

*Wenn ich etwas sage, was euch wahr erscheint, so stimmt mir zu,
wo nicht, stimmt euch mit jeglichem Beweis dagegen ...!*
(PLATON, *Phaidon* 91 C; Übers. F. DIRLMEIER)

Vom Ungenügen der Kompetenzorientierung im Gymnasialunterricht

Kritische Debatte nötig

In den Bildungsplänen der Bundesländer ist seit einigen Jahren die sogenannte Kompetenzorientierung verbindlich. Das bedeutet vom Grundsatz her: Die Bildungspläne schreiben nicht mehr vor, was zu behandeln ist, sondern welche „Kompetenzen“ zu vermitteln sind. – Lehrer denken darüber unterschiedlich. Neben ausdrücklichen Befürwortern gibt es zweifellos auch diejenigen, die einen Konflikt empfinden zwischen den neuen Forderungen und dem, was sie für guten Unterricht halten. Manche Lehrer sind von dem häufigen Gebrauch des Wortes Kompetenz auch schlicht „genervt“. Wer im vertrauten Kollegenkreis sagt, er könne das Wort ‚Kompetenz‘ nicht mehr hören, darf meist mit Zustimmung rechnen. Aber eine offene, wirklich kritische Debatte gibt es von Seiten der Lehrer kaum; wer eine solche führen würde, wäre wohl auch vielerorts dienstlich „nicht gut angeschrieben“.

Einige kritische Bemerkungen zum Thema Kompetenzen enthält PETER KUHLMANNS Beitrag „Kompetenzorientierung und Lateinunterricht in der Oberstufe“ (FORUM CLASSICUM 2/2011, S. 114ff.). Zum Beispiel nennt er es „schizophren“, dass es nun kompetenzorientierte ‚Bildungs-Standards‘ gebe, „dass deren pädagogisches Konzept aber mit Bildung im traditionellen Sinne nicht viel zu tun“ habe (S. 115). Und er bedauert ausdrücklich, „dass unter Fachdidaktikern keine nennenswerte Diskussion zum Kompetenzbegriff stattgefunden hat“ (S. 116). – Eine bedenkenswerte Sorge im Hinblick auf die Kompetenzorientierung hat erst kürzlich auch FRIEDRICH MAIER geäußert: „Die Kompetenz-Orientierung birgt heute zudem eine Gefahr in sich, die zwar auch vor Jahrzehnten die curriculare Organisation des Faches in sich barg, heute aber, da systembedingt, nur schwer abzuwehren ist. Das Abstellen des Unterrichts auf die Vermittlung von Kompetenzen muss die Lektürearbeit zwangsläufig kopflastig machen.“¹

Kinder haben keine Lobby

Kinder haben keine Lobby. Sie sind darauf angewiesen, dass wir Erwachsenen, wenn es um die Kinder geht, unsere Interessen zurückstellen und uns bemühen, vom wohlverstandenen Interesse der Kinder her zu denken. Haupt Gesichtspunkt meiner Überlegungen soll deshalb sein: Was bedeutet das Programm der Kompetenzorientierung für die Bildung und Erziehung der Kinder? Dabei sollen die Schüler der Gymnasien im Vordergrund stehen, weil das Gymnasium die Schulart ist, an der ich meine Unterrichtserfahrungen sammeln konnte.

Dabei setze ich mich vor allem mit zwei Texten auseinander: einer 2005 veröffentlichten OECD-Studie mit dem Titel „Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen“² und einer kurzen Charakterisierung des kompetenzorientierten baden-württembergischen Bildungsplans aus dem Jahre 2004.³ Diesen kurzen Textabschnitt habe ich gewählt, um bewusst zu machen, wie schon damals von regierungsamtlicher Seite eine eigentümliche „Reformsprache“ eingesetzt wurde, um für die Kompetenzorientierung zu werben.

Frühere Lehrpläne:

nur Inhalte ohne pädagogische Ziele?

In dieser Charakterisierung des baden-württembergischen Bildungsplans heißt es: „Mit den neuen Bildungsplänen wird ein grundlegender Paradigmenwechsel in den verbindlichen Vorgaben für den Unterricht an unseren Schulen vollzogen: Während frühere Bildungsplangenerationen vorrangig auswiesen, was zu unterrichten ist, schreiben die neuen Bildungspläne vor, welche Kompetenzen Kinder und Jugendliche erwerben müssen. Hiermit wird ein Wechsel von einer Input- zu einer Outputsteuerung vollzogen.“⁴

Zunächst mag das plausibel klingen: Gehört zur Vorbereitung auf das Leben nicht mehr als nur das Lernen von vorgeschriebenen Inhalten? Sollten junge Menschen nicht auch Fähigkeiten erwerben, wie zum Beispiel die, mit erworbenem

Wissen richtig umzugehen und auf Lebenssituationen angemessen zu reagieren? Ist es nicht vernünftig, auf detailliertes Vorschreiben von Inhalten zu verzichten und stattdessen die Lehrer selbst entscheiden zu lassen, mit Hilfe welcher Inhalte sie die nötigen Fähigkeiten vermitteln? War die Abschaffung der alten Lehrpläne nicht längst überfällig, wenn sie immer noch im Nur-Inhaltlichen verharren und den Schülern die Vermittlung der nötigen Fähigkeiten vorenthalten? Ist die Kompetenzorientierung des neuen Bildungsplans nicht eine plausible Lösung?

Prüft man die zitierten Sätze aber genauer, so zeigen sich gewisse Ungereimtheiten: Wurde früher an den Schulen tatsächlich die Einübung von Fähigkeiten vernachlässigt? Wie passt dazu, dass aus den Schulen früherer Jahrzehnte und Jahrhunderte so viele bedeutende Wissenschaftler, Ingenieure, Unternehmer, Politiker, Komponisten, Schriftsteller und Dichter hervorgingen? Die Annahme, dass die Schulen früherer Zeiten nur Wert auf Inhalte gelegt, die Vermittlung von Fähigkeiten aber vernachlässigt hätten, ist mit dem Erfolg der Absolventen dieser Schulen nicht gut zu vereinbaren!

Doppelsinnige Mitteilung

Nun wird man vielleicht verwundert fragen: Eine unzutreffende Behauptung im Netzauftritt eines Kultusministeriums? Beim Versuch, diese Frage zu beantworten, wird es etwas kompliziert. Liest man die zitierten Sätze noch einmal durch, so stellt man fest: Dort wird nur behauptet, dass frühere Lehrplangenerationen „vorrangig ausgewiesen, was zu unterrichten ist“! Das ist, für sich betrachtet, zweifellos zutreffend: Die früheren Lehrpläne wiesen in der Tat vorrangig aus, was zu unterrichten war! Aber der Bedeutungsgehalt der Formulierung „was zu unterrichten war“ erstreckt sich – anders, als es zunächst erscheint – keineswegs nur auf das Beibringen abfragbarer Inhalte, sondern, unter anderem, auch auf das Einüben von Fähigkeiten. Denn zu dem, „was zu unterrichten war“, gehört ja zum Beispiel auch das Lesen, Schreiben, Rechnen, Zeichnen, Singen, Aufsatzschreiben und die Fremdsprachen, wo ja das Einüben bestimmter Fähigkeiten immer schon zwingend dazugehört. Mit der Aussage,

dass frühere Lehrplangenerationen „vorrangig ausgewiesen, was zu unterrichten ist“, wird also nicht ausdrücklich verneint, dass an den Schulen auch früher schon die Vermittlung von Fähigkeiten vorgeschrieben war; es wird, sozusagen, nur ausgeblendet!

