



## Kompetenz ohne Orientierung

Eine Art Anthologie zur konstruktivistischen Pädagogik

Von: Matthias Dreher, erschienen im Deutschen Pfarrerbund, Ausgabe 10/2020

Seit Jahren ist die gesamte Pädagogik, auch die Religionspädagogik, der Kompetenzorientierung verpflichtet, aber kaum jemand äußert in Schule oder Kirche den sich aufdrängenden Ideologieverdacht. Wie der Wertbegriff in der Ethik so stammt auch der Kompetenzbegriff in der Pädagogik aus der Ökonomie. Matthias Dreher schildert die Konsequenzen einer schleichenden Ökonomisierung im Bildungswesen.

### Die Allmacht der Kompetenzorientierung

Seit Jahren ist die gesamte Pädagogik, auch die Religionspädagogik der Kompetenzorientierung verpflichtet. Von der Frühpädagogik für Kindertagesstätten über staatliche und kirchliche Bildungspläne<sup>1</sup> bis hin zu Universitäten wird die Kompetenzorientierung einhellig und obrigkeitlich vertreten, aber kaum jemand äußert in Schule oder Kirche den sich aufdrängenden Ideologieverdacht. Dieser wird dadurch genährt, dass Infragesteller der Kompetenzorientierung in etwa so behandelt werden wie Klimaleugner: als Ewig-Gestrige, deren Kritik am neuen Standard keiner argumentativen Auseinandersetzung mehr wert sei.

Verhallt scheint die analytische Warnung des Wiener Kultur-Philosophen Konrad Paul Liessmann, der sich seit 2014 mit bildungstheoretischen Argumenten gegen die Kompetenzorientierung wendet.<sup>2</sup> Wie der Wertbegriff in der Ethik so stammt auch der Kompetenzbegriff in der Pädagogik aus der Ökonomie. „Die ersten Kompetenzmessungsmodelle wurden mit dem Ziel entwickelt, Prüfungsverfahren für die unterschiedlichsten Fähigkeiten, Fertigkeiten und Persönlichkeitsmerkmale von Menschen zu gewinnen, um deren Einsatz für Unternehmen zu optimieren. Durchaus in diesem Geist wurde dieses Konzept dann in die Pädagogik übertragen“, führt Liessmann aus und konstatiert als Paradigmenwechsel von Bildung im Allgemeinen: „Es geht nicht nur um die Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten – von Wissen, Erkenntnis und Neugier ist ohnehin nicht mehr die Rede –, sondern auch um Bereitschaften, also Haltungen, es geht um die Kontrolle und Steuerung von inneren Beweggründen, Absichten und sozialem Verhalten; dies mit dem Ziel, Problemlösungen ‚nutzen‘ zu können“.<sup>3</sup>

### Die zersetzende Wirkung von Kompetenzen

Kompetenzorientierung dient also nicht allein der Ökonomisierung von Bildung, sondern schlimmer: sie dient der Ökonomisierung der zu Bildenden selbst. Seltsam zunächst, dass dieser neoliberale Schub dem linksliberalen Mainstream in Schule und Kirche nicht aufstößt. Den Grund dafür meine ich gefunden zu haben; dazu später.

Ignoriert scheint in dieser bildungspolitischen Großwetterlage, dass es in Frankfurt die „Gesellschaft für Bildung und Wissen e.V.“ gibt, die 2010 als „Akt der Gegenwehr“ gegen die technokratischen Bildungsreformen (Stichworte: Bologna, Pisa) gegründet wurde und sich vehement gegen die Kompetenzorientierung wendet. Im Juli 2017 veranstaltete sie die „1. Frankfurter (In-)Kompetenz-Konferenz“, deren Ergebnis wie so manch Meinungsdiverse in den Feuilletons verhallte.<sup>4</sup> Doch zwei Zürcher Gymnasiallehrerinnen haben den Ertrag der Konferenz aus Sicht von Schulpraktikerinnen zusammengestellt: „→ Lehrpläne und Didaktik richten sich auf messbaren Output aus. Lehrpläne werden in Kompetenzstufen und tausende von Einzelkompetenzen gegliedert, die in dieser Zahl nicht



