Jürgen Oelkers

# *„Wissen“oder „Kompetenz“: Ein überflüssiger Streit?*[*)]

## 1. *Zwei Philosophen als Erzieher*

Wer sich als Pädagoge mit der Frage „Wissen“ oder „Kompetenz“ beschäftigt, muss sich auf ein Thema einlassen, das für die Philosophie reserviert zu sein scheint. Damit handelt man sich ein Problem ein, nicht nur der Grenzverletzung, sondern auch der Akzeptanz. Denn wenn Philosophen auf die Pädagogik blicken, sehen sie meistens nur einen Ableitungszusammenhang oder schlechte Philosophie und jedenfalls nicht ein eigenständiges Reflexionsfeld. Aber man kann auch fragen, was denn Philosophen machen, wenn sie sich auf pädagogisches Terrain begeben, also erziehen und unterrichten. Ich habe Glück und kann die Frage auf die Besten im Fach beziehen.

Das philosophische Denken im 20. Jahrhundert ist vor allem von zwei Denkern beeinflusst worden, nämlich Martin Heidegger und Ludwig Wittgenstein. Das bemerkt Jürgen Habermas (1989, S. 12) in seinem Vorwort zu Victor Farias Streitschrift *Heidegger und der Nationalsozialismus*, die 1987 im französischen Original erschienen ist.[1] Der Bezug gilt *Sein und Zeit* (1927) sowie dem *Tractatus logico-philosophicus*. Als Dritter wird noch erwähnt Georg Lukacs mit *Geschichte und Klassenkampf*, was sich aber auf die Marxisten beschränken dürfte (ebd.).[2] In angelsächsischen Zuschreibungen von Grösse, Einfluss und Bedeutung in der Philosophie sind Wittgenstein und Heidegger unbestritten an der Spitze (etwa Holt 2012 oder Braver 2012).

Heidegger und Wittgenstein unterscheidet viel, aber sie haben auch einiges gemeinsam: Im Spätwerk konzentrieren sich beide auf eine Philosophie der Sprache, beide waren Einzelgänger im Fach, beide suchten die Einsamkeit, beide werden bis heute gelesen, auch von Nicht-Philosophen und - beide waren Erzieher. Als solche hätten sie unterschiedlicher nicht sein können, Heidegger versuchte sich als Studentenführer und Lagerpädagoge, Wittgenstein war ausgebildeter Volksschullehrer, der seinen Beruf sechs Jahre lang ausgeübt hat.

- Der Universitätsrektor Martin Heidegger wollte 1933 Studenten nationalsozialistische Gesinnung vermitteln,
- der Lehrer Ludwig Wittgenstein unterrichtete Bauernkinder und versuchte, ihnen etwas Nützliches beizubringen.

---

[*)] Vortrag in der Universität Zürich am 13. Juni 2014.
[1] Zur Frage, ob man Werk und Person trennen kann, vgl. Hunter (2007).
[2] Habermas übernimmt diese These von Herbert Schnädelbach (1983, S. 13).

- Der eine bezog sich auf Ideologie, der andere auf Schulwissen,
- der pädagogische Modus, in dem sich Heidegger bewegte, war Verblendung, der von Wittgenstein didaktisch organisierte Fachlichkeit,
- die Kompetenz verlangte, während bei Heidegger nur entschlossene Rhetorik gefragt war.

Eine erste Annäherung an das Thema ist damit gegeben. Belegen lassen sich die Unterscheidungen mit einigen Hinweisen. In den *Schwarzen Heften* Heideggers ist im Umkreis der Rektoratsrede von „der Erziehung eines neuen Geschlechts" die Rede, die aus der „Zerstörung der Universität" hervorgehen müsse (Heidegger 2014, S. 115). Dafür werden markige Worte gefunden:

> „Wachsende Härtung im Angriff.
> Sicherung der Überlegenheit in häufigen Notlagen des Führenmüssens.
> Keine Flucht, keine Ermüdung, immer Angriff.
> Nicht Vollmachten haben, sondern die Macht *sein*!"
> (ebd., S. 116).

*Erziehung* ist „die erweckende und bindende Durchsetzung der Staatsmacht als des Willens eines Volkes zu sich selbst" (ebd., S. 121). Dabei muss „ein weit ausgreifender geistig-geschichtlicher Zukunftswille … wach werden, sich festigen und schrittweise das nächste halbe Jahrhundert mindestens in seiner geistigen Verfassung vorbereiten" (ebd.). „Wenn das anbrechende deutsche Dasein gross ist, dann trägt es Jahrtausende vor sich her - wir sind daran gehalten, dem entsprechend vorauszudenken" (ebd., S. 119/1290).