Die Verwirrung entsteht also dadurch, dass diese Mitteilung, frühere Lehrplangenerationen hätten vorrangig ausgewiesen, „was zu unterrichten ist“, einen doppelten Sinn hat: einen ausdrücklichen für den kritisch nachfragenden Leser und einen suggerierten Sinn für den eiligen Leser. Der eilige Leser versteht, was er anscheinend verstehen soll, was aber offenkundig unzutreffend ist und, für sich genommen, durchaus eine Verleumdung wäre: dass die Schulen früherer Zeiten nur Wert auf Inhalte, nicht aber auf die Vermittlung von Fähigkeiten gelegt hätten. – Der Werbung für das Kompetenzen-Programm mag damit ein Dienst erwiesen sein, dem Interesse an sachgerechter Information aber kaum. Bei einem Ministerium, das auch für Wertevermittlung an den Schulen zuständig ist, muss solche Gaukelkunst der Sprache überraschen.

Inhalte pädagogisch bedeutungslos?

Aber noch ein weiteres Mal begegnet in dem zitierten Passus eine Zwei-Ebenen-Formulierung dieser Art. Der Schlusssatz lautet: „Hiermit wird ein Wechsel von einer *Input*- zu einer *Output*-steuerung vollzogen.“

Der technische Ausdruck „Inputsteuerung“ scheint mir in zwiefacher Hinsicht bemerkenswert: Zum einen verstärkt er beim Leser den schon zuvor erzeugten Eindruck, die Autoren früherer Lehrpläne hätten ihr Augenmerk lediglich auf die Frage gerichtet, welche Inhalte von den Schülern gelernt werden sollen; um den „*Output*“, also um die Vermittlung von Fertigkeiten, Fähigkeiten, Haltungen usw., hätten sie sich wenig oder gar nicht gekümmert. Eine ausdrückliche Behauptung dieses – unzutreffenden – Inhalts wird aber auch hier vermieden.

Bemerkenswert erscheint mir der Ausdruck „*Inputsteuerung*“ aber auch insofern, als er eine unzutreffende Vorstellung vom Verhältnis zwischen den Unterrichtsinhalten einerseits und ihren pädagogischen Wirkungen andererseits

befördert. Dieser Ausdruck suggeriert, man könne zwischen der Vermittlung von Inhalten und von Fähigkeiten im Schulunterricht ebenso trennen wie zwischen *Input* und *Output* bei einer Maschine oder einem Wirtschaftsunternehmen. Freilich ist auch hier eine entsprechende ausdrückliche Behauptung vermieden.

Aber wer sich eingehender mit dem Verhältnis von Inhalten und Fähigkeiten im Schulunterricht beschäftigt, kann erkennen, dass für „Schulleute“ seit Langem der Zusammenhang zwischen Unterrichtsinhalt und pädagogischer Wirkung viel enger ist, als die Ausdrücke *Input* und *Output* es nahelegen. Zum Beispiel war es schon für den Humanisten PHILIPP MELANCHTHON selbstverständlich, Unterrichtsgegenstände unter dem Gesichtspunkt ihres pädagogischen Potentials auszuwählen. Dazu nur ein Satz aus seiner Wittenberger Antrittsrede vom Jahre 1518: „Um über sittliche Fragen angemessen und gedankenreich sprechen zu können, sind am wertvollsten die ethischen Schriften des ARISTOTELES, die Gesetze PLATONS und die Dichter, von ihnen freilich die besten und deren Lektüre geeignet ist, den Geist zu bilden.“⁴⁵

Dementsprechend wurden gewiss auch in den Jahrzehnten vor der Einführung des Kompetenz-Programms Unterrichtsinhalte vor allem mit dem Ziel ausgewählt, in den Schülern bestimmte als pädagogisch wertvoll angesehene geistig-seelische Prozesse in Gang kommen zu lassen. Man denke zum Beispiel an Inhalte wie HAUPTMANNS Drama „Die Weber“, CICEROS Pflichtenlehre, SCHILLERS „Handschuh“, MONTESQUIEUS Lehre von der Gewaltenteilung oder an Themen wie ‚gesunde Ernährung‘, ‚Geschichte der deutschen Wiedervereinigung‘ und ‚Verfolgung der Juden durch die Nationalsozialisten‘.

Wer seine Kinder einem noch wenig erprobten pädagogischen Konzept anvertrauen muss, hat ein besonderes Interesse daran, wahrheitsgemäß und verlässlich über dieses Konzept informiert zu werden. Bedauerlicherweise werden die zitierten Sätze aus dem Jahre 2004 diesem Interesse nicht gerecht; sie sind noch immer oder waren bis vor Kurzem im Netzauftritt des Stuttgarter Kultusministeriums zu finden. – Auf die eigentümliche Sprache, mit der für die Kompetenzorientierung geworben wird, komme ich später zurück.

Anliegen dieses Beitrags ist es, das Ungenügen der Kompetenzorientierung im Gymnasialunterricht aufzuzeigen. Um zu einem Urteil über das Kompetenzen-Programm insgesamt zu gelangen, möchte ich im Weiteren die Vorgehensweise gewissermaßen umkehren: Statt Einzelformulierungen herauszugreifen, die dann kommentiert werden, will ich nun jeweils zuerst versuchen, aus meiner Sicht wünschenswerte Eigenschaften eines Bildungsprogramms darzustellen, um dann von hier aus klarer zeigen zu können, worin das Ungenügen des Kompetenzprogramms m. E. besteht.

Problematik der Begriffe ,Output‘ und ,Kompetenz‘

Bei der Darstellung meiner Vorstellungen von guter Bildung vermeide ich aber bewusst die Begriffe *Output* und *Kompetenz*:

Der Begriff *Output* entstammt der Welt des Durchplanbaren, Operationalisierbaren; er passt m. E. nicht zu den anthropologischen Bedingungen des Erziehens. Auf dem Gebiet der Erziehung sind Erfolge ja nicht durchplanbar, schon deshalb nicht, weil sie, spätestens vom Vorschulalter an, ohne Mitwirken des Kindes nicht zu erreichen sind. Hinzu kommt, dass im europäischen Wertesystem gute Erziehung eine Erziehung zur Freiheit ist! Eine entpersönlichende Unterwerfung des jungen Menschen unter einen staatlichen Erziehungsplan ist deshalb erst recht nicht vertretbar.

