

Kompetenzorientierte Bildung oder: Selbstverwaltung des beschädigten Lebens

Steffen Stolzenberger

„[D]as bis in die letzten Verästelungen nach dem Äquivalenzprinzip gemodelte Leben erschöpft sich in der Reproduktion seiner selbst, der Wiederholung des Getriebes, und seine Forderungen ergehen an den Einzelnen so hart und gewalttätig, daß er weder dagegen als ein sein Leben aus sich selbst heraus Führender sich behaupten, noch sie als eins mit seiner Bestimmung erfahren kann.“¹

Das hessische Kerncurriculum weist dem Philosophieunterricht die Aufgabe zu, „die Lernenden zur mündigen Teilhabe am öffentlichen und politischen Diskurs über die gemeinsamen lebenswichtigen Grundfragen und zur Übernahme von Verantwortung zu befähigen.“² Dieser Anspruch auf Mündigkeit wird in den Vorgaben dahingehend konkretisiert, dass Lernen als ein eigenverantwortlich gestalteter, „nie abgeschlossener Prozess der Selbsterziehung und Selbstbildung, getragen vom Streben nach Autonomie, Bindung und *Kompetenz*“³ bestimmt wird. Dem werde im Philosophieunterricht durch eine „Verbindung von Können und Wissen“⁴ entsprochen. Anstatt *Philosophie* zu lernen gehe es primär darum, das *Philosophieren* als „elementare Kulturtechnik“ zu erwerben, um sich „im Leben durch Selbstdenken statt durch autoritäre Vorgaben zu orientieren“.⁵

„Man kann den Ausdruck *Selbstdenken* häufig hören, als ob damit etwas Bedeutendes gesagt wäre. In der Tat kann keiner für den anderen denken,

1 Theodor W. Adorno, *Theorie der Halbbildung*, in: ders., *Gesammelte Schriften*, Bd. 8: *Soziologische Schriften I*, hg. v. Rolf Tiedemann, Frankfurt am Main 1972, 93–121, 107.

2 Hessisches Kultusministerium (Hg.), *Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe für das Fach Philosophie*, 12, Online: <https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-07/kcgo-phi.pdf> (Zugriff: 15.04.2023).

3 Ebd. (Hervorhebung durch den Verfasser).

4 Hessisches Kultusministerium (Hg.), *Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe für das Fach Philosophie*, a.a.O., 10.

5 Ebd.

so wenig als essen und trinken.“⁶ Mit diesen Worten kritisierte bereits Hegel die Rede vom Selbstdenken als einen Pleonasmus, worin sich menschheitsgeschichtlich allerdings ein nicht-trivialer Bewusstseinsstand artikuliert, der erst mit der Aufklärung den Menschen durch Reflexion zu eröffnen vermochte, als autonome Subjekte Grund ihres eigenen Wissens zu sein. Klassische Versuche, Bildung und Erziehung in einem allgemein-aufklärerischen Sinne zu konzipieren, drehten sich wesentlich um das Problem, wie Bildung im Sinne der Mündigwerdung der Einzelnen unter den Bedingungen von staatlicher Herrschaft und Zwang zu realisieren sei. Warum also führen heutige Vertreter der kompetenzorientierten Bildung das Ziel der Mündigkeit und Autonomie der sich Bildenden gegen eine als autoritär unterstellte klassische Bildung ins Feld, der es augenscheinlich stets um den gleichen Anspruch zu tun war? Diese Frage kann nur dann hinreichend beantwortet werden, wenn das Verhältnis der kompetenzorientierten Pädagogik und Didaktik zu ihrer eigenen Genese bestimmt wird, die ihrerseits in veränderten polit-ökonomischen und gesellschaftlichen Bedingungen und nicht in einem bloß immanent zu verstehenden Fortschritt der wissenschaftlichen Pädagogik und Didaktik begründet liegt.

Dennoch wird in der Lehrerbildung in allen Phasen und unter Mitwirkung aller ihr zugehörigen Disziplinen das kompetenzorientierte Unterrichten als aktueller Stand der Forschung ausgegeben und allen erdenklichen Gegenständen oktroyiert, während seit Jahren vorgetragene Kritik an der Kompetenzorientierung im Interesse von Funktionalität, Effizienz und Praxisnähe keinen Ort im Ausbildungsbetrieb findet. Wenn schließlich angehende Lehrerinnen und Lehrer qua Gehorsamspflicht von Beamten darauf verpflichtet werden, auf bestimmte Weise zu unterrichten, geht ab der zweiten Phase der Lehrerbildung (Referendariat) das Moment wissenschaftlicher Freiheit verloren, das an der Universität zumindest noch rudimentär gewährleistet ist. Aber wer sollte auch etwas dagegen haben, heranwachsende Menschen zur Mündigkeit zu erziehen?

Gegen die oberflächliche Akzeptanz der Kompetenzorientierung als Ausbildungsanforderung soll im Folgenden anhand einer Explikation ihrer Genese gezeigt werden, dass mit ihr nicht ein vormals nur mangelhaft erfüllter Anspruch der Mündigkeit durch Bildung letztlich seiner Vollendung zugeführt wird, sondern dass dieser vermitteltst seiner pragmatistischen Wen-

6 Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse* (1830), hg. v. Wolfgang Bonsiepen und Hans Christian Lucas, Hamburg 2015, § 23 (Hervorhebung im Original).

dung funktional in einen gesellschaftlichen Leistungs- und Anpassungszwang integriert wird, der herrschaftlich veranstaltet wird und von dem Lehrende und Lernende an allen Bildungsinstitutionen gleichermaßen betroffen sind. Die Unterstellung, dieser gemachte Zwang stelle eine Herausforderung des Lebens schlechthin dar, ist wiederum Bestandteil einer Ideologie, die den historisch-spezifischen Charakter gegenwärtiger schulischer Bildung anthropologisch verdinglicht und die herrschaftliche Indienstnahme der Menschen als Ziel institutioneller Bildung dadurch verschleiert, dass die bereitwillige Anpassung der Menschen an sich ständig verändernde heteronome Anforderungen mit einer selbstbestimmten Lebensführung identifiziert wird.

Polit-ökonomische Bedingungen der ‚Transformation‘ von Wissen in Kompetenz

Mit der Orientierung schulischer Bildung am Erwerb von Kompetenzen ist keineswegs ein Spezifikum des Fachs Philosophie, sondern dasjenige Paradigma benannt, das spätestens seit der Veröffentlichung der Ergebnisse der TIMMS-Studien und dem ‚PISA-Schock‘ zur Maßgabe von Bildung und Ausbildung schlechthin geworden ist: Schulen, Universitäten, Kindergärten, Einrichtungen der Sozialen Arbeit, Institutionen der beruflichen Fort- und Weiterbildung, das Militär – alle werben nun mit den Kompetenzen, die sich bei ihnen erwerben lassen, während Optiker, Lebensmittellieferanten, Kosmetikhersteller oder Vermögensberater sich selbst als Kompetenzzentren titulieren und so für die Qualität ihrer Produkte und Dienstleistungen werben. Die an solchen Beispielen zu plausibilisierende Beobachtung einer Universalisierung des Kompetenzbegriffs soll im Folgenden zum Anlass genommen werden, Bildung in ihrer auf Kompetenzentwicklung zielenden Gestalt als Index einer gesamtgesellschaftlichen Entwicklungstendenz zu begreifen, deren historische Dynamik „fortwährende Veränderungen im Wesen der Arbeit, der Produktion und der Technologie sowie die Akkumulation der damit zusammenhängenden Formen von Wissen [beinhaltet].“⁷

Die Kompetenzorientierung wird in der neoliberalen Phase des Kapitalismus implementiert, in der die globale Ökonomie nach den Weltwirt-

7 Moishe Postone, *Zeit, Arbeit und gesellschaftliche Herrschaft. Eine neue Interpretation der kritischen Theorie von Marx*, übers. v. Christoph Seidler u.a., Freiburg 2010, 443.

schaftskrisen ab 1970 und dem Zusammenbruch des Staatssozialismus durch einen freien Verkehr von Kapital, Gütern, Dienstleistungen und Arbeitskraft gekennzeichnet ist. Sie konstituiert sich als Wissens-Ökonomie, weshalb etwa die *Weltbank* ihren 21. Bericht im Jahre 1999 mit „Knowledge for Development“ betitelt und darin Wissen als bedeutendsten Faktor für den Lebensstandard in den Staatsökonomien ausweist. Ein neuer Wohlstand werde in den „wissensbasierten“, „technologisch fortgeschrittensten Ökonomien“ erzeugt, indem Millionen von neuen Arbeitsplätzen entstehen, die es mit der Produktion, dem Management und der Koordination von Wissen und Informationen zu tun haben.⁸

Es ist zu zeigen, dass man es auch bei Kompetenzen mit einer Form des Wissens zu tun hat, allerdings in einem spezifischen Verständnis, das erst am Ende dieses Beitrags eingeholt werden kann. Diese Wissensform ist ausgehend von der 1993 im *Bericht der Bundesregierung zur Zukunftssicherung des Standorts Deutschland* formulierten Prämisse zu entwickeln, es sei „eine irrige Vorstellung, daß gesellschaftliche und ökonomische Prozesse im einzelnen [sic] vorhersehbar sind und daß der Staat alle Probleme lösen könne.“⁹ Auf dieser Grundlage geht die neoliberale Phase des Kapitalismus mit der Beseitigung interventionistischer Maßnahmen, wie etwa der drastischen Kürzung sozialstaatlicher Leistungen, der Begrenzung gewerkschaftlicher Steuerungen des Arbeitsmarkts, der Privatisierung öffentlicher Unternehmen oder der Forcierung von Arbeitsproduktivität und der Senkung von Reallöhnen einher. Entgegen dem so entstehenden Schein einer ‚Ent-Staatlichung‘ der nationalen und globalen Ökonomie lässt sich zeigen, dass vielmehr die Staaten, die allein die genannten Veränderungen administrativ ins Werk setzen können, die marktwirtschaftliche Ordnung so umgestalten, als wäre sie selbstreguliert.¹⁰

Diese Rede von Selbstregulation, die de facto eine De-Regulierung der Ökonomie bezeichnet, steht innerhalb neoliberaler Theorien, die konstitutiv für die kompetenzorientierte Bildungsforschung sind, für die unterstellte Unerkennbarkeit ökonomischer Bewegungsgesetze der kapitalistischen

8 Vgl. World Bank (Hg.), *World Development Report 1998/1999: Knowledge for Development*, 17, Online: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/729771468328524815/pdf/184450WDR00PUBLIC00ENGLISH01998099.pdf> (Zugriff: 29.10.2023).