Aber gehandelt werden muss sofort, weil die „dringlichste Erziehungsaufgabe an der deutschen Jugend" nicht warten kann. Gemeint ist die „volklich, geschichtlich, geistige Wissenserziehung", für die „Wissen nicht mehr bedeutet: unverbindlicher Besitz an Kenntnissen, sondern ein *Sein* - das sich begreifende und im Begriff ergriffene Gewachsensein gegenüber der grossen und deshalb schweren Zukunft unseres Volkes" (ebd., S. 132). „Wissenserziehung" ist nicht das, was gemeinhin darunter verstanden wird, also nicht fachliche Bildung in der Universität, sondern „Lehre als *Erziehung*" (ebd., S.125).

Sofort handeln heisst aber nicht überstürzt handeln, „als sei der Nationalsozialismus ein Anstrich, der allem jetzt schnell aufgetragen wird" (ebd., S. 133). Es geht um eine neue „Weise der Wissenserziehung, die in wirklichen Lehrern und in Lehrgemeinschaft in die Erscheinung tritt und Leitbilder schafft, an die Nachwuchs sich binden kann und muss" (ebd., S. 122). Und wenn die Universität weiterhin dem Volk „zugehören" soll, dann kann ihr „Auftrag" nicht im „Wissenschaftsfortschritt" liegen, auch nicht in der Spezialisierung des Wissens, sondern in der „*Meisterschaft* und Überlieferung des volklichen Wissens im echten Fragen" (ebd., S. 123).

Der deutsche reformpädagogische Jargon ist überall greifbar, der Vorrang der Gemeinschaft, die Suche nach dem Echten und zugleich die Radikalität der Kritik an den Bildungsinstitutionen. Gleichzeitig wird die Führungsphilosophie der Jugendbewegung übernommen, der Heidegger selbst nie angehört hat. Und Heidegger hat genaue didaktische

Vorstellungen, wie die neue und „ganz andere Wissenserziehung“, die „die Universität als Vorhandenes verneint“, aussehen soll.

> „Unmittelbar in der harschen Wirklichkeit nach vorne drängend mitarbeiten, d.h. sich nicht in den Formen sogenannter Führerstellen verfangen und sich um die echte - auf Keimen und Reifen angewiesene - Wirkung bringen. Also: aus der Mannschaft heraus, sie umbildend im Kampf sich eine Führerschaft werden und aus kleinen Bezirken heraus und im Stillen das Kommende in seinem Werden vorbereiten“ (ebd., S. 132).

In der Folge wurde er selbst Pädagoge. Für die Woche vom 4. bis 10. Oktober 1933 lud Heidegger als Rektor Dozenten und Assistenten der Universität Freiburg sowie anderer Universitäten zu einem „Ferienlager Todtnauberg (Schwarzwald)“ ein, das von ihm geleitet wurde. Aus der grossen Zahl der Interessierten musste ein kleiner Kreis ausgesucht werden, mit denen ein erster Versuch in nationalsozialistischer Lagererziehung unternommen werden sollte.

Zur Didaktik der „Lagerarbeit“ merkt Rektor Heidegger an, dass der Aufenthalt „ nicht an einem leeren Programm entlanglaufen“ darf. Die Arbeit muss die Teilnehmer erreichen und aktivieren, sie „muss erwachsen aus wirklicher Führung und Gefolgschaft“, deswegen muss sie sich auch „ihre eigene Ordnung geben“. Vor der ganzen Lagergemeinschaft sollen nur wenige, aber treffsichere Vorträge gehalten werden, die „die Grundstimmung und Grundhaltung erwirken“. Dazwischen ist, wie in der reformpädagogischen Volksschule, Gruppenarbeit angesagt; die „entscheidenden Aussprachen“ finden dort statt, die Gruppen sollen das Lager „tragen und befeuern“ (Heidegger 2000, S 170).[3]

Die damit verbundenen Erfahrungen hat Rektor Heidegger seiner Freundin Elisabeth Blochmann mitgeteilt, die seit 1930 Sozialpädagogik an der Pädagogischen Akademie in Halle gelehrt hat. Sie wurde im April 1933 wegen ihrer jüdischen Herkunft vom Dienst suspendiert und ist im September 1933 entlassen worden. Brieflich hatte sie Heidegger um Rat und Hilfe gebeten. Die sagte Heidegger in einem Brief vom 16. Oktober 1933 auch vage zu, berichtete aber vor allem über den Erfolg seines Lagers in Todtnauberg, das sechs Tage zuvor zuende gegangen war.