Den Begriff *Kompetenz* vermeide ich nicht deshalb, weil ich dieses Wort von vornherein für ungeeignet hielte. Von Verantwortungsträgern zum Beispiel erwarte ich weiterhin *Kompetenz*, das heißt eine verlässliche Befähigung; in diesem Sinne ist das Wort seit Langem bekannt, und man braucht kein Experte zu sein, um es zu verstehen. Ich vermeide den neu eingeführten pädagogischen Sammelbegriff *Kompetenz* aus drei Gründen.

Zunächst deshalb, weil er mir zu vieldeutig und deshalb nicht klar genug erscheint. Mindestens vier Bedeutungen des Begriffs *Kompetenz* werden in der erwähnten OECD-Studie aus dem Jahre 2005 genannt, die sich dabei auf die OECD-Bildungsminister beruft: „Wissen, Fertigkeiten,

Einstellungen, Wertvorstellungen“.⁶ Da aber die deutsche Kultusministerkonferenz (KMK), wohl mit guten Gründen, noch zwischen Fertigkeiten und Fähigkeiten unterscheidet,⁷ wäre die Zahl der verschiedenartigen Teilinhalte von „Kompetenz“ auf fünf gestiegen. Und da man bei „Wissen“ mindestens zwei Anspruchsstufen unterscheiden sollte – das gedankenlos abfragbare Wissen und das Wissen, über das man Rechenschaft geben kann –, wären es sechs unterschiedliche Teilinhalte. Bedenkt man andererseits, dass ‚Wissen‘ von Freunden der Kompetenzorientierung nicht immer als vollgültige ‚Kompetenz‘ anerkannt wird,⁸ so blieben wieder nur, je nachdem, vier bzw. fünf Teilinhalte.

Wer klären will, muss differenzieren. Das gilt zweifellos auch für das schwierige Feld der Bildung. Jeder Lehrer weiß, dass es jeweils unterschiedlicher Methoden bedarf, um Wissen (unterschiedlicher Stufen), Fertigkeiten, Einstellungen und Wertvorstellungen zu vermitteln. Das heißt, mit der Vieldeutigkeit dieses Kompetenzbegriffs gerät auch die Frage nach den jeweils geeigneten Methoden ins Diffuse.

Ein weiterer Nachteil dieses Kompetenzbegriffs ist, so meine ich, seine Einseitigkeit. Einseitig erscheint er mir insofern, als der nicht messbare Teil erstrebenswerter pädagogischer Wirkungen im Kompetenzbegriff praktisch fehlt. So spricht die erwähnte Kompetenzen-Studie der OECD von einer „Entwicklung hin zu einer umfassenden Messung von Schlüsselkompetenzen in allen drei Kategorien“.⁹

Nicht messbar mit den bekannten Methoden sind zum Beispiel bestimmte über das Intellektuelle hinausreichende Persönlichkeitsqualitäten, wie Fairness, Besonnenheit, Eigeninitiative, Zivilcourage, Sinn für das rechte Maß, Unbestechlichkeit, uneigennützigere Hilfsbereitschaft, Verantwortungsgefühl für Gemeinwohl und Umwelt.

Wie bitte, so wird man hier vielleicht fragen, ausgerechnet Charakterqualitäten wie Besonnenheit und Fairness, an denen jedes Land, auch im Blick auf sein Führungspersonal, größtes Interesse haben muss – ausgerechnet solche Werte sollen im Kompetenzbegriff keinen Platz haben? Auch ich wollte dies zunächst nicht glauben. Aber man arbeite die erwähnte Kompetenzen-Studie

der OECD einmal genauer durch: Die Studie ist zwar so formuliert, dass dieser Mangel nicht auffällt; erst recht wird er nicht eingestanden;¹⁰ aber bei genauerer Prüfung zeigt sich doch, dass dieser Mangel besteht. – Ich komme darauf noch zurück.

Den dritten Nachteil des Kompetenzbegriffs sehe ich darin, dass ihm etwas Beeindruckendes, Wertgarantierendes anhaftet. Dieses Beeindruckende dürfte damit zusammenhängen, dass ‚Kompetenz‘ im allgemeinen Sprachgebrauch meist ‚verlässliche Befähigung‘ bedeutet. Der gute Klang, den das Wort diesem Sprachgebrauch verdankt, wird für den neu eingeführten Kompetenzbegriff ausgenutzt. Da dieser Kompetenzbegriff nicht nur etwas Beeindruckendes, sondern, aufgrund seiner Vieldeutigkeit, auch etwas Nebulöses hat, können die meisten Bürger mit diesem Begriff, zumal wenn er in den ungewohnten Plural gesetzt wird, wenig anfangen; sie fühlen sich davon verunsichert, wagen es aber – aus Sorge, sich zu blamieren – nicht, die einfache Frage zu stellen, was jeweils genau mit ‚Kompetenz‘ gemeint sei. Dieser Effekt dürfte vielen Verfechtern der Kompetenzorientierung nicht unbekannt sein, und es gibt zu denken, dass sie diesen Begriff dennoch bei nahezu jeder Gelegenheit, die sich bietet, verwenden. Ein klärender Austausch von Argumenten, der vor allem im Interesse der Kinder läge, wird so nicht gefördert, sondern eher erschwert.

So viel zu den Gründen, warum ich den Begriff ‚Kompetenz‘ als pädagogischen Sammelbegriff vermeide. Nun zu den aus meiner Sicht wünschenswerten Eigenschaften eines Bildungsprogramms. Dabei beziehe ich auch solche Erziehungsaufgaben ein, deren Erfüllung früher weitgehend den Familien überlassen wurde.

Gesichtspunkt: ‚Wohl des Einzelnen‘

Ein gutes Bildungsprogramm sollte m. E. an zwei Hauptgesichtspunkten orientiert sein: dem Wohl des Einzelnen und dem Wohl des größeren Ganzen, also vor allem Staat, Gesellschaft, Familie.

Im Hinblick auf das Wohl des Einzelnen – hier denke ich zuerst an junge Menschen – sollte Bildung demnach heißen:

- Bildung des ganzen jungen Menschen mit allen seinen Kräften, nicht nur den geistigen, sondern auch den musisch-ästhetischen und sozialen.
- Bildung des jungen Menschen im Hinblick auf sein ganzes Leben, nicht nur für Tüchtigkeit in Studium und Beruf, sondern auch für eine sinnvolle Gestaltung der Freizeit und für Verantwortungsfähigkeit in Staat, Gesellschaft und Familie.
- Bildung des jungen Menschen zur freien Persönlichkeit, die nicht ungeprüft Meinungen und Ziele übernimmt, sondern die Fähigkeit hat, sich selbständig einen sachlich und ethisch begründeten eigenen Standpunkt zu erarbeiten.