9 Bundesregierung (Hg.), *Bericht der Bundesregierung zur Zukunftssicherung des Standort Deutschlands vom 03.09.1993*, 7, Online: <https://dserver.bundestag.de/brd/1993/D626+93.pdf> (Zugriff: 29.10.2023).

10 Vgl. Gerhard Stapelfeldt, *Aufstieg und Fall des Individuums. Kritik der bürgerlichen Anthropologie*, Freiburg 2014, 587ff.

Produktionsweise. Die Menschen hätten es demzufolge mit einer sich stets weiterentwickelnden und äußerst abstrakten Komplexität zu tun, die positivistische Ökonomen und Wissenschaftler analog zur Natur zwar theoretisch zu reduzieren, aber nicht als ein Ganzes begreifen zu können glauben.

Die genannten wirtschaftspolitischen Veränderungen zeichnen sich deshalb dadurch aus, dass substantiell ökonomischen Krisen auf einer (vermeintlich) nicht-ökonomischen Ebene begegnet wird, indem Forderungen nach mehr *individueller* Flexibilität und Eigeninitiative zur gemeinschaftlichen Bewältigung *ökonomischer* Probleme erhoben werden und die Notwendigkeit einer neuen Bildungs- und Ausbildungskultur abgeleitet wird. Diese wird – paradoxerweise – gleichzeitig als Ausdruck des Fortschritts und als Reaktion auf eine ausgerufene Bildungskrise verstanden. So solle dem gestiegenen formalen Bildungsstand (der mit Verweis auf Vergleichsstudien zugleich fortwährend bestritten wird) und der Mündigkeit weiter Bevölkerungskreise besser Rechnung getragen werden, weil obrigkeitsstaatliche und fremdorganisierte Steuerungsstrukturen die Grenzen ihrer Leistungsfähigkeit erreicht hätten.¹¹ Dem nunmehr global ausgedehnten freien Verkehr und der weltweit verschärften ökonomischen Konkurrenz soll entsprochen werden, indem der Erfolg der Nationalökonomien „ganz wesentlich auf Eigenverantwortung und Risikobereitschaft des einzelnen“ gegründet und die „leistungsfördernde Wirkung des Wettbewerbs“¹² auch im Bildungswesen genutzt wird, anstatt „Bürger und Unternehmen über Gebühr in ihrer Kreativität und Initiative“¹³ zu hemmen. Die neoliberale Umstrukturierung des Bildungssystems ist ein augenfälliger Beleg dafür, dass die ‚spontane Ordnung‘ des Wettbewerbs als Reaktion auf den Staatsinterventionismus nur *administrativ implementiert und funktionsfähig* gehalten werden kann – der scheinbar naturwüchsige Wettbewerb ist, als eine ‚spontane‘, eine ‚gemachte Ordnung‘.¹⁴

Wissen gewinnt unter diesen Bedingungen – und hierin bahnt sich systematisch dessen Transformation in Kompetenzen an – einen rein instrumentellen Charakter, da die Menschen nur durch die Produktion immer

11 Vgl. John Erpenbeck/Lutz von Rosenstiel (Hg.), *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*, Stuttgart 2003, XII.

12 Vgl. Bundesregierung (Hg.), *Bericht der Bundesregierung zur Zukunftssicherung des Standorts Deutschlands vom 03.09.1993*, a.a.O., 41–42.

13 Bundesregierung (Hg.), *Bericht der Bundesregierung zur Zukunftssicherung des Standorts Deutschland vom 03.09.1993*, a.a.O., 15.

14 Vgl. Gerhard Stapelfeldt, *Aufstieg und Fall des Individuums*, a.a.O., 701.

neuen, aktualisierten Wissens ihre Arbeitskraft verwerten (employability) und die Nationalökonomien mit den informationstechnologischen Entwicklungen der Weltgesellschaft Schritt halten könnten. Nach Auffassung der Weltbank gehe von Wissen so lange kein Anreiz aus, es zu produzieren, wie seine prinzipielle Verfügbarkeit für alle die Verfolgung ökonomischer Privatinteressen unterlaufe. Und es sei, so die Folgerung weiter, prinzipiell eine Mangelware, wenn nicht *politisch* der Wettbewerb eines Wissensmarktes konstituiert und in seiner Funktion beständig gesichert werde. Erst durch die Möglichkeit, aus der Produktion von Wissen Profit zu schlagen, werde überhaupt der Anreiz für die stets expandierende, unbegrenzte Produktion immer neuer ‚Wissen‘ (Plural) geschaffen.¹⁵

Entsprechend wird der Ausbau eines internationalen, durch freien Wettbewerb gesteuerten Wissensmarktes forciert und zugleich als Heilsversprechen an die Entwicklungsländer verkauft, die keineswegs von den in der Produktion von Wissen einstweilen noch bevorteilten Industrienationen abgehängt, sondern Anschluss an einen „information superhighway“ erhalten sollen. Dazu seien „knowledge gaps“ auszugleichen und die wenig entwickelten Ökonomien in Stand zu versetzen, Zugang zu bereits gewonnenem Wissen zu erlangen und es sinnvoll einzusetzen sowie eigenes, „lokales Wissen“ zu produzieren.¹⁶ Denn dies sei wesentliche Voraussetzung, um wirtschaftliche Prosperität oder zumindest gestärkte Resilienz in der internationalen Konkurrenz zu bewirken. Weiterhin seien Wissen und dessen Produktion Bedingungen einer adäquaten Gesundheitsversorgung, eines nachhaltigen Verhältnisses zur Natur und letztlich eines guten Lebens.

Die Vorstellung, es gäbe so etwas wie „lokales Wissen“, stützt die Beobachtung von Rita Casale und Christian Oswald, dass aus dem Bedarf einer global expandierenden Wissensgesellschaft nicht die Forderung eines am Ziel vernünftiger Allgemeinbildung orientierten Weltcurriculums abgeleitet wird, sondern – und darauf wird zurückzukommen sein – ökonomische und kulturelle Kontexte eine außerordentliche Bedeutung bei der Konstitution des neuen Bildungsverständnisses gewinnen.¹⁷ In den Ausführungen des Berichts der Weltbank zeigt sich, dass die Allgemeinheit von Wissen – die dort mit seiner allseitigen und durch Kommunikationstechnologien

15 World Bank (Hg.), *World Development Report 1998/1999*, a.a.O., 16ff.

16 Vgl. The World Bank (Hg.), *World Development Report 1998/1999*, a.a.O., 14.

17 Vgl. Rita Casale/Christian Oswald, *Bildung zum Humankapital*, in: Katharina Walgenbach (Hg.), *Bildung und Gesellschaft im 21. Jahrhundert. Zur neoliberalen Neuordnung von Staat, Ökonomie und Privatsphäre*, Frankfurt/New York 2018, 61–87, 66.

vereinfachten Verfügbarkeit gleichgesetzt wird – dem Warencharakter widerspricht, den es auf dem Wissensmarkt annehmen muss. Zur Wahrung des ökonomischen Interesses der Standortkonkurrenz in einer globalen, informationstechnologisch vernetzten Ökonomie bedarf es eines Konzeptes, das es erlaubt, Wissen als Humankapital auszulegen.¹⁸ Bildungspolitik mutiert auf diese Weise in eine von Verwertungsinteressen geleitete Investition in die Kenntnisse und Fähigkeit gegenwärtiger und zukünftiger Arbeitskräfte.

Die mit der internationalen Wissensgesellschaft kolportierte Hoffnung auf eine globale Verbreitung von Wissen vollzieht sich also in schlecht-unendlicher Gestalt, womit nach wie vor die von Theodor W. Adorno 1959 in der *Theorie der Halbbildung* getroffene Beobachtung gilt, „[d]aß Halbbildung, aller Aufklärung und verbreiteten Information zum Trotz *und mit ihrer Hilfe*, zur herrschenden Form des gegenwärtigen Bewußtseins wird“ – und „eben das erheischt weiter ausgreifende Theorie.“¹⁹ Anders als der Terminus suggeriert, bezeichnet Halbbildung bei Adorno keine Vorstufe einer erst halb realisierten Bildung, sondern eine deformierte Gestalt von Bildung nach ihrem notwendigen Scheitern unter den Bedingungen kapitalistischer Vergesellschaftung. Dieses Scheitern gründet auf der Abstimmung von Bildung mit der materiellen Produktion, die nicht „jenen Typus von Erfahrung [duldet], auf den die traditionellen Bildungsinhalte abgestimmt waren“²⁰. Als subjektive Gestalt realisierter Freiheit sollte klassische Bildung das Bewusstsein wie das (gesellschaftliche) Unbewusste des Menschen betreffen. Sie sollte die Voraussetzung für die Autonomie des sich selbst bestimmenden und welterfahrenen Menschen sein, aber in dialektischer Beziehung so, dass Autonomie ihrerseits wieder Grundbedingung für das Gelingen von Bildung ist. Das Ziel der Entwicklung mündiger Subjekte sollte durch deren Konfrontation mit geistigen Gegenständen erreicht werden, die ihrerseits Resultat eines gesellschaftlichen, d.h. objektiven Bildungsprozesses sind. In diesem Bildungsprozess sollten etwa der Zweckmäßigkeit der Natur, dem ästhetischen Gehalt von Sprache, Kunst und Musik, den prinzipiellen Fragen der Philosophie oder den Herausforderungen einer vernünftigen Einrichtung der Gesellschaft an sich selbst Interesse gewidmet

18 Vgl. ebd.

19 Theodor W. Adorno, *Theorie der Halbbildung*, a.a.O., 94 (Hervorhebung durch den Verfasser).

20 Theodor W. Adorno, *Theorie der Halbbildung*, a.a.O., 100f.

werden, und nicht, weil sie sich als funktional im ökonomischen Verwertungsprozess erweisen.