Heidegger schrieb ihr sozusagen als Pädagoge zur Pädagogin:

> „Vor acht Tagen hatte ich in Todtnauberg das erste Lager - ich habe *viel* gelernt. In der Mitte der Lagerzeit musste ich aber 20 Leute entlassen - die nicht dahin passten. So ein Lager ist eine *grosse Probe* - für jeden - und gefährlich -.
> Im Anfang waren sehr grosse Widerstände gegen mich da - von Studenten anderer Universitäten - am Ende hatte ich sie alle“ (Heidegger 2000, S. 178).

---

[3] Der Lagerpädagoge Heidegger schliesst mit einem völkischen Aufruf: „Das Gelingen des Lagers hängt ab von dem Ausmass an neuen Mut, von der Klarheit und Wachheit für das Künftige, von der Entschiedenheit des Willens zur Treue, zu Opfer und Dienst. Aus diesen Kräften entsteht wahre Gefolgschaft. Und diese erst trägt und festigt echte deutsche Gemeinschaft“ (Heidegger 2014, S. 170/171).

Am 16. September 1919 begann Ludwig Wittgenstein mit seiner Ausbildung zum Volksschullehrer. Er besuchte die Lehrerbildungsanstalt in Wien und erhielt im Juli des darauffolgenden Jahres das Zeugnis der Reife für Volksschulen (Nedo 2012, S. 176). Wittgenstein hatte am 14. Juli 1906 an der Staatsrealschule in Linz die Maturitätsprüfung abgelegt, die als Zugang für die Volksschulausbildung ausreichend war. Er besuchte den 4. Jahrgang der Lehrerbildungsanstalt. Das Zeugnis weist aus, dass alle fachlichen Leistungen aus dem Maturitätszeugnis anerkannt wurden und er im Wesentlichen nur pädagogisch didaktisch ausgebildet wurde. In den Fächern Pädagogik, spezielle Methoden und praktische Übungen sowie Landwirtschaftslehre erhielt er ein „lobenswert". Im Fach Schönschreiben gab es nur ein „befriedigend" (ebd.).

Die Entscheidung, Volksschullehrer zu werden, war nicht nur eine Art Selbsttherapie. Wittgenstein nahm die Aufgabe ernst, nachdem er Volksschullehrer in Trattenbach geworden war. Das Dorf Trattenbach liegt in Niederösterreich in der Nähe von Kirchberg am Wechsel hundert Kilometer südlich von Wien. Am 11. Oktober 1920 schreibt Wittgenstein in einem Brief an seinen Freund, den Architekten Paul Engelmann: „Die Arbeit in der Schule macht mir Freude und ich brauche sie notwendig; sonst sind bei mir gleich alle Teufel los." (ebd., S. 179). Ende des Jahres 1921 erschien im letzten Heft des 14. Jahrgangs der Annalen der Naturphilosophie Wittgensteins *Tractatus.* Wittgenstein war, mit anderen Worten, Volksschullehrer, als er über Nacht berühmt wurde.

Eine Schülerin sagt über den Unterricht Wittgensteins folgendes:

> „Meine Erinnerungen sind eigentlich dahingehend, dass er uns hauptsächlich in Mathematik unterrichtet hat. Wir haben oft zu Schulbeginn angefangen zu rechnen, und haben stundenlang nur gerechnet, er hat seinen Stundenplan gar nicht so eingehalten wie es sein sollte, er war ein begeisterter Mathematiker, und wollte auch uns dies alles eintrichtern das er sich eben vorgestellt hat, und wir waren auch wirklich weit voraus beim Lehrplan und haben ruhig mit der zweiten Bürgerschulklasse mithalten können." (ebd., S. 179)

Wittgenstein war in Tat und Wahrheit aber sehr wohl an einen Lehrplan gebunden. Das geht aus seinen akribischen Unterrichtsvorbereitungen hervor (ebd., S. 205). Auch unterschied er streng nach Leistungen und versäumte es nicht, mit den Besten seiner Klasse (Mädchen wie Jungen) nach Wien zu reisen und dort Museen zu besuchen (ebd., S. 200). Von Wittgenstein sind auch Entlassungszeugnisse erhalten, in denen er die Leistungen differenziert beurteilt (ebd., S. 201). Wittgenstein schrieb zudem persönliche Briefe an seine Schüler, in denen er seinen Unterricht erläuterte und begründete (ebd., S. 212/213).