Bildungsarbeit im Sinne dieser Ziele sollte immer um der Kinder willen, mit Achtung vor ihrer Würde und in dem Bewusstsein geschehen, dass Bildung nicht ohne Mitwirkung der Kinder gelingen kann.¹¹

Eltern wünschen sich von Pädagogen mit Recht so etwas wie liebevolle Einfühlung in die Kinder, zumindest die Bemühung darum. Dagegen signalisiert die Sprache der Kompetenzen-Programmatik, soweit ich es feststellen konnte, eine Haltung, die mich als Vater und als ehemaligen Lehrer und Referendarausbilder betroffen macht, ja empört. In der OECD-Studie ist zum Beispiel von „Humankapital“ die Rede: „Jüngste Forschungsergebnisse untermauern die Ansicht, dass Humankapital eine entscheidende Rolle bei der wirtschaftlichen Leistung spielt ...“ (S. 9). Freilich ist hier zu differenzieren: Die Einsicht, dass wirtschaftliche Leistungsfähigkeit mit dem Bildungsstand der Menschen zusammenhängt, ist eigentlich eine Selbstverständlichkeit. Bedenklicher ist schon die auftrumpfende Beeindruckungssprache, in der die Autoren diese Selbstverständlichkeit formulieren. Dass solches Aufdrängen einer Wertung dem berechtigten Wunsch nach Transparenz entgegenkommt, ist zu bezweifeln.¹²

Kaum erträglich jedoch erscheint mir die Art, in der junge Menschen hier zu einer handhabbaren Sache, zu einem für wirtschaftliche oder andere Interessen instrumentalisierbaren Material herabgewürdigt werden. Kapital setzt man

ein, man stockt es auf, lässt es arbeiten; kurzum, man nutzt es. „Humankapital“ – das soll ein passendes Wort für unsere Kinder sein?!

In diesem Zusammenhang möchte ich auch an die Metaphorik von „Input-“ und „Outputsteuerung“ erinnern, der wir im Netzauftritt des Stuttgarter Kultusministeriums begegneten. Wenn Experten oder politisch Verantwortliche den menschlich bedeutsamen Unterschied zwischen Steuerung und Erziehung einebnen, so halte ich das für nicht hinnehmbar.

Befremdlich erscheint mir in Darstellungen des Kompetenzen-Programms auch das Übergewicht von Wörtern wie „erfordern“ und „müssen“ gegenüber Wörtern wie „fördern“, „unterstützen“ und „anregen“. Schon in dem mehrfach zitierten Netzauftritt des Stuttgarter KM begegneten wir einem bezeichnenden Beispiel: Nach Darstellung dieses Ministeriums „schreiben die neuen Bildungspläne vor, welche Kompetenzen Kinder und Jugendliche erwerben müssen (!).“ Und in der OECD-Studie finden sich mehrmals Formulierungen wie „Diese Schlüsselkompetenz erfordert (!) von den Menschen ...“ (bes. S. 16 und S. 17).

Die Formel „Fördern und Fordern“ hat m. E. einen guten Sinn. Was ich in den Darstellungen des Kompetenzen-Programms bemängle, ist, dass nicht deutlich wird: Das Fordern sollte in der Erziehung letztlich dem Ziel dienen, die Kinder zu fördern.

Gesichtspunkt: ‚Wohl der Gemeinschaft‘

Was ich mit einer am ‚Wohl des größeren Ganzen‘ orientierten Bildung meine, sei als Nächstes etwas ausführlicher dargestellt:

Dabei möchte ich mich auf zwei Problembereiche konzentrieren, die vom Kompetenzen-Programm nicht oder aus meiner Sicht zu wenig beachtet worden sind:

- die weltweiten Tendenzen zu Verrohung, Gewalt und menschlicher Rücksichtslosigkeit sowie
- die zunehmende Gefährdung von Freiheit und Demokratie in Europa.

Zivilisiertes Menschsein

Weltweit, aber auch in den europäischen Gesellschaften werden seit Langem Tendenzen zu Ver-

rohung, Gewalt und menschlicher Rücksichtslosigkeit mit Sorge beobachtet. Wer die europäische Geschichte ein paar Jahrhunderte zurückverfolgt, kann feststellen, dass Europäer keineswegs gefeit sind gegen grässlichste Formen der Grausamkeit, gegen selbstgerechtes, aggressives Freund-Feind-Denken, gegen enthemmte Mordbereitschaft, kurzum gegen ein Verhalten ohne alle Zivilisiertheit und Rationalität, für die THOMAS HOBBS den Ausdruck „der Mensch dem Menschen ein Wolf“ (*homo homini lupus*) verwendet hat.¹³

Es gibt kaum Sicherheit, dass es zu solchen Zusammenbrüchen der Zivilisation nicht erneut kommen könnte. Technische Errungenschaften lassen sich an nachfolgende Generationen weitergeben, Menschlichkeit nicht oder jedenfalls unter weit größeren Mühen. JOSEF RATZINGER, damals noch als Kardinal, hat dies in die Worte gefasst: „Das Menschsein beginnt in allen Menschen neu.“¹⁴

Da zivilisiertes Menschsein offenbar nicht einfach aus den Genen kommt, müssen sich um seinen Aufbau, immer wieder neu, vor allem Familie und Schule bemühen. Dass dies nicht bei jedem jungen Menschen befriedigend zu gelingen pflegt, sollte für Eltern, Staat und Gesellschaft aber nur Anreiz sein, immer neue Anstrengungen dafür zu unternehmen.

Zur Kopflastigkeit des Kompetenzen-Programms

Das Kompetenzen-Programm geht auf diese besorgniserregende Problematik, soweit ich sehe, nicht ein. Der Mensch wird dort als im Wesentlichen intellektbestimmtes – und daher durch Belehrung beeinflussbares – Wesen behandelt. Dementsprechend wird nicht nur die Messung, sondern auch die Vermittlung der notwendigen Kompetenzen als machbar angesehen. Ein deutlicher Beleg für diesen Machbarkeits-Anspruch scheint mir in dem erwähnten OECD-Papier der Satz zu sein: „Ungeachtet der Tatsache, dass Kompetenzen mehr als vermitteltes Wissen beinhalten, geht DeSeCo davon aus, dass eine Kompetenz innerhalb eines günstigen Lernumfeldes erlernt werden kann“ (OECD-Papier, S. 10).¹⁵

Die nicht-intellektuellen, emotionalen Komponenten des Menschseins werden kaum thema-

tisiert. Und dementsprechend mangelt es auch an einem Konzept für eine ganzheitliche, der Persönlichkeitsbildung verpflichtete Erziehung. Dieses Programm „kopflastig“ zu nennen (FRIEDRICH MAIER) scheint mir durchaus berechtigt.