Das Modell vom Wissen als im Tausch zirkulierende Ware erfordert gegenüber diesem traditionellen Anspruch die Verdrängung der historischen Voraussetzungen seiner Genese: Analog zur Warenproduktion, die im Kapitalismus auf eine positivistisch-naturwissenschaftliche Grundlage gestellt ist, wird auch das Wissen als veräußerlichtes Resultat eines Prozesses gesetzt, das unabhängig von jeder bewussten Reflexion auf die subjektiven und objektiven Bedingungen seiner Genese habhaft sei. Das von Menschen in der Geschichte der Wissenschaften akkumulierte Wissen über die Natur wäre im Gegensatz hierzu aber als objektives Moment von Bildung zu begreifen, das nicht *ex nihilo* erzeugt wird, sondern dessen Genese eine „ihre eigenen individuellen Bedingungen aufhebende, Entfremdung setzende Tätigkeit“²¹ zugrunde liegt. Die Verselbständigung von Wissen als überindividuell gültiges ist Voraussetzung dafür, dass sich Subjektivität aus dem Naturzusammenhang als ihrem Anderen herausarbeitet. Der bildungstheoretische Begriff der *Entäußerung* verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass der Mensch nur durch die Sache zu sich selbst kommt. Das ihm Äußere und Fremde trägt als Resultat gesellschaftlicher Praxis selbst einen Grund für seine Erkennbarkeit in sich, der zu denkender Tätigkeit drängt. So lässt sich über jenes zunächst Fremde objektives Wissen gewinnen, indem das einzelne Bewusstsein sich die gegebenen Inhalte assimiliert und zu einem allgemeinen Bewusstsein wird.

Dieser einem vernünftigen Begriff von Wissen notwendig inhärierende Anspruch allgemeiner und notwendiger Geltung gerät in der neoliberalen Ökonomie in Widerspruch zu seiner privaten Verfügung in der ökonomischen Konkurrenz. Dieser Widerspruch kann über den ab Ende der 1960er Jahre prominenten Begriff der Wissensgesellschaft nicht begreifbar gemacht werden, sondern erst am Begriff der Kompetenz, der als gegenwärtiges Modell unwahrer Vermittlung beider Seiten des Widerspruchs gelten darf.

Durch die weiter sich ausdifferenzierende Produktionsweise entsteht die Notwendigkeit, immer mehr Wissen zu akkumulieren, womit grundsätzlich eine reale Voraussetzung für bessere Bildung geschaffen wird. Doch zugleich entsteht auf der Grundlage dieses positivistisch-rationalen Geistes

21 Peter Bulthaupt, *Zur gesellschaftlichen Funktion der Naturwissenschaften*, hg. v. Gesellschaftswissenschaftliches Institut Hannover, Lüneburg 1996, 84.

eine Bewusstlosigkeit über den Charakter dieses Wissens. Es erscheint als eine Ressource, über die bei vorhandenem Bedarf ohne Nach-Denken und ohne die Reflexion auf Geltungsfragen verfügt werden kann. Darin unterscheidet sich das Wissen nicht mehr von Information und passenderweise wird im Bericht der Weltbank das im Wetterbericht bereitgestellte ‚Wissen‘ auch als Beispiel angeführt.²² Solches Wissen macht allenfalls einen subjektiv-zufälligen, aber keinen objektiven Unterschied für die Menschen, so dass es so scheint, als ob das Wissen mit seiner Produktion immer zugleich auch wieder verschwindet.

Worin nach jeglicher bürgerlichen Theorie Subjektivität sich erfüllte, Erfahrung und Begriff, kann er [der Halbgebildete, St.S.] sich nicht mehr leisten: das höhlt die Möglichkeit von Bildung subjektiv ebenso aus, wie ihr objektiv alles entgegen ist. Erfahrung, die Kontinuität des Bewusstseins, in der das Nichtgegenwärtige dauert, in der Übung und Assoziation im je Einzelnen Tradition stiften, wird ersetzt durch die punktuelle, unverbundene, auswechselbare und ephemere Informiertheit, der schon anzumerken ist, daß sie im nächsten Augenblick durch andere Informationen weggewischt wird.²³

Vor dem Hintergrund dieser Weltanschauung ist es nur konsequent, wenn das sich neu konstituierende Bildungsverständnis Wissen als statisch kritisiert und es unter dem Vorwand, alten Ballast überwinden zu wollen, in konkreten Anwendungssituationen mit Können verquickt sehen will.²⁴ Es war wiederum Adorno, der bereits 1959 das Desiderat einer überprüfbar, durch Examen gewährleisteten Bildung kritisierte, die als solche zu einem verdinglichten, den Menschen äußerlichen Bestand verkomme. Der Unterschied ums Ganze besteht aber darin, dass das hier kritisierte positivistische Verständnis von Wissen insofern konstitutiv für das neu entstehende Kompetenzkonzept bleibt, als es nur in fetischisierter Form kritisiert wird. Das vermeintlich statische Wissen soll, um nicht statisch zu sein, jederzeit umgehend operationalisiert werden können und unendlich fluide werden. Dies kann, da sich viele nach wie vor in Curricula festgelegten Bildungsinhalte prinzipiell ihrer direkten Operationalisierung entziehen, nur über den Umweg allgegenwärtig implementierter Leistungsmessung

22 Vgl. The World Bank (Hg.), *World Development Report 1998/1999*., a.a.O., 16.

23 Theodor W. Adorno, *Theorie der Halbbildung*, 115.

24 Vgl. Eckhard Klieme u. a., *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*, Bonn 2003, 78.

und dafür erdachter Aufgabenstellungen erfolgen, so dass letztlich mit den Kompetenzreformen die Verwaltung und Organisation von (kollektiven) Lernprozessen in den Fokus pädagogischen Handelns gerät, während Bildungsinhalte nur noch nach Maßgabe des Imperativs der Leistungsmessung bedeutsam sind.

So wird verständlich, dass die Forschung zu Kompetenzen zunächst in Gestalt einer empirisch arbeitenden Bildungsforschung auftritt, die eine politisch um der Vergleichbarkeit willen geforderte Standardisierung von Bildungsprozessen vornimmt und die Forderung allseitiger Überprüfbarkeit viel umfänglicher ins Werk setzt als jemals zuvor.²⁵ So wie das Wissen wird auch dessen Erwerb als gegebener Vorgang vorausgesetzt, der empirisch zu beobachten und zu messen sei. Und miteinander wird der historische Akkumulationsprozess von Wissen lediglich als Anhäufung verschiedener „Wissen“ (Plural) aufgefasst, die nicht auf ein konstitutives, einheitsstiftendes Prinzip – die Vernunft – zurückgeführt werden, sondern sich historisch immer wieder ablösen, also gleichsam eine Halbwertszeit haben. Dieser Irrglaube erweist sich letztlich auch als erkenntnistheoretische Voraussetzung für das Unvermögen, die kapitalistische Gesellschaft als Ganze in ihrer spezifischen Vermittlung zu fassen. So wird davon ausgegangen, dass stets fluides und auf alle möglichen Bedingungen hin relativierbares Wissen die Realität aufschließe, auf die Wissen sich bezieht, und dass deshalb die Subjekte, die etwas zu wissen meinen, am Ende doch eben gar nichts wüssten. Anders als die Weltbank sollte deshalb der *Club of Rome* im Jahre 1998 nicht von ‚knowledge gaps‘, sondern von einer ‚human gap‘ reden, „the distance between growing complexity and our capacity to cope with it.”²⁶ Nunmehr erscheint der fehlbare Mensch als Störfaktor im (reibunglosen) Prozessieren des Systems. Ihm muss künftig in der informationsüberfluteten und hyperkomplexen Welt pädagogisch Orientierung an die Hand gegeben werden. Der Ruf nach Autonomie erweist sich als zutiefst paternalistisch.

25 Zur Verbindung des Kompetenzkonzepts mit dem psychologischen Testing Movement, in dem Bildung und Erziehung zur einer Strategie der Verhaltenssteuerung werden, vgl. Andreas Geldhard, *Kritik der Kompetenz*, 3. vollst. überarbeitete und erweiterte Auflage, Zürich 2018.

26 James W. Botkin/Mahdi Elmandrja/Mircea Malitza (Hg.), *No Limits To Learning. Bridging the Human Gap. A Report to the Club of Rome*, 6, Online: <https://canadianc.or.com/wp-content/uploads/2020/12/no-limits-to-learning-COR-1998.pdf> (Zugriff: 13.11.2023).