Ein Lehrerkollege urteilte in einem amtlichen Bericht: „Die Begeisterung Wittgensteins für die Weitergabe seines Wissens an seine Schüler kannte keine Grenzen und dieses Wissen war umfassend." (ebd., S. 212). 1924 wechselte Wittgenstein an die Volksschule in Ottertal, nachdem er zuvor zwei Jahre in Puchtal unterrichtet hatte. In Ottertal versuchte er, die Eltern begabter Volksschüler dazu zu bewegen, ihre Kinder aufs Gymnasium zu schicken, ohne die schwächer begabten Schüler zu vernachlässigen. Diese Gruppe erhielt am Vormittag gesonderten Unterricht (ebd., S. 228).

Seine Schwester Hermine beschreibt den Unterricht so:

„In vieler Beziehung ist Ludwig der geborene Lehrer; alles interessiert ihn selbst und er weiss aus allem das Wichtigste herauszufassen und klar zu machen. Ich hatte selbst ein paarmal Gelegenheit, Ludwig beim Unterrichten zu sehen, da er den Buben in meiner Knabenbeschäftigungsanstalt einige Nachmittage widmete, es war uns allen ein Hochgenuss: er trug nicht nur vor, sondern suchte die Buben durch Fragen an die richtige Lösung heranzubringen“ (ebd., S. 205).

Einmal, so seine Schwester weiter, liess er die Knaben eine Dampfmaschine erfinden, dann eine konstruktive Zeichnung eines Turmes auf eine Tafel zeichnen oder bewegte menschliche Figuren darstellen. Mit solchen Aufgaben erweckte er das Interesse der Schüler. Selbst die unbegabten oder für gewöhnlich unaufmerksamen Jungen gaben „erstaunlich gute Antworten“ (ebd.).[4]

Eine seiner Schülerinnen hat eine Wörtersammlung hinterlassen. Entsprechend ihren Rechtschreibschwierigkeiten verfertigten die Kinder Listen von Wörtern, die sie nicht kannten oder nicht richtig schreiben konnten. Die Listen hat Wittgenstein dann seinem berühmten Wörterbuch zugrunde gelegte. Dieses Wörterbuch ist lange nicht beachtet worden.[5] Es erschien 1926 und ist die dritte von nur vier Publikationen, die zu Wittgensteins Lebzeiten erschienen sind. Der Zweck war schulpädagogischer Art. Die Schüler konnten die Wörter, die sie in ihren Aufsätzen verwenden wollten, in seinem Verzeichnis rasch kontrollieren und so ihren Wortschatz erweitern.

Im Vorwort dieses Wörterbuchs für Volksschule, das seinerzeit nicht veröffentlicht wurde, wird der Vorrang der Fachlichkeit im Unterricht deutlich, wenn es heisst:

„Das vorliegende Wörterbuch soll einem dringenden Bedürfnis des gegenwärtigen Rechtschreibeunterrichtes abhelfen. Es ist aus der Praxis des Verfassers hervorgegangen: Um die Rechtschreibung seiner Klasse zu bessern, schien es dem Verfasser notwendig, seine Schüler mit Wörterbüchern zu versehen, um sie in den Stand zu setzen, sich jederzeit über die Schreibung eines Wortes zu unterrichten; und zwar, erstens, auf möglichst rasche Weise, zweitens aber auf eine Weise, die es möglich macht sich das gesuchte Wort dauernd einzuprägen.“ (ebd., S. 232)

Am 28. April 1926 bittet Ludwig Wittgenstein um seine Entlassung aus dem Schuldienst. Er hat das erlebt, was Lehrer häufig erleben. Seine Methoden sind von den Eltern der Schüler angefeindet worden und er selbst hatte Zweifel am Erfolg seiner Bemühungen. Anfang April kam es zu einem Zwischenfall: Nach einer Ohrfeige wird ein Schüler ohnmächtig, die Schulbehörde betreibt auf Wittgensteins Wunsch ein Dienstaufsichtsverfahren, in dem er von jeglicher Schuld freigesprochen wird. Trotzdem verlässt Wittgenstein nach sechs Jahren den Schuldienst (ebd., S. 431).