Die „Kopflastigkeit“ des Kompetenzen-Programms ist dermaßen ausgeprägt, dass man sogar beim Thema Konfliktlösung so argumentiert, als gäbe es die Macht der Emotionen nicht. Die Beachtung einer einfachen, ja banalen „Erkenntnis“ wird bereits als „Schlüssel zu einer konstruktiven Konfliktlösung“ bezeichnet: „Der Schlüssel zu einer konstruktiven Konfliktlösung ist die Erkenntnis, dass es sich dabei um einen Prozess handelt, der bewältigt und nicht unterdrückt werden sollte“ (OECD-Papier, S. 15).

Aber gelegentlich scheint doch wenigstens angedeutet, dass man mit der (an den Intellekt appellierenden) Kompetenz-Vermittlung erst dann beginnen kann, wenn die Lernenden eine das Emotionale einschließende persönlichkeitsbildende Erziehung mit einem gewissen Erfolg durchlaufen haben. Über eine der sozialen Schlüsselkompetenzen stellt das OECD-Papier fest: „Die Fähigkeit, mit anderen gut auszukommen, geht davon aus, dass die Menschen fähig sind, die Werte und den religiösen, kulturellen und geschichtlichen Hintergrund anderer Menschen zu respektieren und zu achten, um ein Umfeld zu schaffen, in dem sich andere willkommen fühlen und einbezogen sind“ (S. 14).¹⁶

Die Frage, mit welchen Mitteln man zum Aufbau bzw. zu einer Stabilisierung von ‚zivilisiertem Menschsein‘ beitragen könnte, kann hier nicht ausführlich behandelt werden. Ich beschränke mich auf zwei Bemerkungen:

Verantwortung der Lehrer ernst nehmen!

Erstens: Ohne Lehrerpersönlichkeiten, die für die Kinder in einem gewissen Grade Vorbilder sein und sie begeistern können, wären hier nennenswerte Erfolge wenig wahrscheinlich. Auf diese persönliche Seite der Bildungsarbeit scheinen die Verfechter des Kompetenzen-Programms aber wenig Wert zu legen. Von dem mangelnden Ausdruck der Achtung vor den Kindern war schon die Rede. Nun ein Wort über die Haltung, die man zur Arbeit der Lehrer einnimmt

oder einzunehmen scheint: Namentlich in der OECD-Studie werden Lehrer wie Auftragsempfänger behandelt, deren Funktion darin besteht, alle Kompetenzen zu vermitteln, die ihnen zur Vermittlung vorgegeben werden. Der Grundsatz, dass Lehrer persönlich hinter dem stehen müssen, was sie ihren Schülern beibringen, spielt dort anscheinend keine Rolle.

Dazu als Beispiel ein Zitat aus dem OECD-Papier; der Passus setzt die erfolgreiche Arbeit der Lehrer voraus, erwähnt sie aber mit keinem Wort: „Insoweit Kompetenzen als Beitrag zur Verwirklichung kollektiver Zielsetzungen erforderlich sind, sollte die Auswahl der Schlüsselkompetenzen in gewissem Maße normativ verankert werden“ (S. 9).

Der Umstand, dass es Lehrer sind, die solche „Schlüsselkompetenzen“ dann aus voller Überzeugung und auch mit Begeisterung vermitteln müssen, scheint die Autoren kaum zu beschäftigen. Hier scheint mir ein Missverständnis bezüglich der Erfolgsbedingungen von Erziehungsarbeit zu bestehen. Lehrer sind zwar weisungsgebunden, aber sie tragen auch persönliche Verantwortung für die Impulse, die sie ihren Schülern geben.

Die meisten Lehrer, denen ihr Berufsethos etwas bedeutet, fühlen sich unter dem Anspruch zweier Loyalitäten:

- der Loyalität gegenüber den Gesetzen und
- der Loyalität gegenüber ihrer pädagogischen Verantwortung.

Dass (auch) Lehrer, zumal in einem Rechtsstaat, sich an die Gesetze halten müssen, wird in unserer Gesellschaft allgemein anerkannt und auch verteidigt. Aber der Grundsatz, dass Lehrer persönlich hinter dem stehen müssen, was sie ihren Schülern beibringen, wird zwar vielfach bejaht, aber, wenn ich recht sehe, im Konfliktfall nicht immer entschieden verteidigt. Um zuzuspitzen: Wenn es zum Konflikt kommt zwischen den pädagogischen Überzeugungen der Lehrer und einer Vorgabe der vorgesetzten Behörde, gibt es um der Schüler willen m. E. nur zwei akzeptable Lösungen: Entweder von Seiten der vorgesetzten Behörde wird ermöglicht, dass die Lehrer weiterhin ihrer pädagogischen Überzeugung folgen können, oder die Lehrer quittieren ihren Dienst. Den denkbaren dritten Weg, die *reservatio men-*

tal (oder „innere Emigration“), halte ich, zumindest unter rechtsstaatlichen Bedingungen, für kaum vertretbar, weil er auf Kosten der Schüler geht, die sich ja praktisch nicht wehren können.

Geschichtliche Erfahrungen beachten!

Nun meine zweite Bemerkung zur Frage nach den Mitteln, mit denen man ‚zivilisiertes Menschsein‘ aufbauen kann: Meines Erachtens sollte man gerade hier Erfahrungen aus der Geschichte nicht unbeachtet lassen. Denn es gab in der Geschichte, wie bekannt, außer Epochen des Niedergangs auch Epochen der allmählichen Zivilisierung. Ich erinnere an den Zivilisierungsschub, den die Römer von den Griechen erhielten, nachdem sie Griechenland erobert hatten,¹⁷ an die stark von ARISTOTELES-Studien beeinflusste Blütezeit des Islam im Spanien des 9. bis 12. Jahrhunderts und an die allmähliche Überwindung der extremen Grausamkeit europäischer Gerichtsbarkeit als eine Wirkung von Humanismus und Aufklärung.¹⁸

Die Frage, wie die Bildungspolitik den besorgniserregenden Problemen zunehmender Verrohung, Gewalt und menschlicher Rücksichtslosigkeit begegnen kann, wird von den Verfechtern der Kompetenzen-Programmatik nicht beantwortet; sie erkennen diese Probleme, wie erwähnt, anscheinend nicht einmal als Herausforderung für die Bildungspolitik an.

Freiheitliche Demokratie in Europa

Wer die großen Weltzivilisationen im Hinblick auf ihre Bildungstraditionen vergleicht, wird eine gewisse Eigentümlichkeit der westlich-europäischen Bildungstradition feststellen. Besonders solche Europäer, die jahrelang alternative Bildungstraditionen sozusagen am eigenen Leibe erfahren haben, aber dann durch westlich-europäische Bildung geprägt wurden, betonen oftmals, dass es sich bei dem westlich-europäischen Wertesystem um eine kostbare Errungenschaft handle.