Die politische Funktion der kompetenzorientierten Bildungsforschung

Kompetenzorientierte Bildung und das mit ihr verfolgte Ziel eines ‚lebenslangen Lernens‘ steht im Kontext der transnationalen Vereinheitlichung eines konkurrenzorientierten Bildungsmarktes und ist nach dem bisher Gesagten durch die widersprüchliche Anforderung bestimmt, eine umfassende Standardisierung des Bildungswesens für dessen Steuerung ins Werk zu setzen und gleichzeitig die Inhalte von Bildung unendlich flexibel werden zu lassen. Dabei handelt es sich aber nicht um eine manipulative Neugestaltung des Bildungswesens durch eine „Expertenherrschaft“ von oben herab.²⁷ Die Reformen konstituieren sich vielmehr aus der immanenten Widersprüchlichkeit der kapitalistischen Gesellschaft als Ganzer, die das Bewusstsein von Bildungswissenschaftlern, Politikern, Pädagogen, Studierenden und Schülern gleichermaßen bestimmt. Die Notwendigkeit, den Gegenstand Kompetenzen in gesamtgesellschaftlicher Dimension zu betrachten, ergibt sich nicht zuletzt auch aus den wenig bescheidenen Selbsterwartungen von Kompetenzreformern. So heißt es im Bericht des um die Jahrtausendwende initiierten OECD-Projekts *The Definition and Selection of Key Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations* (DeSeCo):

DeSeCo's goal was the construction of a broad overarching conceptual frame of reference relevant to the development of individually based key competencies in a lifelong learning perspective, to the assessment of these competencies in an international setting, and to the development and interpretation of internationally comparable indicators. DeSeCo has considered the topic of important, necessary, or desirable competencies from a broad, holistic perspective. Thus, the reflection on key competencies was not limited to a particular context such as school and student achievement, or workers' skills and the demands of the labor market [...]. Rather, DeSeCo focused on competencies that contribute to a successful life and a well-functioning society.²⁸

In diesem Projekt war das *Schweizer Bundesamt für Statistik* in Zusammenarbeit mit dem *U.S. Department of Education* und *Statistics Canada* fe-

27 Vgl. Eckhard Klieme u. a., *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*, Bonn 2003, 57.

28 Dominique Rychen/Laura H. Salganik (Hg.), *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*, Cambridge/Göttingen 2003, 2f.

derführend. Es war darauf angelegt, konzeptuelle und theoretische Grundlagen für die Bestimmung von wichtigen Kompetenzen – sogenannten Schlüsselkompetenzen – auszuarbeiten. Das Projekt versammelte Vertreter aus den Wirtschafts- und Bildungssektoren der OECD-Länder, politische Entscheidungsträger, Expertinnen und Experten (für alles Mögliche) sowie internationale Organisationen, um in interdisziplinärer Zusammenarbeit aus verschiedenen akademischen, vor allem aber in Abwägung länderspezifischer Perspektiven auf das Thema Kompetenzen zu blicken und einen allseits gestützten Referenzrahmen zu gestalten, der nationalen Projekten bei der Implementierung der Kompetenzentwicklung, etwa in Schulen und der beruflichen Weiterbildung, dienlich ist. Die internationale Dimension dieses Unterfangens bildet hierbei die Folie, vor der sich die Protagonisten der Kompetenzforschung mit progressivem Gestus von der deutschen Bildungstradition abzugrenzen trachten. Dabei gerät nicht (in einem vereinfachenden Sinne) die Borniertheit nationaler Tradition und deren Selbstvergewisserung in selbstzweckhafter Bildung ins Visier, sondern der nicht zuletzt in der klassischen philosophischen Tradition angelegte Versuch, die anthropologischen und gesellschaftlichen Grundlagen von Bildung begrifflich bestimmen zu wollen. „Anthropologisch“ müsse man von der „Unentscheidbarkeit der Voraussetzungen ausgehen, weil erst der Bildungsprozess selbst, nicht eine vorgegebene ‚Natur‘ des Menschen die Möglichkeiten konstituiert und die Kompetenzen erzeugt, mit denen die Heranwachsenden ihr Leben selbständig gestalten.“²⁹ Die intendierte, grundsätzlich begrüßenswerte Absage an ein Menschenbild führt an dieser Stelle bei Eckard Klieme zur Auflösung der Menschen im Prozess, die sich nicht mehr selbstbewusst gegen ihr Anderes – die Natur und die Gesellschaft – bestimmen, sondern im lebenslangen Werden begriffen sind. Der Begriff des Individuums, an dem aus politischen Gründen weiter festgehalten wird, bekommt in diesem Zuge einen wesentlich veränderten Gehalt.

Liest man nämlich in besagtem OECD-Bericht weiter, was unter einem ‚successful life‘ und einer ‚well-functioning society‘ verstanden wird, erfährt man, dass beides miteinander verschränkt sei und ein erfolgreiches, von ständigem Lernen begleitetes Leben ‚outcomes‘ herstelle, von denen Individuum und Gesellschaft gleichermaßen profitierten. Dafür seien die Individuen zu ‚empowern‘, selbstgesteckte Ziele zu verfolgen, die sich in

29 Eckhard Klieme u. a., *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*, Bonn 2003, 59.

Harmonie mit einer Gesellschaft befinden, in der es *nicht* um das „immediate survival“³⁰ gehe.

Diese projektiv zu nennende Abwehr einer auf bloße Anpassung gerichteten Gesellschaftsvision bezeugt ein latentes Bewusstsein dafür, welches Programm hier umfassend ins Werk gesetzt wird: Die Lebenswünsche und Zukunftsvorstellungen der Einzelnen sollen mit der staatlichen Verfolgung ökonomischer Interessen koinzidieren. Um die Genese dieses Bewusstseins, das keine Widersprüche zwischen individuellen Ansprüchen und ökonomischen Anpassungsforderungen mehr auszumachen vermag, zu erklären, bedarf es der Restitution von Bildung als einer gesamtgesellschaftlichen Kategorie, ein Begriff also, mit dem sich die „dynamische Gesetzmäßigkeit“³¹ der kapitalistischen Gesellschaft als Totalität entfalten und zugleich kritisieren lässt. Dann lässt sich auch zeigen, dass bereits mit dem hier kritisierten Bildungsverständnis konform geht und den Anspruch auf Autonomie zu einem bloßen Bekenntnis depotenziert, wer sich vorab mit der ökonomischen Funktionalisierung im dargestellten Sinne einverstanden erklärt. Denn Autonomie ist mit dem durch die neoliberale Ökonomie konstituierten Verhältnis von Theorie und Praxis, in dem sich auch das kompetenzorientierte ‚Fördern und Fordern‘ vollzieht, nicht vereinbar. Gerade in der Pädagogik zeigt sich, dass die in Form von Kompetenzen zu erwerbende Befähigung zum lebenslangen Lernen nicht nur als global angelegtes Wohlstandsversprechen in Erscheinung tritt, sondern auch als umfassendes psychologisches Erziehungskonzept, das die Menschen durch die Vermittlung jener motivationalen Einstellungen und Bereitschaften, die sie in einer substanzlosen Welt von sich aus nicht mehr mitbrächten, für die individuelle Bewältigung gesellschaftlicher Krisen rüstet – und zwar das ganze Leben lang.

Das auf internationaler politischer Ebene formulierte Interesse an einer output-orientierten Steuerung und Optimierung von Bildungsprozessen wird deshalb durch eine sich neu konstituierende empirische Bildungsforschung in Einheit mit den Erziehungswissenschaften konkretisiert, denen gegenwärtig nicht zufällig ein erheblicher, über ihren genuinen Gegenstand hinausgehender Stellenwert im Wissenschaftsbetrieb zukommt. Mit Hilfe des neu zu etablierenden Kompetenzbegriffs sollte die für jenes Interesse

30 Dominique Rychen/Laura H. Salganik (Hg.), *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*, a.a.O., 2f.

31 Theodor W. Adorno, *Philosophische Elemente einer Theorie der Gesellschaft*, in: ders., *Nachgelassene Schriften, Abteilung IV: Vorlesungen*, Bd. 12, hg. v. Theodor W. Adorno Archiv, Frankfurt am Main 2008, 44.

erforderliche Mess- und Vergleichbarkeit von Bildung, die sich keineswegs von selbst versteht, wo man menschliche Bildung als Konkretion von individueller Freiheit und Mündigkeit auffasst, zuallererst geschaffen werden. Dank umfassender finanzieller Förderungen durch Institutionen wie dem *Bundesministerium für Bildung und Forschung* (BMBF) oder der *Deutschen Forschungsgemeinschaft* (DFG) ist wie in vielen anderen OECD-Staaten auch in Deutschland eine riesige Landschaft wissenschaftlicher Projekte entstanden, die um die Messbarmachung von Bildung durch die Operationalisierung des Kompetenzkonzepts bemüht sind.

Diese projektförmig organisierte Forschung ist Ausdruck einer neoliberalen Verquickung von Wirtschaft, Wissenschaft und Staat, unter der die Schwerpunkte in der Forschung strategisch gewählt werden und „auf die Umsetzung ihrer Ergebnisse auf den Märkten geachtet wird.“³² Das bedeutet nicht nur, dass wissenschaftliche Forschung an ökonomisch zu bestimmenden Bedarfen orientiert wird, sondern dass sie selbst diese Bedarfe künstlich schafft.