umsetzbar sind. → Lehrer/-innen fungieren nicht als Wissensvermittler, sondern als reine Lernbegleiter (Coaches). → Ziel ist, Probleme sofort lösen zu können, aber nicht, diese in Frage zu stellen. → Verzicht auf Wissen und Verstehen und Anspruch auf Transfer in den einfachen Alltag banalisieren komplexe Inhalte und verhindern den Blick auf Phänomene ausserhalb des unmittelbar Nützlichen. Dieser Trend hat dazu geführt, dass Aufgaben in Zentralabituren ohne Fachwissen lösbar geworden sind: Eine Abiturklausur des Leistungskurses Biologie wurde versuchsweise einer 9. Klasse eines Gymnasiums in Nordrhein-Westfalen vorgelegt. Thema und Aufgabenstellung waren den Schülern vorher nicht bekannt. Von 27 Schülern erhielten 23 die Noten ausreichend bis sehr gut.“<sup>5</sup>

All dies sei hier aufgezählt, damit potentielle Kritiker, die der Schwarmintelligenz nicht trauen, aber sich trauen, selbst zu denken, nicht denken, sie seien allein. Wer aus der Kompetenzorientierung aufwacht, merkt rasch, dass er zwar keine Bildungspolitiker, wohl aber etliche ausgewiesene Bildungstheoretiker an seiner Seite hat.

## Die konstruktivistische Wurzel der Kompetenzorientierung

Worin besteht nun der Interessenlink, der die in Kirche und Geisteswissenschaften herrschende Linksliberalität an den Neoliberalismus knüpft? Er besteht im Konstruktivismus, der wie alle geistigen Bereiche auch die Pädagogik längst erfasst hat und zersetzt. Eines der wirkmächtigsten Konzepte innerhalb der konstruktivistischen Pädagogik ist die von dem Pädagogen Rolf Arnold in den 1990er Jahren entwickelte „Ermöglichungsdidaktik“, deren Anliegen Kathrin Quilling folgendermaßen zusammenfasst:

„Die ‚Ermöglichungsdidaktik‘ soll, wie ihr Name bereits andeutet, den Lernenden das Lernen ermöglichen – und zwar eigenständig und selbstgesteuert. Die Lernenden setzen sich ihre Lernziele selbst, während die Lehrkraft die Rahmenbedingungen für diese Form des Lernens schaffen soll. Damit unterscheidet sich das Konzept von der ‚Erzeugungsdidaktik‘, auf deren Grundlage die Lehrkraft Inhalte vermittelt und Lernziele von außen setzt.“ Damit ist in etwa der Paradigmenwechsel beschrieben der 20 Jahre später den Titel „Kompetenzorientierung“ erhalten sollte. Quilling führt weiter aus: „Der Konstruktivismus geht davon aus, dass die Wirklichkeit individuell konstruiert ist. Dementsprechend kann der Erwerb von Wissen nicht von der Lehrkraft vermittelt, sondern nur angeregt werden. Weil Lerninhalte und Lernziele also immer individuell sind, sollen die Lernenden in der Ermöglichungsdidaktik zum selbstorganisierten Lernen geführt werden.“

Damit ist der klassischen Allgemeinbildung der Abschied gegeben zugunsten einer wohin auch immer reichenden Kompetenz zur Autodidaktik. Daher weist Arnold der Lehrkraft eine ganz neue Rolle zu: „Sie soll ein Lernbegleiter, ein Lernarrangeur oder Coach für Lernende sein. ... Es geht darum, sich seiner nachrangigen Stellung im Lehr-Lernprozess bewusst zu werden ... Vergleicht man den Prozess mit dem Hausbau, wird von der Lehrkraft ein Gerüst aus Anleitungen und Hilfestellungen bereitgestellt. Anhand dessen baut der Lernende sein eigenes Gebäude, erreicht also seine individuellen Lernziele und entwickelt seine Kompetenzen. Ermöglichungsdidaktik braucht damit die Lehrkraft, die sich als Lernbegleiterin sieht, den Lernenden, der seine Lernerziele umsetzen möchte, und Methoden, die diese Ziele unterstützen. Der Lernende soll dadurch die Kompetenzen, die man zum selbstorganisierten Lernen braucht, entwickeln.“<sup>6</sup>

Was sagt die Theologie dazu?