Dass nicht überall auf der Welt die Wertvorstellungen gelten, die uns Europäern geläufig sind, fällt uns im Alltag vor allem dann auf, wenn wir zum Beispiel hören oder lesen, dass nach einem Sprengstoff-Anschlag im Nahen

Osten Rache geschworen wird, oder dass ein muslimisches Mädchen, das der Unkeuschheit verdächtigt worden war, von einem männlichen Familienmitglied getötet wurde, um die Familien-ehre wiederherzustellen.

In den vor uns liegenden Jahrzehnten – so meinen Experten – fällt die Entscheidung darüber, ob die freiheitliche Werteordnung Europas verloren geht oder noch einmal bewahrt werden kann.¹⁹ Es steht wohl außer Zweifel, dass diese Entscheidung wesentlich von Bildung und Erziehung abhängt.

Deshalb möchte ich nun der Frage nach den europäischen Werten und ihrer Vermittlung ein paar Gedanken widmen. Dabei will ich mich bemühen, der Versuchung zur Überheblichkeit („Euro-Arroganz“) zu widerstehen; mir ist wohl bewusst, dass wir Europäer aufgrund unserer Geschichte wenig Grund zu Hochmut oder dergleichen haben.

Es sind m. E. vier Werte, die als europäische Hauptwerte gelten können: Freiheit, Verantwortung, Vernunft, Wahrheit.²⁰ Diese Werte stehen nicht unverbunden nebeneinander, sondern sind aufeinander bezogen: Freiheit als einer der höchsten Werte ist mehr als die Abwesenheit von Unfreiheiten wie Gefangenschaft, Erpressung, Nötigung, Meinungszwang. Als Wert bedarf Freiheit, zumal wenn sie mit Macht über andere verbunden ist, der inneren Bindung an die anderen drei Werte. Man denke nur an die Meinungsfreiheit der Medien: Ohne Bindung an Wahrheit, Vernunft und Verantwortung wird sie zum Problem; aktuelle Beispiele veranschaulichen das ja. Gebunden an Wahrheit, Vernunft und Verantwortung aber ist Meinungsfreiheit zweifellos ein unentbehrliches, hohes Gut.

Dialogfähigkeit

Das Zusammenspiel dieser vier Werte Freiheit, Verantwortung, Vernunft, Wahrheit kann man sich auch am Modell des auf Verständigung zielenden Dialogs klarmachen.

Vernunft ist, denke ich, schon deshalb konstitutiv für einen Dialog, weil ein Dialog das Geben und Nehmen von Argumenten und dabei auch die Zügelung aller Emotionen verlangt, die das Urteilsvermögen (die „Vernunft“) trüben

könnten. – Freiheit ist konstitutiv für einen Dialog vor allem deshalb, weil er nur dann zu einer Verständigung führen kann, wenn jeder Dialogpartner die Freiheit hat, ohne Furcht vor Nachteilen seine Meinung auszudrücken. Diese Freiheit ist aber nicht grenzenlos; sie bedarf zum einen der Bemühung um Wahrheit bei allen Dialogpartnern; sonst geht das für eine Verständigung notwendige Vertrauen verloren. Die Meinungsfreiheit bedarf aber zum andern auch der Bindung an die Verantwortung der Teilnehmer, und dies in doppelter Hinsicht: Alle müssen sich zum einen bemühen, sowohl Kränkung als auch Gekränktheit möglichst zu vermeiden. Und alle müssen sich schließlich auch bemühen, ihre Gedankenführung am Ziel einer Verständigung zu orientieren.

Die Fähigkeit, solche Dialoge zu führen, ist nicht angeboren. Sie fordert den Teilnehmern intellektuell und unter Umständen auch emotional, wie die Erfahrung lehrt, nicht wenig ab. Jahrelanges Üben, in der Schule und möglichst auch in der Familie, ist nötig, bis solche Dialogführung einem Menschen zur „zweiten Natur“ wird. Aber wenn junge Menschen in diesem Sinne dialogfähig geworden sind, haben sie damit eine Förderung erfahren, deren Wert nicht zu unterschätzen ist. Denn Dialogfähigkeit verhilft nicht nur zu einem zivilisierteren Umgang mit Konflikten; sie eröffnet auch die Möglichkeit einer besonders ergiebigen Art der Vermittlung von Erkenntnissen und geistigen Anregungen; denn die Dialogform regt dazu an, das Dargelegte kritisch Punkt für Punkt zu prüfen und dadurch zu einem besseren Verständnis zu gelangen. Dialogfähigkeit ist damit auch eine Grundlage der Demokratiefähigkeit.

Einübung in die Fähigkeit zum Dialog in diesem Sinne ist, so meine ich, zugleich ein Stück Einübung in ein Verhalten, das europäischen Werten entspricht. Solche Einübung in Dialogfähigkeit könnte sich deshalb, wenn ich recht sehe, als wichtiger Beitrag zur Integration von Kindern „mit Migrationshintergrund“ erweisen. Aber selbstverständlich ist in diesem Zusammenhang nicht nur an Migrantenkinder zu denken, da gewiss auch viele deutschstämmige Kinder und Jugendliche einen beachtlichen Förderbedarf im Hinblick auf Dialogfähigkeit haben.

Befragt man die OECD-Studie nach den Mitteln, mit denen sie für den Aufbau von Demokratiefähigkeit sorgt, so muss man feststellen: Die hierfür am ehesten in Betracht kommenden Abschnitte über „Kooperationsfähigkeit“ („Kompetenz 2-B“) und „Fähigkeit zur Bewältigung und Lösung von Konflikten“ („Kompetenz 2-C“) sind so formuliert, dass man bei der Lektüre weniger an die Bewahrung der freiheitlichen Demokratie, sondern vor allem an Verhandlungen in der Geschäftswelt denkt. Hier als Beispiel ein Passus aus dem Abschnitt „Kompetenz 2-B“:

„Zu den spezifischen Komponenten dieser Kompetenz gehören:

- die Fähigkeit, Ideen einzubringen und die der anderen Menschen anzuhören
- Verständnis für die Dynamik von Diskussionen und die Folgen einer Ablaufplanung
- die Fähigkeit, taktische bzw. dauerhafte Vereinbarungen einzugehen
- die Verhandlungsfähigkeit
- die Fähigkeit, Entscheidungen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Standpunkte zu treffen“ (S. 15).

Auf die gedankliche Ordnung der aufgezählten Punkte sei hier nicht eingegangen. Im Hinblick auf die Ausgangsfrage ist jedoch zu bilanzieren, dass in der gesamten Studie weder von Demokratie noch vom freiheitlichen Rechtsstaat noch von staatsbürgerlichen Belangen noch von Gemeinwohl oder dergleichen die Rede ist.