Projekte zur Kompetenzorientierung treten zu diesem Zwecke prinzipiell als solche der empirischen Bildungsforschung auf. Damit geht einher, dass sie sich zwar für die Umsetzung bildungspolitischer Zielvorgaben, aber nicht für deren Reflexion zuständig sehen – und folglich eines Bewusstseins dafür entbehren, inwieweit ökonomische und politische Interessen in die eigene Theoriebildung eingehen. Ein positivistisches Verhältnis zur Gesellschaft ist damit konstitutiv für die (darin allerdings nicht aufgehende) Kompetenzforschung und es muss gefragt werden, inwiefern die Zusammenführung ‚kompetenzorientierte Bildung‘ mit Recht vorgenommen wird. Zwar ist auf der einen Seite festzuhalten, dass die Frage nach der Kompetenzmessung alle Auseinandersetzungen im Feld der empirischen Bildungsforschung bestimmt, deren Erkenntnisse und Befunde vermittelt der Pädagogik und der Didaktik wiederum in einschneidender Weise die institutionelle Bildung beeinflussen – und insofern ist von kompetenzorientierter Bildung definitiv zu sprechen. Auf der anderen Seite verrät das Ansinnen einer Kritik an der Kompetenzorientierung bereits, dass Kompetenzen als pädagogisches und didaktisches Paradigma im Widerspruch zur Bildung stehen, zumindest insofern an einem substantiellen Begriff von Bildung festgehalten wird, der sich nicht in dem erschöpft, was an Bildungsinstitutionen so veranstaltet wird. Insofern ist die Frage zu beantworten,

32 Vgl. Bundesregierung (Hg.), *Bericht der Bundesregierung zur Zukunftssicherung des Standort Deutschlands vom 03.09.1993*, 53.

wie beides überhaupt in ein bestimmtes Verhältnis zu setzen ist, ohne analog zur empirischen Bildungsforschung bei der bloßen Beschreibung von Prozessen oder Vorgängen zu verharren, die entweder mit Bildung identifiziert werden oder denen ein ‚eigentlicher‘ Begriff von Bildung nur abstrakt entgegengesetzt wird.

Ein Schlüssel zum Verständnis besteht in der Erkenntnis, dass man es beim neoliberalen Bildungsapparat mit einer *Ideologie* zu tun hat, die in verkehrter Weise den *Anspruch* einer Gesellschaft fortschleppt, die allen uneingeschränkten Zugang zu Informationen, Wissen und Bildungsmöglichkeiten gewährleistet und die Autonomie der Individuen zum lebenslang zu aktualisierenden Ziel erklärt. Autonomie wird deshalb als eine Schlüsselkompetenz ausgewiesen und erhält etwa im ‚holistic model of competence‘ bei Rychen und Salganik eine bedeutsame Stellung.³³ Dass dieser Anspruch existiert und von kompetenzorientierten Pädagogen und Didaktikern subjektiv durchaus ernst gemeint ist, verweist darauf, dass man es hier mit einem Bewusstsein zu tun hat, das wesentlich durch den *Widerspruch* von Bildung und Herrschaft bestimmt ist. In der Genese dieses Bewusstseins spielt das narzißtische *Bedürfnis* der Individuen nach einer selbstbestimmten Lebensführung eine entscheidende Rolle: „Denn die einmal erreichte Aufklärung, die wie sehr auch unbewußt in allen Individuen der durchkapitalisierten Länder wirksame Vorstellung, sie seien Freie, sich selbst Bestimmende, die sich nichts vormachen zu lassen brauchen, nötigt sie dazu, sich wenigstens so zu verhalten, als wären sie es wirklich.“³⁴ Ohne diesen fortgeschleppten Anspruch wäre es nicht möglich, dass die Subjekte die ökonomische Indienstnahme und internationale Standardisierung der Bildung am Modell betriebswirtschaftlicher Arbeitsorganisation *nicht* als Widerspruch zu ihrer Freiheit beurteilen. Die Hürde jeder Kritik, die auf die Anpassungsforderungen und den Verlust des kritischen Denkens unter dem Paradigma der Kompetenzentwicklung verweist, besteht letztlich in der aufrichtigen Überzeugung aller im Bildungsbetrieb Beteiligten, sie seien in ihrem Tun selbstbestimmt und autonom.

Dass diesem Bewusstsein die Reflexion auf die polit-ökonomischen Bedingungen, unter denen sich Wissenschaft und Bildung konstituieren, aber nicht vollziehbar ist, zeigt sich darin, dass Kompetenzforscher vor allem dann als bloße Positivisten auftreten, wenn es um die Frage nach den

33 Vgl. Dominique Rychen/Laura H. Salganik (Hg.), *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*, a.a.O., 90.

34 Theodor W. Adorno, *Theorie der Halbbildung*, a.a.O., 103.

Zweckbestimmungen von Bildung und Ausbildung geht. So betonen etwa Erpenbeck und von Rosenstiel, dass sie das Ziel einer kompetenzorientierten, d. h. messbaren, vergleichbaren und optimierbaren Bildung „bedarfsanalytisch“³⁵ übernommen haben, womit impliziert ist, dass sie sich für die Frage nach den Zielen gesellschaftlich veranstalteter Bildung nicht zuständig sehen. Das bedeutet jedoch nicht, dass diese primär ökonomischen Ziele nicht gesetzt seien. Da sie nicht zu Bewusstsein kommen, führt sich der sehr konsequent artikulierte Anspruch auf Autonomie durch lebenslanges Lernen aber notwendigerweise selbst ad absurdum. Autonomie schlägt in ein rein relationales Gebilde um, wenn die Subjekte nicht auf die Ziele ihres Handelns reflektieren, sondern sich nur noch zu implizit oder explizit vorgegebenen Anforderungen verhalten und sich in ihren eigenen Bildungs- und Erwerbsbiographien zu Agenten unpersönlicher Herrschaft machen.

Erkenntnistheoretische Voraussetzungen der Neuen Lernkultur

Die der empirischen Bildungsforschung immanenten Debatten um Kompetenzen zeichnen sich durch einen Begriffspragmatismus aus. So wird in aller Regel unterstrichen, dass der Terminus ‚Kompetenz‘ auf so heterogene Phänomene zu beziehen sei, dass er gar nicht in einem Begriff gefasst werden könne und dies für die Klärung dessen, was Kompetenzen sind, auch wenig hilfreich sei. So betonen etwa John Erpenbeck und Lutz von Rosenstiel im *Handbuch Kompetenzmessung*, das sich vornehmlich der Kompetenzmodellierung im Bereich der beruflichen Weiterbildung annimmt, den „vor-begrifflichen“³⁶ Charakter des Kompetenzkonzepts und dessen damit einhergehende Operationalisierbarkeit für mannigfache Erkenntnisinteressen. In Anbetracht der Bedingungen von ‚Komplexität‘ und ‚Chaos‘ leiten sie die Notwendigkeit einer „neuen Lernkultur“ ab, deren wichtigstes Produkt „Kompetenzen [seien], die das *entsprechende* selbstor-

35 John Erpenbeck/Lutz von Rosenstiel (Hg.), *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*, a.a.O., XII.

36 John Erpenbeck/Lutz von Rosenstiel (Hg.), *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*, a.a.O., XXX.

ganisierte soziale Handeln ermöglichen“³⁷. Die Frage, wem oder was das soziale Handeln zu entsprechen habe, bleibt systematisch unbeantwortet und steht offensichtlich im Zusammenhang mit dem politischen Interesse, das Kompetenzkonzept für alle erdenklichen Zwecke operationalisieren zu können. In den für die Schule maßgeblichen Didaktiken ist denn auch eine inflationäre Verwendung des Begriffs zu beobachten: Neben dem Schreiben, Lesen, Rechnen, Urteilen, Reflektieren, Wahrnehmen, Deuten, Beobachten, Analysieren und Kritisieren werden auch Selbstregulierung, Motivation, Kommunikation, Zeitmanagement, Anpassungsfähigkeit, Toleranz (interkulturelle Kompetenz) oder die emotionale und soziale Dimension menschlichen Handelns (emotionale und soziale Kompetenz) als Kompetenzen ausgewiesen. Diese Liste ließe sich mit Hilfe der Modulbeschreibungen an Universitäten oder den Katalogen in Kompetenzhandbüchern beliebig erweitern.

Professionell, d. h. theoriegeleitet agierenden Pädagogen muss sich hier die Frage aufdrängen, mit welchem Recht sich aus so verschiedenen Quellen wie Sinnlichkeit (Wahrnehmen), Urteilskraft (Reflexion), Verstand (Analysieren) oder Affekt (Emotionen) speisende Verhaltens- und Handlungsweisen unter einem Begriff subsumiert werden.

Dieser Unbestimmtheit korrespondiert, dass sowohl in der fachspezifischen als auch in der allgemeinen Literatur die Kritik an der fehlenden einheitlichen Bestimmung von ‚Kompetenz‘ mit einer gleichzeitigen Skepsis an deren Möglichkeit einhergeht. So wird die inflationäre Verwendung von ‚Kompetenzen‘ und die fehlende Abgrenzung gegenüber anderen Termini beklagt und als zu bearbeitendes Forschungsdesiderat ausgegeben,³⁸ gleichzeitig aber die prinzipielle Relativität von Begriffen unterstrichen: „they are social constructs that can facilitate the understanding of reality while also constructing it in a manner that reflects and reinforces prevailing ideological assumptions and values“.³⁹ So wird die Unbestimmtheit eines wissenschaftlichen Begriffs als unideologische Offenheit ausgegeben, während doch gerade der hieraus resultierende Relativismus Bestandteil jener verdrängten gesellschaftlichen Ideologie ist, die der Bildungsforschung eine

37 John Erpenbeck/Lutz von Rosenstiel (Hg.): *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*, Stuttgart 2003, XII.