---

[4] Ausführliche Zeugnisse des Lehrers Ludwig Wittgenstein finden sich in Wünsche (1985), S. 295-341.
[5] Die Korrekturfahnen sind 2005 in London für £75.000 versteigert worden (The Guardian, Saturday 19 February 2005).

Abgesehen von den typischen Merkmalen einer Lehrerbiografie, wie lässt sich allgemein verstehen, in welchem Feld er sich bewegt hat? Genauer: was kann unter „Unterricht“ verstanden werden und was wäre eine angemessene Philosophie der Schule? Das ist zur Hälfte rhetorisch gefragt, auch weil jeder Vortrag begrenzt ist, aber „Unterricht“ und das dazu gehörige didaktische Feld lassen sich konzeptionell näher fassen. Das Problem, in welchem Verhältnis „Wissen“ und „Kompetenz“ stehen, lässt sich am besten von dort aus erläutern, von der historischen Praxis her, die die Konzepte hervorbringt. Eine radikale Negation à la Heidegger hilft da nicht weiter.

## 2. *Unterricht: Aufgaben und Leistungen*

Einer der ersten Kritiker von *Sein und Zeit* war Gilbert Ryle, der das Buch 1929 für die Londoner Philosophiezeitschrift Mind rezensierte. Ryle war zu diesem Zeitpunkt lecturer in philosophy am Christ Church College in Oxford, er kannte Heidegger nicht persönlich und hat ihn als Phänomenologen und Schüler Husserls wahrgenommen, wogegen dieser sich energisch verwahrt hat.[6] Gegen Heideggers Analyse des In-der-Welt-seins des Menschen machte Ryle eine Bedingung stark, die in *Sein und Zeit* tatsächlich keine zentrale und eigentlich überhaupt keine Rolle spielt, nämlich das Wissen und so die Reflexion, die Differenz freisetzt. Wissen gewährleistet gleichermassen Vertrautheit wie Problematisierung und braucht dazu weder „Welt“ noch „Sein“.

Ryle (1929, S. 355) beginnt seine Rezension mit der Feststellung, bei *Sein und Zeit* handele es sich um „a very difficult and important work“, das Respekt verdiene und doch gefährlich sei, weil Heidegger ein „neues philosophisches Vokabular“ einführe und dabei direkt auf „being-in-the-world“ schliesst. Aber wir „sind“ nur in der Welt, wenn wir über sie etwas wissen und uns darauf auch verlassen, ohne den Philosophen bemühen zu müssen. Und wir verlassen uns auch nicht lediglich auf die Instrumente, die wir benutzen, „for to use a tool involves knowledge of what it is, what can be done with it, and what wants doing“ (ebd., S. 369).

Wissen steht bekanntlich im Mittelpunkt von Ryles eigener Philosophie, aber nicht nur das, Ryle hat sich auch gefragt, wie Wissen vermittelt wird, also was Unterricht ausmacht und was den Erfolg des Lernens. Heidegger hat sich nie theoretisch mit solchen Fragen beschäftigt, während Wittgenstein eine Reihe von Aphorismen hinterlassen hat, in denen er versucht, der Logik von Lehren und Lernen auf die Spur zu kommen. Eine konsistente Theorie ist daraus nicht entstanden, aber man spürt den Nachklang der Realerfahrung.

So heisst es in einer Notiz vom 13. Januar 1940:

> „Ein Lehrer, der während des Unterrichts gute, oder sogar/selbst/ erstaunliche Resultate aufweisen kann, ist darum noch kein guter Lehrer, denn es ist möglich, dass er seine Schüler, während sie unter seinem unmittelbaren Einfluss stehen, zu einer ihnen unnatürlichen Höhe emporzieht, ohne sie doch zu dieser Höhe zu entwickeln, so

[6] Brief an George Dawes Hicks (1862-1941) vom 15. März 1930 (Becoming Heidegger 2007, S. 398). Dawes Hicks hatte in Leipzig promoviert und kannte Husserl.