Vernunft als Wert

Als für Europas Tradition besonders charakteristischer Wert wird neben Freiheit oft die Vernunft, die Rationalität hervorgehoben, wohl mit guten Gründen. Denn die außerordentlichen Leistungen, die den Europäern in Technik und Wissenschaft seit dem Beginn der Neuzeit gelungen sind, haben gewiss mit einer besonderen Aktivierung ihrer geistigen Kräfte zu tun. Aber längst sind Wissenschaft und Technik kein europäisches Spezifikum mehr; sie sind universal geworden. Wenn die europäischen Länder international wettbewerbsfähig bleiben wollen, müssen sie – diese Erkenntnis ist nicht neu – ihre geistige Leistungsfähigkeit stärker aktivieren. Hier sind, naturgemäß, vor allem Schulen, Berufsschulen und Hochschulen gefordert.

Das darf keinesfalls bedeuten, dass die nichtintellektuellen Aspekte der Persönlichkeitsbildung vernachlässigt werden. Aber es sollte bedeuten, dass den Lehrern aller Schularten mehr Möglichkeiten und auch Anreize gegeben werden, ihre Schüler an Genauigkeit und Gewissenhaftigkeit im Lernen von Sachverhalten und im Durchdenken von Zusammenhängen zu gewöhnen. Jeder Kenner der Schulwirklichkeit weiß, dass das Hochtreiben der Absolventenquoten zu den Ursachen der seit vielen Jahren fortschreitenden Senkung des Leistungsniveaus gehört; diese verhängnisvolle Fehlorientierung trägt dazu bei, dass junge Menschen, von deren gewissenhafter Arbeit später viel abhängen wird, sich in ihrer Schulzeit an mangelnde Genauigkeit gewöhnen.²¹

Unentbehrlichkeit des Wissens

Erfolgreiche geistige Arbeit setzt solides Sachwissen voraus – für Lehrer, nicht nur an Gymnasien, ist das eine Selbstverständlichkeit. Das Kompetenzen-Programm jedoch leistet einer Bewertung des Wissens Vorschub, die mit der tatsächlichen Bedeutung soliden Sachwissens für die technische und wissenschaftliche Wettbewerbsfähigkeit Europas nicht vereinbar ist. Wissen wird von den Verfechtern der Kompetenzorientierung mitunter als etwas geradezu Minderwertiges hingestellt. Bezeichnenderweise lehnte es die Kultusministerkonferenz, wie erwähnt, ab, Wissen als Teilinhalt des Begriffs ‚Kompetenz‘ anzuerkennen. Kompetenzorientierte Autoren setzen zu dem Wort ‚Wissen‘ nicht selten abwertende Attribute; so entstehen Verbindungen wie „träges Wissen“, „angesammeltes Wissen“ oder „eher statisches Wissen“. Dabei liegt es doch am Menschen selbst, ob er sich von dem Wissen, das er hat, aktivieren lässt oder nicht. Zum Beispiel haben sich Menschen von dem Wissen, dass die Erde rund ist, bekanntlich zu weitreichenden Aktivitäten anregen lassen!

Die amtliche Herabsetzung des Wissens treibt mitunter seltsame Blüten. So beklagt PETER KUHLMANN mit Recht, „dass man in einigen Bundesländern nicht mehr als Lernziel formulieren darf: Die Schüler kennen die Gattungen Geschichtsschreibung oder Lyrik o. ä.“ (a.a.O., S. 116). Ich selbst hörte von einem Deutsch-Kollegen,

dass LESSINGS Drama „Nathan der Weise“ nicht mehr als ganzes zu lesen sei, da Lehrer heute vor allem die Aufgabe hätten, anhand dieses Werks bestimmte Kompetenzen zu vermitteln!

Dass die Herabsetzung des Wissens pädagogisch nicht zu rechtfertigen ist, zeigt sich auch, wenn man bedenkt, dass der Zusammenhalt einer Gesellschaft zu einem beträchtlichen Teil auf dem gemeinsamen Wissen über die gemeinsame Geschichte beruht. Das gilt im nationalen, aber auch im europäischen Rahmen. Menschen in Europa, die ein weitreichendes Wissen über die gemeinsame europäische Geschichte erworben haben, entwickeln erfahrungsgemäß eher ein positives europäisches Bewusstsein als solche, die über europäische Geschichte nichts oder wenig wissen.

Doch auch dieser für die Zukunft Europas nicht unwichtigen Funktion des Wissens wird in der genannten OECD-Studie keine Beachtung geschenkt.

Mängel des Kompetenzen-Konzepts

Wenn es um die Bildung unserer Kinder geht, sollte uns „das Beste gerade gut genug“ sein. Dass die hier besprochene Kompetenzen-Studie dem hohen Anspruch, der an sie zu stellen ist, nicht genügt, ist, wie ich meine, deutlich geworden. Diese Kritik bedeutet aber nicht, dass die Vermittlung von „Kompetenzen“ im Sinne von Fertigkeiten, Fähigkeiten, Haltungen usw. überhaupt abzulehnen wäre. Gerade auch der altsprachliche Unterricht vermittelte solche „Kompetenzen“ bereits, lange bevor dieses Wort dafür verwendet wurde. Das Ungenügen des Kompetenzen-Programms beruht vielmehr auf der mangelnden Durchdachtheit und der Praxisferne seines pädagogischen Konzepts. Zugegeben, es ist eine außerordentlich schwierige Aufgabe, ein umfassendes innovatives Bildungsprogramm zu erarbeiten, das den Anforderungen genügt. Fatalerweise haben die Initiatoren und Mitarbeiter der OECD-Studie es sich damit offenbar zu leicht gemacht. Die mangelnde Sorgfalt, die hier zutage tritt, lässt sich m. E. durchaus vergleichen mit der Leichtfertigkeit, die in der Finanzkrise stellenweise zu beobachten war und ist. Es tut mir leid, das sagen zu müssen.

Zu dem sachlichen Ungenügen kommt bedauerlicherweise noch die unbefriedigende Haltung des Autoren-Gremiums gegenüber den Kindern hinzu. Es ist schwer erträglich, wenn Autoren eines Bildungsprogramms über Kinder wie über nutzbares Material sprechen.

Doch warum zeigen die Verantwortlichen in den Landesregierungen so wenig Abstand zu diesem Bildungsprogramm?