38 Ebd., XII.

39 Dominique S. Rychen/Laura H. Salganik: »A holistic model of competence«, in: ders., *Key Competencies for A Successful Life and a Well-Functioning Society*, Cambridge (MA), Göttingen 2003, 41–62, 43.

Daueraufgabe in der wissenschaftlichen Förderlandschaft liefert, die sich ihrerseits als ökonomisch verwertbar erweist. Die in regelmäßiger Wiederkehr ausgerufenen Bildungskrisen werden normalerweise an den Ergebnissen schulischer Leistungsmessung festgemacht, es wird aber kaum die prinzipielle Frage nach der Messbarkeit von Bildung gestellt, d.h. die über empiristische Kriterien hinausgehende Frage, was sich in auf Mündigkeit und Freiheit zielender Bildung *nicht* empirisch bestimmen lässt und über das man folglich auch nicht (messend) verfügen kann.

In dieser Kluft artikuliert sich ein Bewusstseinsstand, demnach unter den Bedingungen ökonomischer Produktion die Wirklichkeit, zu der Subjekte sich im Bildungsprozess verhalten müssen, durch ein ihnen in seiner Vermittlung unbegriffenes Wissen selbst konstruiert werde. Anders gesagt: Für dieses Bewusstsein existiert keine Differenz zwischen seinem Wissen und der Realität, über die es etwas weiß. Die daraus folgende Konsequenz einer durch entgrenzte Wissensproduktion permanent dissoziierten Realität – einem Chaos – ist deshalb auch der Ausgangspunkt der Kompetenzforschung. Ausgehend von dieser Prämisse sind die von der eigens um den Gegenstand Kompetenzen aufgerichteten Bildungsforschung durchgeführten Messungen grundsätzlich *defizitorientiert*, insofern Bildung immer wieder an einer unbegreifbaren Realität scheitert, der sich das Subjekt stets von Neuem anpassen muss. In den heutigen Bildungsinstitutionen sind Leistungsmonitoring und -messung ubiquitär und vermitteln schon Heranwachsenden, dass das Lernen nie abgeschlossen ist, keiner also je mit Fug und Recht von sich behaupten darf, etwas tatsächlich zu können. Dies ist besonders mit Blick auf die Erwachsenenbildung zu betonen, die unter der Ägide des lebenslangen Lernens an Bedeutung gewinnt. Sie ist weniger im Sinne lebenslanger Bildung denn als Zwang zur lebenslangen Weiterqualifikation und zur schlecht- unendlichen Reflexion auf die eigenen Unzulänglichkeiten zu verstehen. Aufschlussreich ist, dass Reflexion (sowie die Kriterien, nach denen sie erfolgt) allerorten verordnet und überwacht wird.⁴⁰ Erwachsenen Menschen wird nicht mehr zugetraut, sich von sich aus reflektiert mit ihrem beruflichen Handeln auseinanderzusetzen, und ihnen wird abverlangt, sich ständig selbst in Frage zu stellen. Dass sich hierin kein kritischer Zweifel artikuliert, sondern eine Form der Ich-Schwä-

40 Das Hessische Lehrerbildungsgesetz schreibt seit 2022 vor, dass „[w]ährend der gesamten Ausbildung und des Berufslebens [...] ein fortlaufendes Portfolio“ zur Reflexion des beruflichen Handelns zu führen ist, damit Lehrkräfte „professionelle Kompetenz“ entwickeln. (§2, Abs. 3 HLbG)

che, lässt sich gut an alltäglichen Gesprächen von Referendaren zeigen, die sich ständig darüber sorgen, was ihre Ausbilder von ihnen erwarten. Noch studierte Erwachsene haben also nicht das Lehrer-Schüler-Verhältnis überwunden, dessen besondere Form schon in der Schule als problematisch gelten muss. Wenn indessen derart missverständene Reflexion auch in der Ausbildung von Kindern Einzug hält, muss konstatiert werden, dass im heutigen Bildungssystem Kinder wie kleine Erwachsene behandelt werden und Erwachsene wie große Kinder.

Somit wird hier der Versuch einer „umfassenden Funktionalisierung des Bildungsprozesses erkennbar“, wie Heinz-Joachim Heydorn bereits 1967 schreibt, „seiner sozialen, produktions- und herrschaftskonformen Integration“, die „Instrumentalisierung eines gebrochenen, auf partielle Anpassungsvorgänge gerichteten Bewußtseins, sowie dessen Entschädigung über das Vermitteln einer unwahren Totalität.“⁴¹

Diese Vermittlung einer unwahren Totalität drückt sich im ideologischen Verständnis von Autonomie aus. Diese bestehe darin, dass das in der undurchschaubaren Gesellschaft beständig dissoziierende Individuum durch eine neue Lernkultur in die Lage versetzt werde, flexibel zu handeln und sich in einem Meer an Möglichkeiten zukunfts offen und antizipierend zu bewähren. Entsprechend geht es bei der Kompetenzorientierung nicht um Sachverhaltswissen, sondern – bei aller Rede vom Leben – um die erfolgreiche Verwendung von Fähigkeiten in konkreten Situationen zur Lösung von Problemen. Kompetenzforschung ist selbst im Modus der lebenslangen Problemlösung konzipiert und bleibt auf ökonomische und gesellschaftliche Krisen, die der Kapitalismus stets wieder aufs Neue produziert, angewiesen.

In Anbetracht dieser Verabsolutierung der den Menschen gegenüber sich verselbständigenden gesellschaftlichen Dynamik ist es wichtig, am Begriff von Bildung festzuhalten. Die zuvor zitierte Rede von einer ‚human gap‘ hebt von der grundsätzlich richtigen Prämisse an, dass unter den Bedingungen totaler Vergesellschaftung die Probleme, mit denen die Menschheit konfrontiert ist, nicht mehr die Bewältigung der ersten Natur betreffen, sondern dass sie durch menschliche Praxis verursacht sind. Hieran ist jedoch die Vereinseitigung der gesellschaftlichen Dialektik auf die Subjekte ebenso zu kritisieren wie die Demontage der Frage nach einer vernünftigen

41 Heinz-Joachim Heydorn, *Zum Bildungsproblem in der gegenwärtigen Situation*, in: ders., *Bildungstheoretische Schriften, Bd. 1: Bürgerliche Bildung. Anspruch und Wirklichkeit*, hg. v. Gernot Koneffke, Frankfurt am Main 1980, 75–149, 121.

Einrichtung der Gesellschaft als Ganzer. Die Täuschung über ein gegen seine eigene Genese indifferentes Subjekt erweist sich als die den Bedingungen der kapitalistischen Produktionsweise adäquate erkenntnistheoretische Prämisse. Mit dieser müssen sich die Menschen die Bedingungen ihrer Reproduktion nicht mehr von der Natur vorgeben lassen, sondern können durch deren systematische Beherrschung jene Bedingungen selbst produzieren. Die Gesellschaft konstituiert sich fortan durch sich selbst als Einheit und tritt der Natur als selbständig gegenüber, *scheint* damit von ihr unabhängig. Der Kapitalismus erfüllt in diesem Schein den doppelten Anspruch des Begriffs einer *Totalität*, an keine äußeren Voraussetzungen gebunden und zugleich Ursache seiner selbst zu sein. Die Aufgabe kritischer Bildungstheorie hat deshalb darin zu bestehen, die materialen Voraussetzungen der gesellschaftlichen Verhältnisse und des sich in ihnen vollziehenden Bildungsgangs offen zu legen.

Tatsächlich vermag erst eine reflexive Stellung zur Genese des Wissens den Einzelnen zu eröffnen, *als Subjekte* erster Grund ihres Wissens zu sein. Der Begriff des Subjekts ist in dieser Hinsicht eine formale Kategorie, weil damit das ‚Bewusstsein überhaupt‘ bezeichnet ist, das mit seinen Wahrheitskriterien die Bedingung der Möglichkeit von Erkenntnis ausmacht. Kontingente Inhalte sind aber Voraussetzung solchen allgemeinen Bewusstseins, insofern jene Kriterien einer leeren Identität des Bewusstseins zugehören, die erst im denkenden Bezug auf eine gegenständliche Welt Bestimmtheit erlangt. Dieser Bezug, der die Kompatibilität von Kriterien und Gegenständen des Denkens voraussetzt, transformiert die kontingenten Inhalte in historisch tradierbare. Dieses in der allgemeinen Bildungsgeschichte weitergegebene Wissen ist konstitutiv für jedes gegenwärtige Bewusstsein – auch wenn es das überlieferte Wissen durch Kritik aufhebt. Durch den unvermeidlichen Bezug auf geschichtlich vermitteltes Wissen hat die fortschreitende Assimilation jedes gegenwärtigen Bewusstseins ihm transzendente Voraussetzungen.⁴²

Die Transzendenz der wissbaren Dinge gegenüber dem einzelmenschlichen Bewusstsein wurde bildungstheoretisch als Ausdruck der *geistigen* Beschaffenheit objektiver Wirklichkeit gedeutet und, kulminierend in Hegel, diese als historisch sich entfaltende Totalität aufgefasst. Erkenntnistheoretisch bezieht sich der Begriff der Totalität auf die Einheit aller Bedingun-

42 Vgl. Peter Bulthap, *Deduktion der Postmoderne oder vom bürgerlichen Interesse an der Paralisierung der Vernunft*, in: ders., *Das Gesetz der Befreiung und andere Texte*, hg. v. Gesellschaftswissenschaftliches Institut Hannover, Lüneburg 1998, 204f.

gen, die einen Gegenstand konstituieren. Gesellschaft selbst kann nur als erkennbar gelten, wenn Vernünftiges in ihr aufzufinden ist. Diese Momente müssen vermittelt eines einheitlichen Prinzips aufeinander bezogen werden, soll der Gegenstand sich nicht in unvermittelten Aussagen über partikulare Sachverhalte auflösen.