Im Bereich von Kirche und Religionspädagogik bewegen wir uns aber – sollte man meinen – im kriteriologischen Reich der Theologie. Daher fragt sich: Ist konstruktivistische Pädagogik theologisch überhaupt tragbar?



Das Konzept einer „beistehenden, autonomie-fördernden Gerüst-Installation“ mag zwar postmodern hochkompatibel sein, birgt aber – wie im obigen Zitat benannt – ontologische und erkenntnistheoretische Voraussetzungen, die sich die Theologie nicht ohne weiteres zu eigen machen kann. Solange sie nicht Gott selbst für ein konstruiertes Produkt des Bewusstseins hält (was manche Theologen bereits tun), muss sie m.E. einer der vielen Unterarten des Realismus verpflichtet bleiben. Ich selbst möchte hier im Sinne Kants am transzendentalen Idealismus in Kombination mit empirischem Realismus festhalten. Ein ontologischer Realismus oder Objektivismus bezüglich Gottes ist dann – wie es der Aufklärung entspricht – ebenfalls unmöglich; eine solche Theologie kann (mit Wilhelm Herrmann) auch „von Gott nur sagen, was er an uns tut.“ Dennoch bleibt Gott als ein „extra nos“ befindliches Gegenüber real „verortet“, gedacht und geglaubt.

Pädagogisch kristallisiert sich dieser Grunddissens am Begriff der „Vermittlung“. Während er in der konstruktivistischen Pädagogik streng abgelehnt wird, weil er die Autonomie der Selbstaneignung durch ein indoktrinierendes Gefälle unterminiere, wird er in Realismus-affinen Theorien noch immer für unverzichtbar gehalten, um auszudrücken, dass es (auch) in (religiöser) Bildung und Erziehung unabdingbar bleibt, tradiertes Wissen, Verstehen und Verhalten an andere Menschen bzw. die nächste Generation weiterzugeben.<sup>7</sup>

Eine Mittelstellung nahm 1989 Gottfried Adam ein: „Es wäre fatal, würde christliche Erziehung aus den Augen verlieren, was mit den Begriffen wie ‚Weitergabe‘, ‚Vermittlung‘, ‚Eingliederung‘ und ‚Übernahme‘ im Blick ist. Aber eine Neuformulierung des Erziehungs- und Bildungsvorganges wird den Charakter der genannten Teilaufgaben mit verändern, was sich auch in der sprachlichen Formulierung spiegelt. ‚Statt Weitergabe wird stärker von ‚Hinführung‘ und ‚Einführung‘ die Rede sein, statt von ‚Vermittlung‘ eher von ‚Erschließung‘, statt von ‚Eingliederung‘ eher von ‚Begleitung‘ und der ‚Eröffnung‘ von ‚Erfahrungen durch Teilhabe‘.“<sup>8</sup> Hierdurch trug er der aufkommenden Subjektorientierung Rechnung.

Konzeptionell zukunftsweisend bleibt m.E. bis heute das Resümee von Hans-Jürgen Fraas (1984): Durch Religionspädagogik entsteht durch die Verbindung ihrer pragmatischen, affektiven und kognitiven Komponenten „ein Weltbild, das zwischen der Ichstruktur und der kognitiven Entwicklung des Kindes einerseits und dem tradierten Niederschlag des Glaubens andererseits vermittelt [!] und damit dem Heranwachsenden die Möglichkeit eröffnet, an der lebendigen Symbolsprache der Bezugsgruppe (Gemeinde) zu partizipieren und so der Klischeebildung im Sinne einer Privatsprache (A. Lorenzer) ... zu entgehen.“<sup>9</sup>