> dass sie sofort zusammensinken, wenn der Lehrer die Schulstube verlässt. Dies gilt vielleicht von mir; ich habe daran gedacht“ (Nedo 2012, S. 231)

Die Idee, Unterricht logisch als didaktisch begründete Aufeinanderfolge von Aufgaben und Leistungen zu verstehen, geht auf Gilbert Ryle zurück. Er hielt 1949 in *The Concept of Mind* fest, dass man ein „task verb“ und ein „achievement verb“ nur dann aufeinander beziehen kann, wenn man annimmt, dass die Leistung auf Grund der Bearbeitung einer Aufgabe zustande kommt und das Lernen übersteigt (Ryle 1970, S. 143). Lernen ist nicht dasselbe wie eine Leistung, sofern die sich auf eine Aufgabe bezieht und einen Ertrag darstellt, Bewertung eingeschlossen.

Man kann im Sinne Ryles nicht von einer „Leistung“ sprechen, wenn die Bearbeitung (performance) bei der Aufgabe stehen bleibt oder sich damit gar nicht verknüpfen lässt. Die Leistung ist gleichsam der Mehrwert des Lernens, und der kann positiv oder negativ sein. Aus Aufgaben ergeben sich nicht zwingend auch Leistungen, schon gar nicht solche, die einen Zuwachs an Qualität anzeigen, wofür eine Serie sowohl von Aufgaben als auch von Leistungen notwendig ist. Beide Seiten müssen zueinander passen und fortlaufend abgestimmt werden, wobei keine Abstimmung dauerhaft sein muss.

Auf der anderen Seite unterscheiden sich „Aufgaben“ im intellektuellen Gehalt und nicht jede Aufgabe hat einen solchen Gehalt:

> „We know that solving a mathematical problem is an intellectual task, hunting the thimble[7] is a non-intellectual task, while looking for an apposite rhyme is a halfway house. Bridge is an intellectual game, Snap[8] is an unintellectual game and Beggar-my-neighbour[9] is betwixt and between. Our daily use of the concepts of the intellect and of thought is unembarrassed by the discovery of a moderate number of borderline cases” (ebd., S. 267).

Den Unterschied macht die Schule. Sie sortiert die Aufgaben nach Schwierigkeitsgraden, legt eine Serie fest und testet die Leistungen. „The intellectual powers are those which are developed by set lessons and tested by set examinations. Intellectual tasks are those or some of those which only the schooled can perform” (ebd., S. 268). Wer nicht geschult ist, kann auch nicht gebildet sein. Angeborene oder ungeschulte Fertigkeiten basieren nicht auf intellektuellen Leistungen, ebenso wenig ein Können, das lediglich auf Nachahmung basiert. Wer von „intellectual accomplishment“ spricht, reserviert dieses Zertifikat für „exploitations of lessons learned at least in part from books and lectures, or, in general, from didactic discourse“ (ebd.).

Ryles sprachphilosophische Analyse von „Aufgaben“ und „Leistungen“ ist mehrfach überprüft und erweitert worden (beginnend etwa mit: Robinson 1972; Kapunan 1973). Zuletzt hat James Marshall (2009) darauf hingewiesen, dass das Verb „unterrichten“ (teaching) sich nur auf Aufgaben bezieht und nicht zugleich auch auf Leistungen; sie werden von Lernenden erreicht, die sich die Aufgaben nicht selbst stellen. Aufgaben zielen ab auf Leistungen, die sich aber erst in der *Bearbeitung* von Aufgaben zeigen, also ihnen nachfolgen. Das ist schulförmig gedacht, denn natürlich kann man sich auch selbst Aufgaben stellen und eigenwillig bearbeiten. Auf der anderen Seite stehen die Leistungstests, die bewirken, dass Aufgaben und Leistungen in ein- und derselben Prüfungssituation verknüpft sind.

---

[7] Topfschlagen.
[8] Kartenspiel für Kinder (wie Schwarzer Peter).
[9] Kartenspiel (ähnlich wie Rommé).

Ryles Idee der Steuerung von Bildungsprozessen durch einen „didactic discourse“ ist damit nur insofern angetastet, als bei einem Leistungstest nur ein imaginärer Lehrer anwesend ist. Die Struktur bleibt erhalten, nämlich die Steuerung schulischen Lernens durch Serien von Aufgaben, zunehmende Anforderungen und Überprüfung des Lernstands, also der Leistungen im Blick auf die Aufgaben. „Lernen“ ist mehr als das und auch „Wissen“ ist mehr, aber die Frage ist, ob auch die Schule mehr ist oder sein kann, wie noch jede neue Lehrergeneration angenommen hat.