Die klassischen Bildungskonzeptionen hoben entsprechend von dem Problem an, dass der individuelle Bildungsweg innerhalb objektiver Verhältnisse der eines *empirischen* Subjekts ist, das seine Autonomie in der Konfrontation mit seinem Heteronomen zu gewinnen hat: „Ob Autonomie sei oder nicht, hängt ab von ihrem Widersacher und Widerspruch, dem Objekt, das dem Subjekt Autonomie gewährt oder verweigert; losgelöst davon ist Autonomie fiktiv.“⁴³

Deshalb tragen die mit den Kompetenzreformen als praxisfern kritisierten Bildungstheorien stets ein über Selbstzweckhaftigkeit von Bildung hinausweisendes Moment in sich. Der Vorwurf, die Idee der Bildung sei immer und notwendig mit dieser Ideologie einher gegangen, verfängt weder real- noch theoriegeschichtlich. Gerade an klassischen Bildungstheorien, die ja selbst erkenntnisgeleiteten Versuchen der Wissensbildung entstammen, lässt sich zeigen, dass Bildung und Wissen eine tätige Auseinandersetzung mit dem gesellschaftlich bestimmten Stoffwechsel zwischen Menschen und Natur erfordert, an dem die Menschen das Selbstbewusstsein ihrer Gattung ausbilden. Gemessen an diesem Anspruch muss sich ein auf Tatsachen kaprizierter Positivismus als ungenügend erweisen, der mit dem Anspruch auf Wesenserkenntnis eine Bedingung kritischer Gesellschaftstheorie, die allein die Kompetenzreformen adäquat zu kritisieren vermag, negiert.

Die sich anbahnende Totalität des naturwissenschaftlichen Charakters als Schwindel einer Versöhnung von Bewußtsein und Wirklichkeit erweist sich zugleich im subjektiven Reflex als höchst partikulare Rationalität; die umfassende Durchdringung des Wirklichen als Ausdruck der Einheitlichkeit des Bewußtseins ist versperrt. Das Pseudorationale wird an der Aufspaltung des Ganzen erkennbar, der Zerlegung eines konstitutiven Prinzips in beziehungslose Teile.⁴⁴

43 Theodor W. Adorno, *Negative Dialektik*, a.a.O., 222.

44 Heinz-Joachim Heydorn, *Zum Bildungsproblem in der gegenwärtigen Situation*, in: ders., *Bildungstheoretische Schriften*, Bd. 1: *Bürgerliche Bildung. Anspruch und Wirklichkeit*, hg. v. Gernot Koneffke, Frankfurt am Main 1980, 75–149, 112.

Der Konstruktivismus, der „die traditionelle epistemologische Frage nach Inhalten und Gegenständen von Wahrnehmung und Bewußtsein durch die Frage nach dem *Wie* [ersetzt]“⁴⁵, kann als ein Kulminationspunkt dieser von Heydorn konstatierten Pseudorationalität gelten und sucht die Kluft zwischen Bewusstsein und Realität im endlosen Prozess zu vermitteln. Einen Begriff von Objekt gewinnt man dem Konstruktivismus zufolge durch eine „Unterschiebung“ empirischer Erfahrung an andere, die sodann intersubjektiv so interpretiert werden, „also ob sie ‚wirklichkeitsadäquat‘ wären“. Die Welt gilt hier nicht einmal mehr als „sinnliches Abbild“, sondern als „konstruktive konzeptionelle Größe, die wir in unserer soziokulturellen Gemeinschaft durch parallele Interaktionen erzeugen und erproben und die für unser individuelles wie soziales Leben, Denken und Verhalten relevant ist. Zwischen alternativen Als-Obs kann und muß also die Praxis entscheiden, nicht ein erkenntnistheoretischer Realitätsnachweis.“⁴⁶

Dieser konstruktivistische Ansatz sedimentiert sich in der Kompetenzmessung insoweit, als durch Einführung des Kompetenzbegriffs eine *reale* Problemlage im Bildungsbereich überhaupt erst erfasst werde. Das bedeutet, dass durch die Messbarmachung von Bildung erst die Probleme in einer Form gefasst werden, auf die dann bildungspolitisch reagiert wird. Dass bildungspolitische Reformen aber durchweg *reale* Konsequenzen für die sich Bildenden zeitigen, indiziert, dass die radikal-konstruktivistischen Prämissen der Kompetenzforschung von dieser selbst nicht durchweg getragen werden können. Wären die Subjekte tatsächlich einer beständig dissoziierenden und chaotischen Realität ausgesetzt, auf die sie ausschließlich reagieren können, wären sie überhaupt nicht handlungsfähig, was noch dem ökonomischen Interesse an ihrer produktiven Verwertung als Arbeitskräfte widerspricht. Dann wäre gar keine Bildung möglich, weshalb die Neoliberalen „das, was sich der Erkenntnis scheinbar entzieht, als Erkanntes doch setzen: sie müssen das Wissen des Nicht-Wissbaren reklamieren und somit begründen, was explizit als nicht begründbar gesetzt ist. Dieses Problem der Erkenntnis des Unerkennbaren übersetzt sich in das Verhältnis von neo-liberaler Theorie und Praxis.“⁴⁷ So müssen Bildungsforscher letztlich

45 Siegfried J. Schmidt, *Der Radikale Konstruktivismus: Ein neues Paradigma im interdisziplinären Diskurs*, in: ders. (Hg.), *Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus*, Frankfurt am Main 1987, 11–88, 13.

46 Siegfried J. Schmidt, *Der Radikale Konstruktivismus: Ein neues Paradigma im interdisziplinären Diskurs*, a.a.O., 35.

47 Gerhard Stapelfeldt, *Aufstieg und Fall des Individuums. Kritik der bürgerlichen Anthropologie*, a.a.O., 608.

doch Schlüsselkompetenzen modellieren oder sich allgemeiner Definitionen des Kompetenzbegriffs bedienen:

„Kompetenzen sind in Entwicklungsprozessen entstandene, generalisierte Selbstorganisationsdispositionen komplexer, adaptiver Systeme – *insbesondere menschlicher Individuen* – zu reflexivem, kreativem Problemlösungshandeln in Hinblick auf allgemeine Klassen von komplexen, selektiv bedeutsamen Situationen [...]“⁴⁸

Dass menschliche Individuen hier nur als lernende Systeme *unter anderen* gelten, entspricht einer historischen Situation, in der pädagogische und didaktische Debatten von der Entwicklung der Künstlichen Intelligenz eingenommen sind. Wie das Gehirn von Hirnforschern werden nun Erfindungen wie ChatGPT von außen bestaunt und, je nach persönlicher Einstellung, als produktives Hilfsmittel oder als Bedrohung für den Lernprozess wahrgenommen, weil sich die Schüler von diesen Denkmaschinen die Arbeit abnehmen lassen könnten und dann nicht mehr selbst denken. Ernsthaft zu führen wären diese Debatten aber nur dann, wenn bedacht wird, dass Schulen und Universitäten heute hauptsächlich Anforderungen an Lernende stellen, die ohne Weiteres von künstlichen Intelligenzen übernommen werden können, eben weil es nur noch um operationalisierendes Denken geht. Noch wo Kreativität zum Lernziel wird, tritt diese als Forderung nach kleinschrittiger Umsetzung in den imperativischen Aufgabenformaten der Schulbücher auf. Alles soll nach minuziös geplanten methodischen Abläufen umgesetzt werden, wodurch Erfahrung, Spontaneität und Intuition nicht zuletzt aus der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden getilgt werden.

Hinter diesem Denken verbirgt sich ein ungelöstes gesellschafts- und bildungspolitisches Problem, das auch die heutige Didaktik bestimmt, von der Christoph Türcke nicht zu Unrecht konstatiert, dass sie seit den 1960er Jahren zu einer „Wissenschaft der Wissenschaft“⁴⁹ geworden ist. Es handelt sich um das Problem, „daß die Dingwelt einen konsistenten, erkennbaren Zusammenhang nicht bilden könnte, ohne daß etwas in ihr subsistiert“⁵⁰ das nicht empirisch aufzulösen ist. Anstatt sich aber genau diesem Problem zu stellen, das nicht zuletzt zu einem vernünftigen (und nicht nur rationa-

48 John Erpenbeck/Lutz von Rosenstiel (Hg.), *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*, a.a.O., .

49 Christoph Türcke, *Vermittlung als Gott. Kritik des Didaktik-Kults*, Lüneburg 1994, 7.

50 Ebd.

listischen) Begriff des Menschen führen würde, wird von der kompetenzorientierten Didaktik die Lösung in einem Wahn absoluter Vermittlung gesucht.

In der Rede vom selbstorganisierten Handeln wird zudem verschleiert, dass hier de facto ein bloßes Anpassungsverhalten gefordert wird und es darum geht, dass das sinnliche, fehlbare Individuum in der ständigen Optimierung von Lernprozessen als ein Störfaktor erscheint, das durch omnipräsente Leistungsmessung, Fremd- und Selbstevaluation zur konstruktiven Partizipation (in aller Regel im Team) genötigt wird. Dass seit Jahren die pädagogische Beziehung gegenüber funktionalistischem Classroom-Management und unpersönlichem Lerncoaching ins Hintertreffen gerät, verdeutlicht, dass es hier nur noch um das Individuum als Variable im System geht und letzteres nur deshalb so beschworen werden kann, weil (personale) Autorität zum Verschwinden gebracht wird und durch stumme Zwänge der Verwaltung ersetzt wird. Bildung wird so zum Emergenzphänomen, während eine reflexive Stellung zum objektiven Prozess von Bildung verloren geht. Entfremdung wird nicht mehr als solche *erfahren*, sondern durch die positive Wissenschaft zu einem bruchlos darstellbaren Vorgang eines operational geschlossenen Bewusstseinssystems gemacht, das in seiner bewussten Selbsttransformation gegenüber gesellschaftlichen Zwecken aufgeht⁵¹ – was dann als schöpferische Kreativität autonomer Subjekte verkauft wird.

