zerrformen von Unterricht, die Schauder wecken, bietet in komprimierter Darstellung auch der Beitrag von Ralf Lankau zum ZEIT-Artikel von Fritz Breithaupt „Ein Lehrer für mich allein“ (ZEIT Nr. 5, 28. Jan. 2016): Lankau, Ralf: Demaskierung des Digitalen durch ihre Propheten, veröffentlicht auf der Website der Gesellschaft für Bildung und Wissen am 07.02.2016.

10) Vgl. die in Anm. 4 angeführten Arbeiten von Dammer, Krautz und Ladenthin,; ferner Graupe, Silja; Krautz, Jochen: Die Macht der Messung. Wie die OECD mit PISA ein neues Bildungskonzept durchsetzt, in: Coincidentia. Zeitschrift für europäische Geistesgeschichte. Beiheft 4, Bernkastel Kues 2014, 139 - 146. Der Artikel macht zudem die Dimension der mit dem neuen Bildungskonzept verbundenen kulturellen Entwurzelung bewusst.

11) Das Innovationspathos wird gleich zu Beginn der Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards deutlich, wenn Kompetenzmodelle als „**pragmatische Antwort auf die Konstruktions- und Legitimationsprobleme traditioneller Bildungs- und Lehrplandebatten**“ (9) charakterisiert werden. Die Abwehr gegen die traditionelle Schule nimmt bisweilen bizarre Formen an, wenn traditionellen Curricula als Nachteil ein allumfassender (sic!) Anspruch attestiert wird (z. B. 26), gerade so, als hätte es die intensiven Debatten seit den 60iger Jahren um eine Verschiebung von inhaltsorientierten zu lernzielorientierten Lehrplänen und zum exemplarischen Arbeitsunterricht gar nicht gegeben. Was hier zu Legitimationszwecken an Rhetorik aufgeboten wird, ist entlarvend.

12) Zu einer überzeugenden Kritik vgl. Brodbeck, Karl-Heinz: Die fragwürdigen Grundlagen der Ökonomie. Eine philosophische Kritik der modernen Wirtschaftswissenschaften, Darmstadt 2000.

13) Für die Apologeten der „digitalen Bildungsrevolution“ und ihre säkularen Adventisten wird das ansichtig bei Dräger; Müller Eiselt und Breithaupt (vgl. Anm. 9). Reichlich Anschauungsmaterial über die sozialen Verwerfungen und spaltenden Folgen dieser Art von „Fortschritt“ und „Modernität“, die Assoziationen an die reaktionären Zustände zur Zeit der Industriellen Revolution wecken, findet sich im „Reisebericht“ von Christoph Keese: Silicon Valley. Was aus dem mächtigsten Tal der Welt auf uns zukommt, München 2014. Die Prosperitätsverheißungen der Digitalisten sind hier nicht nur von ihren theoretischen Annahmen her falsch, sie reichen nicht einmal mehr an Minimalanforderungen eines common sense-Denkens heran.

14) Das logische Problem dahinter besteht in der schon in der Antike ausführlich diskutierten Frage, ob alles, was ist (alle Gegenstände, Ereignisse und dgl.) notwendig eine Ursache oder eine notwendige Ursache hat. Die Kompetenztheoretiker müssen in ihrem Modell die zweite Auffassung vertreten, die - alles andere als über jeden Zweifel erhaben - wohl eher auf einen logischen Fehler zurückzuführen ist (vgl. dazu Schmitt, Die Moderne und Platon, 460 - 466, fehlerhafter Gebrauch des modalen Prädikats „notwendig“).

Bingen, Dr. Burkard Chwalek