Anmerkungen:

- 1) Thema oder Autor? Form oder Substanz? In: Die Alten Sprachen im Unterricht, 2/2011. S. 28.
- 2) Die englische Fassung der Studie hat den Titel „The Definition and Selection of Key Competencies“. Fundort der deutschen Fassung im Netz ist: <http://www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf> (27.9.2011); Fundort der englischen Fassung im Netz ist: <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf> (27.9.2011).
- 3) Fundstelle: http://www.bildung-staerkt-menschen.de/schule_2004/bildungsplan_kurz (27.9.2011).
- 4) Fundstelle: siehe Anm. 3.
- 5) Im lateinischen Original: Ut de moribus apposite ac copiose dicere queas, plurimum valent Aristotelis Moralia, Leges Platonis, poetae, atque ii sane, qui et optimi sunt, et in hoc legi possunt, ut animos erudiant (Corpus Reformatorum 11, 22-23).
- 6) In der englischen Fassung: „knowledge, skills, attitudes, values“.
- 7) „Standards für die Lehrerbildung“, Beschluss vom 16.12.2004, S.4.
- 8) Zum Beispiel wird Wissen in dem soeben erwähnten Beschluss der KMK vom 16.12.2004 nicht als Teilinhalt des Begriffs Kompetenz anerkannt.
- 9) In der deutschen Fassung findet sich das Zitat auf S. 19. In der englischen Fassung heißt es: „development needed to obtain more complete measures of key competencies“; hier steht das Zitat auf S. 17. – Gerhard Hey formuliert die These: „Die Kompetenzorientierung verengt den Bildungsbegriff.“ Kompetenzorientiertes Lernen im Lateinunterricht. In: F. Maier / K. Westphalen: Lateinischer Sprachunterricht auf neuen Grundlagen, Bd. I (Auxilia 59). Bamberg 2008. S. 119.
- 10) Nicht messbare Fähigkeiten werden in der OECD-Studie durchaus genannt, jedoch ohne dass ihre Nichtmessbarkeit eingeräumt würde, z.B. „Empathie“ und „wirksamer Umgang mit Emotionen“ (S. 14), „persönliche Identität“ und

„gesundes Selbstverständnis“ (S. 16), „Zukunftsorientierung“ und „Optimismus“ (S. 17), ja sogar „moralische und intellektuelle Reife“ (S. 10). Solche Fähigkeiten werden dort aber nicht als ‚Kompetenzen‘ eingestuft, sondern als mit einer Kompetenz irgendwie verbunden gekennzeichnet, sei es als Voraussetzung, sei es als Beigabe einer Kompetenz. – Man könnte fragen, ob mit dem Begriff „Sozialkompetenz“, der in dieser Studie einmal beiläufig als Sammelbegriff mehrerer Schlüsselkompetenzen erwähnt wird (S. 14), nicht doch eine nicht-messbare Charakterqualität aufgenommen ist. Dies ist aber offenbar nicht der Fall. Denn „Sozialkompetenz“ wird dort auf eine Stufe mit „Soft Skills“ und „sozialen Fähigkeiten“ gestellt, die wohl als messbar angesehen werden.

- 11) Heike Schmoll erinnert daran, dass dieser Sachverhalt sich in der deutschen Sprache spiegelt: Man könne „sich bilden, aber nicht jemanden bilden, sondern allenfalls jemanden ausbilden. Selbstbildung ist aber immer rückbezogen auf Bildung durch andere Menschen. Beim Bildungsprozess handelt es sich also um einen Dialog“ (H. Schmoll, *Lob der Elite*. München 2008. S. 74). – Die Einsicht, dass Zwang in der Bildung unangebracht ist, findet sich schon bei Platon: $\psi\upsilon\chi\eta\ \delta\epsilon\ \beta\acute{\iota}\alpha\iota\omicron\nu\ \omicron\upsilon\delta\epsilon\nu\ \xi\mu\mu\omicron\nu\omicron\nu\ \mu\acute{\alpha}\theta\eta\mu\alpha$ (rep. 536 E).
- 12) Dass recht banale Aussagen mit der Fassade beeindruckender Wissenschaftlichkeit versehen werden, ist in dem OECD-Papier öfters zu beobachten. Zum Beispiel wird die sehr einfach formulierbare, gar nicht neue Aussage, dass der Mensch nicht ohne Bindung zu anderen leben kann, zu einer beeindruckenden wissenschaftlichen Erkenntnis hochstilisiert: „Während ihres gesamten Lebens sind Menschen sowohl im Hinblick auf ihr materielles und psychologisches Überleben als auch auf ihre gesellschaftliche Identität von Bindungen zu anderen abhängig“ (S. 14).
- 13) Letztlich geht das Zitat auf Plautus zurück, *Asinaria* 495.
- 14) Joseph Kardinal Ratzinger: *Werte in Zeiten des Umbruchs*. Freiburg i.Br. 2005, S. 23.
- 15) Die in diesem Satz verwendete Abkürzung „DeSeCo“ bedeutet: „Definition and Selection of Key Competencies“. Es handelt sich also um eben das OECD-Projekt, aus dessen 21-seitiger Darstellung diese Zitate stammen.
- 16) Da die eingangs erwähnte „Fähigkeit“ hier

erstaunlicherweise wie ein denkendes Subjekt erscheint, sei noch das englische Original zitiert: „This competency assumes that individuals are able to respect and appreciate the values, beliefs, cultures and histories of others in order to create an environment where they feel welcome, are included and thrive.“

- 17) Von Horaz stammt die klassische Formulierung dieses Paradoxons: *Graecia capta ferum victorem cepit et artis / intulit agresti Latio* (Horaz, *epist.* II, 1, 156 f.).
- 18) Im Hinblick auf die neuzeitliche Entwicklung schreibt Leslie Lipson: „But the Greeks were the teachers in all matters artistic and intellectual; and when one drinks from that source, the creative powers of the human mind are invariably unleashed“ (*The Ethical Crises of Civilization*. Newbury Park, London, New Delhi 1993. S. 64).
- 19) Wenn diese Sorge sich als unbegründet erweisen würde, wäre ich erleichtert. Ich möchte aber darauf hinweisen, dass diese Sorge auch von Autoren geäußert wurde, die als seriös und keineswegs als Panikmacher bekannt sind. Beispielhaft hierfür das Buch des in Breslau geborenen britisch-amerikanischen Historikers Walter Laqueur: *Die letzten Tage von Europa. Ein Kontinent verändert sein Gesicht*. Berlin 2006.
- 20) Hier folge ich Richard Schröders Vortrag „Europa, was ist das?“ Veröffentlicht in: *Aktuelle Antike. Dresdner humanistische Reden*, hrsg. vom Deutschen Altphilologenverband, Leipzig 2002, S. 31-51.
- 21) Eberhard von Kuenheim sieht einen Zusammenhang zwischen dieser Niveausenkung und der Ökonomisierung der Bildung: „Die – vorgeblich durch Zwänge der Wirtschaft erforderliche – Ökonomisierung der Bildung ist der falsche Weg. Indizien belegen, dass eben sie die Schäden verursacht, die man beklagt. ... Überall in der Gesellschaft, sichtbar jedoch in den Unternehmen der Wirtschaft, wird es sich rächen, dass die Prozessketten von Erziehung und Bildung zu oberflächlich angelegt sind. Der Verzicht auf das Schulen von Erkenntnisprozessen und auf das Einüben von Denken; der beständige Zwang zur Evaluation (die wiederum etwas evaluiert, was in seiner Relevanz von Ziel und Inhalt nicht gesichert ist) führen zu einem *circulus vitiosus*“ (*Wider die Ökonomisierung der Bildung*. FAZ vom 13.4.2011, Seite N 5).

HELMUT MEISSNER, Walldorf