## Kompetenzen und ökonomisierte Sozialpolitik

Allerdings ist auch heute nicht die gesamte Pädagogik dem Diktat von Konstruktivismus und Kompetenzorientierung erlegen.<sup>10</sup> So hat der Darmstädter Pädagoge Ludwig Pongratz jenes Konzept unter besonderer Bezugnahme auf Rolf Arnold einer Grundsatzkritik unterzogen, die von der Erkenntnistheorie über den Aufweis des Biologismus im Konstruktivismus (Identifikation von Subjekt und Gehirn) bis zu den Gefahren für die Gesellschaftspolitik reicht:

„Der Radikale Konstruktivismus befördert überall dort, wo er praktisch wird, einen psychologischen Kurzschluss, der die Anrufung des unternehmerischen Selbst auf Schritt und Tritt begleitet: Man muss nur die richtige ‚Brille‘ aufsetzen, damit die Kräfte wachsen.

Unzählige Selbstmanagementprogramme beschwören die Macht dieser (Auto-)Suggestion und liefern das Methodenset, um ‚negative‘ Denk- und Verhaltensmuster ‚umzuprogrammieren‘ und das ‚Gehirn bedarfsgerechter zu benutzen‘ (Bandler [Veränderung des subjektiven Erlebens. Fortgeschrittene Methoden des NLP] 1987, S. 21). Dass die Entfaltung subjektiver Potentiale strategischen Interessen dient, deren Funktionsprinzipien den Einzelnen verborgen bleiben, findet in



der Ermöglichungs- und Befreiungsrhetorik konstruktivistischer Pädagogik keine Resonanz. Ihr Begriffsbesteck reicht nicht zu, um gesellschaftliche Transformationsprozesse kritisch zu fassen. Formulierungen der Art, ein ‚lernendes System‘ müsse ‚als Element übergreifender Systemkontexte, die es durchwirken und bestimmen‘ (Arnold [Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik] 2007, S. 124) betrachtet werden, unterbieten das gängige Niveau soziologischer Theoriebildung. Sie bestätigen lediglich die bereitwillige Funktionalisierung der Pädagogik für ‚übergreifende‘ Interessen.“ – „Wer die aktuelle Konjunktur neurodidaktischer oder konstruktivistischer Konzeptionen lediglich als Ausdruck ihrer guten Absichten liest, greift offensichtlich zu kurz. Denn in der Bedeutung, die neuronalen Netzwerken derzeit zugeschrieben wird, spiegelt sich der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft. Die positive Konnotation, die die Netzwerk-Metapher umgibt – der Flair von Kommunikation und Verständigung – lässt in den Hintergrund treten, dass Vernetzung immer auf Selektion angewiesen ist. ... Unter gesellschaftstheoretischem Vorzeichen wird der heraufziehende ‚Konnexions-Kapitalismus‘ (vgl. Boltanski/Chiapello [Der neue Geist des Kapitalismus] 2003) nicht anders verfahren. Selektion und Segregation begleiten Vernetzungsprozesse als permanenter Schatten.“<sup>11</sup>

Der bildungspolitische Mainstream übersieht also in seinem Eifer, die klassische Bildung samt ihren dialektischen Erkenntniszielen und ihrem Persönlichkeitsgewinn zu dekonstruieren, dass er dem sonst so gern moralisch disqualifizierten Kapitalismus derart in die Hände spielt, dass seine übrigen Ziele wie Integration, Inklusion und Diversität mächtig in Gefahr geraten; vom christlich-humanistischen Ziel, in Freiheit seine Persönlichkeit zweckfrei zu entfalten, ganz zu schweigen.