Diese letztlich als postmodern zu kennzeichnende Wissensform wird zu einer Apologie kapitalistischer Herrschaft, indem sie die gesellschaftliche Objektivität „zum absoluten Apriori der Heteronomie [hypostasiert], welche zur eigensten Bestimmung der Individuen erklärt wird“⁵². Es ist nur konsequent, dass diese Eliminierung der Vernunft ihren genuine Ort in den Geisteswissenschaften hat, denen in der Kapitalgesellschaft keine unmittelbare Funktion zukommt und deshalb einfacher zum Terrain irrationaler Bewältigung gesellschaftlicher Herrschaft werden kann. Dieser (Un-)Geist schlägt sich auch in der empiristisch gestimmten Kompetenzforschung nieder, die der gestiegenen Autonomie der Menschen zu entsprechen glaubt, indem sie ihre eigene Begriffsbildung an vorgege-

51 Vgl. Dieter Lenzen, *Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab?* Niklas Luhmann zum 70. Geburtstag, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 43 (1997) 6, S. 949–968.

52 Alex Gruber, *Gegen die Sinnstiftung des Sinnlosen. Theodor W. Adornos Soziologie und Philosophie und die postmoderne Affirmation*, in: *sans phrase. Zeitschrift für Ideologiekritik*, Nr.1 (2012), 217–221, 220.

bene ökonomische Zielsetzungen ausrichtet und Kompetenzen – gegen den Bildungsbegriff gerichtet – distanzlos zu aller Praxis als Dispositionen bestimmt, die sich erst in der handelnden Bewältigung jener Anforderungen entwickeln. Sie eskamotiert jede Entfremdungserfahrung gegenüber einer komplex und chaotisch *erscheinenden* Gesellschaft und erklärt die tendenziell vollständige Anpassung der lernenden Systeme bruchlos zur Bewährung ihrer Autonomie. Die Kultivierung solcher missverstandenen Autonomie erfolgt durch den Vorschub der Methode vor allen Inhalten, die dadurch weniger überwunden als bloß funktionalistisch verfremdet und der bewussten Reflexion entzogen werden.

Dieses ideologische Verständnis von Autonomie findet denn auch seinen Niederschlag in der schulischen Bildung – und zwar sowohl in der Lehrerbildung als auch in der Erziehung der den Lehrern in der Schule überantworteten Schülern, die nicht mehr der Vermittlung etwa eines Bildungskanons ausgesetzt, sondern durch ein methodenfokussiertes Lernen des Lernens – durch Kompetenzerwerb – zum selbstregulierten und prozessorientierten Verhalten erzogen werden sollen. Die angesprochene Universalisierung des Kompetenzkonzepts führt in diesem Zusammenhang dazu, dass – unabhängig von inhaltlichen Gegenständen – *alles* als Kompetenz ausgewiesen wird und nur seine Daseinsberechtigung hat, insofern es als solche messbar, vergleichbar und quantifizierbar gemacht werden kann. „Daher ist nicht der institutionelle oder gesellschaftliche Bildungsauftrag der Schule“, so überzeugt man sich im hessischen Kerncurriculum, „sondern die persönliche, existenzielle Lebensperspektive des Einzelnen der Ausgangspunkt für das Philosophieren in der Schule, was etwa auf der sokratischen Überzeugung beruht, dass ein ‚ungeprüftes Leben für den Menschen nicht lebenswert‘ ist.“⁵³ Dem ist (nicht nur um Sokrates zu verteidigen) mit aller Entschiedenheit entgegen zu setzen, dass die rückhaltlose Individualisierung der Menschen im Sinne einer Vereinzelung der politisch verfügte und gesellschaftlich-unbewusste Bildungsauftrag der heutigen Schule ist. Seine politische Durchsetzung zeitig sehr problematische gesellschaftspolitische Konsequenzen, die – und das wird an anderer Stelle zu diskutieren sein – allein *pädagogisch* aufgefangen werden sollen. Wer sich in welcher Position an Bildungsinstitutionen auch immer dieser Funktionalisierung widersetzen will, wird sich auf den Vorwurf gefasst machen müssen, noch nicht genügend soziale Kompetenzen entwickelt zu haben.

53 Hessisches Kultusministerium (Hg.), *Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe für das Fach Philosophie*, a.a.O., 10.

Literatur

- Adorno, Theodor W.: *Negative Dialektik*, in: ders., *Gesammelte Schriften*, Bd. 6: *Negative Dialektik. Jargon der Eigentlichkeit*, hg. v. Rolf Tiedemann, Frankfurt am Main 1973.
- Adorno, Theodor W.: *Theorie der Halbbildung*, in: ders., *Gesammelte Schriften*, Bd. 8: *Soziologische Schriften I*, hg. v. Rolf Tiedemann, Frankfurt am Main 1972, 93–121.
- Botkin, James W./ Elmandrja, Mahdi/ Malitza, Mircea (Hg.): *No Limits To Learning. Bridging the Human Gap. A Report to the Club of Rome*, 6, Online: <https://canadianc.or.com/wp-content/uploads/2020/12/no-limits-to-learning-COR-1998.pdf> (Zugriff: 13.11.2023).
- Bulthaup, Peter, *Zur gesellschaftlichen Funktion der Naturwissenschaften*, hg. v. Gesellschaftswissenschaftliches Institut Hannover, Lüneburg 1996.
- Peter Bulthaup, *Deduktion der Postmoderne oder vom bürgerlichen Interesse an der Paralisierung der Vernunft*, in: ders., *Das Gesetz der Befreiung und andere Texte*, hg. v. Gesellschaftswissenschaftliches Institut Hannover, Lüneburg 1998.
- Bundesregierung (Hg.): *Bericht der Bundesregierung zur Zukunftssicherung des Standort Deutschlands vom 03.09.1993*, 7, Online: <https://dsserver.bundestag.de/brd/1993/D626+93.pdf> (Zugriff: 29.10.2023).
- Casale, Rita/Oswald, Christian: *Bildung zum Humankapital*, in: Katharina Walgenbach (Hg.), *Bildung und Gesellschaft im 21. Jahrhundert. Zur neoliberalen Neuordnung von Staat, Ökonomie und Privatsphäre*, Frankfurt/New York 2018, 61–87.
- Erpenbeck, John/von Rosenstiel, Lutz (Hg.): *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*, Stuttgart 2003.
- Geldhard, Andreas: *Kritik der Kompetenz*, 3. vollst. überarbeitete und erweiterte Auflage, Zürich 2018.
- Gruber, Alex: *Gegen die Sinnstiftung des Sinnlosen. Theodor W. Adornos Soziologie und Philosophie und die postmoderne Affirmation*, in: *sans phrase. Zeitschrift für Ideologiekritik*, Nr.1 (2012), 217–221.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse* (1830), hg. v. Wolfgang Bonsiepen und Hans Christian Lucas, Hamburg 2015.
- Hessisches Kultusministerium (Hg.): *Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe für das Fach Philosophie*, 12, Online: <https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-07/kcgo-phi.pdf> (Zugriff: 15.04.2023).
- Heydorn, Heinz-Joachim: *Zum Bildungsproblem in der gegenwärtigen Situation*, in: ders., *Bildungstheoretische Schriften*, Bd. 1: *Bürgerliche Bildung. Anspruch und Wirklichkeit*, hg. v. Gernot Koneffke, Frankfurt am Main 1980, 75–149.
- Klieme, Eckhard u. a.: *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*, Bonn 2003.
- Lenzen, Dieter: *Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? Niklas Luhmann zum 70. Geburtstag*, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 43 (1997) 6, S. 949–968.

- Postone, Moishe: *Zeit, Arbeit und gesellschaftliche Herrschaft*, übers. v. Christoph Seidler u.a., Freiburg 2010, 443.
- Rychen, Dominique/Salganik, Laura H. (Hg.): *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*, Cambridge/Göttingen 2003.
- Rychen, Dominique S./Salganik, Laura H.: »A holistic model of competence«, in: ders. (Hg.), *Key Competencies for A Successful Life and a Well-Functioning Society*, Cambridge (MA), Göttingen 2003.
- Schmidt, Siegfried J.: *Der Radikale Konstruktivismus: Ein neues Paradigma im interdisziplinären Diskurs*, in: ders. (Hg.), *Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus*, Frankfurt am Main 1987, 11–88.
- Stapelfeldt, Gerhard: *Aufstieg und Fall des Individuums. Kritik der bürgerlichen Anthropologie*, Freiburg 2014.
- Türcke, Christoph: *Lehrerdämmerung. Was die neuer Lernkultur in den Schulen anrichtet*, 2. durchgesehene Auflage, München 2016.
- Türcke, Christoph: *Vermittlung als Gott. Kritik des Didaktik-Kults*, Lüneburg 1994.
- Weiner, Franz E. (Hg.): *Leistungsmessung in Schulen*, Weinheim/Basel 2001.
- World Bank (Hg.): *World Development Report 1998/1999: Knowledge for Development*, 17, Online: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/729771468328524815/pdf/184450WDR00PUBLIC00ENGLISH01998099.pdf> (Zugriff: 29.10.2023).