## Schule ermöglicht Luftschloss

Zum Schluss nochmals ein Blick auf das Praxisfeld der Pädagogik schlechthin, die Schule: 2019 hat sich auch der Mitherausgeber der „Frankfurter Allgemeinen Zeitung“, Jürgen Kaube, zu den verheerenden Folgen der konstruktivistischen Kompetenzorientierung für die Schule geäußert: „Der Denkfehler der meisten herrschenden Unterrichtskonzepte, die es mit Kompetenzen, Methoden und dem Erwerb von fachübergreifenden Fähigkeiten haben, liegt also darin, dass sie Ziel und Mittel vertauschen. ... Natürlich ist das Ziel des Biologieunterrichts nicht, ... jede Stufe von Mitose und Meiose herunterbeten zu können, aber die höheren Einsichten in die Funktion von Anatomie, Evolution oder Reproduktion sind nicht ohne ein biologisches Gedächtnis und die zumindest exemplarische Kenntnis von Lebewesen zu haben. Wenn das Denken gar noch ‚kritisch‘ sein soll, wie es in jedem Lehrplan dutzendfach unterstrichen wird, wird man um Detailkenntnisse dessen, was kritisiert werden mag, nicht herumkommen. Denn wie sollen Schüler ‚kompetent‘ werden, wenn sie nicht wissen, worum es sich in der Sache, die sie kompetent bearbeiten sollen, überhaupt handelt?“<sup>12</sup>

Um in dem von Kathrin Quilling benutzten Bild zu bleiben: Der Bau, für welchen eine „Ermöglichungsdidaktik“ Gerüst, Bauplan und Polier bietet, bleibt in Ermangelung steinharder Realien ein Luftschloss.

## Anmerkungen

1?Z.B. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik München: Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung, München 7. Aufl. 2016; Evangelisch-Lutherische Kirche in Bayern (Hg.): Horizonte weiten – Bildungslandschaften gestalten. Bildungskonzept für die Evangelisch-Lutherische Kirche in Bayern, München 2016.

2?Liessmann, Konrad Paul: Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung: Eine Streitschrift, Wien 2014;



ders.: Das Verschwinden des Wissens, in: NZZ vom 15.09.2014.

3?Liessmann, NZZ (s. Anm. 2).

4?Bethke, Hannah: Ökonomisierung der Bildung: Die Trauer der Universitäten, in: FAZ vom 11.07.2017 [Bericht über die besagte Konferenz mit einer Liste der veranstaltenden und referierenden Professoren].

5?Trutmann, Gabriela/Kanele, Yasemin: Kompetenzorientierung als Sündenfall in der Pädagogik?, in: Gymnasium Helveticum 5/2017, 29-31, hier 30.

6?Alle Zitate aus: Quilling, Kathrin: Ermöglichungsdidaktik. Der DIE-Wissensbaustein für die Praxis, Online-Erstveröffentlichung Dezember 2015, 2-3.

7?Es mag nicht verwundern, dass die stark realistisch orientierte katholische Theologie den Vermittlungsbegriff heute vehementer vertritt als die evangelische, vgl. z.B.: Blum, Matthias/Hölscher, Andreas (Hg.): Die Kunst der Glaubensvermittlung. Perspektiven zeitgemäßer Religionspädagogik, Berliner Schriften 17, Berlin 2002.

8?Adam, Gottfried: Weitergabe des Glaubens – eine neue religionspädagogische Leitformel?, in: ders.: Glaube und Bildung. Beiträge zur Religionspädagogik 1, Studien zur Theologie 6, Würzburg 2. Aufl. 1994, 52-58, hier 56.

9?Fraas, Hans-Jürgen: IV. Der Schüler: Religiöse Sozialisation – Religiöse Erziehung, in: Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer (Hg.): Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen 4. ergänzte Aufl. 1993, 77-95, hier 91 (Kursiv wie Original).

10?Das gilt auch für die evangelische Theologie und Religionspädagogik. Vgl.: Unger, Tim (Hg.): Zum Glauben reizen. Mission und Glaubensvermittlung in der postsäkularen Gesellschaft, Hannover 2011.

11?Pongratz, Ludwig A.: Widersinnig, unnötig, unkritisch: Die ‚konstruktivistische Wende‘ in der Pädagogik, Gastbeitrag für das Onlineportal der Gesellschaft für Bildung und Wissen, Nov. 2014, 1-11, hier 7, 9.

12?Kaube, Jürgen: Schule verblödet, Gastbeitrag in der WELT vom 17. Mai 2019, Online-Abruf am 30.11.2019.

Deutsches Pfarrerblatt, ISSN 0939 - 9771

Herausgeber:

Geschäftsstelle des Verbandes der ev. Pfarrerinnen und Pfarrer in Deutschland e.V

Heinrich-Wimmer-Straße 4

34131 Kassel