Die heutige Didaktik geht von einer Psychologie des Problemlösens aus, die sich locker an John Deweys *How We Think* (1910) orientiert und keinen Bezug mehr hat zu Gilbert Ryles philosophischem Behaviorismus, der davon ausgeht, dass es kein „Gespenst in der Maschine“ gibt, also entgegen Descartes keinen „Geist“ *im* „Körper“, sondern nur sprachliche Bezeichnungen von Verhaltensweisen. Man kann vom Verb „unterrichten“ nicht einfach auf das entsprechende Verhalten schliessen, doch genau das geschieht in einem „didaktischen Diskurs“, der „lernen“ nicht als Verb, sondern als realen psychischen Vorgang versteht und darum leicht wieder beim „Gespenst in der Maschine“ landen kann.

Ryle versteht seinen Begriff nicht im heutigen Sinne der Diskurstheorie, sondern als besonderes Erfahrungsfeld, in dem Bildung vermittelt und erworben wird. Anders als in der deutschen Bildungstheorie ist der Ausgangspunkt nicht das sich selbst bildende Subjekt, sondern das Feld der Bildung oder die Lehrweise der Schule. „Discourse“ meint die besondere Form des Lehrens und Lernens, also die Kommunikation, in der Schule realisiert wird.

> „It is discourse in which schooling is given, and it is discourse which is itself in some degree the product of schooling. It has its own drills and it is spoken or written not in the sociable, conversational, but in the non-sociable, drill style. It is delivered magisterially” (Ryle 1970, S. 268).

Und zusammengefasst: „Didactic discourse is the vehicle for the transmission of knowledge” (ebd., S. 291), eine Idee, die Martin Heidegger nie in den Sinn gekommen wäre. Die didaktische Redeweise, ungleich der meisten anderen, zielt bei Ryle nicht auf Gesinnung, sondern auf die intellektuelle Verbesserung des Adressaten, „that is, to improve its equipment or strengthen its powers… In a word, teaching is deliberate equipping” (ebd., S. 292).[10]

Es ist nun leicht, diese Position der „magistralen“ Bildung als „konservativ“ und überholt abzutun, aber man könnte ja auch froh sein, überhaupt einen Kontrast zum progressiven Mainstream zu haben, der das Kind in den Mittelpunkt stellt und dann leicht die Qualität der Aufgaben übersieht. Aber wenn sich Leistungen auf Aufgaben beziehen, ist die Kernfrage der Didaktik, wie deren Qualität zustande kommt und was sie ausmacht.

- Im heutigen Schulunterricht besonders der Primarschule ist die Aktivierung der Lernenden oft wichtiger als die damit erreichte Leistung,
- und „Lernen“ ist immer nur die Tätigkeit in der Situation und nicht die Steigerung der Leistung im Prozess.
- Aufgaben aber müssen Serien bilden, die auf einen kontrollierbaren Zuwachs angelegt sind,

[10] „Teaching is teaching someone to do, which includes to say, things, and what a pupil has been taught to do, he is expected to continue to be able to do for at least a fair time afterwards. Lessons are meant to be learned and not to be forgotten” (Ryle 1970, S. 292).

- während Lernen okkasionell ist, wenn die Aufgaben so verstanden und eingesetzt werden.

Rein okkasionell könnte man weder ein Instrument lernen, noch einen anspruchsvollen sportlichen Bewegungsablauf oder ein Handwerk mit festen Regeln. Tätigkeiten wie diese setzen immer eine „magistrale“ Position voraus, zu der das Lernen hingeführt werden muss und die es nicht aus sich selbst heraus erreichen kann.

Natürlich gibt es keine Didaktik, die auf den Zusammenhang zwischen Aufgaben und Leistungen verzichtet, ohne den Schule und Unterricht überflüssig wären. Die Frage ist nur, wie magistral die Aufgaben sein dürfen und wie selbstständig die Leistungen zustande kommen sollen. In der heutigen Literatur ist die *Instruktion*, von der Ryle noch fraglos ausgehen konnte, der *Konstruktion* gewichen. Wissen und Können werden nicht übernommen, sondern mental konstruiert und das erklärt die Karriere des „selbstorganisierten Lernens“, das gegenwärtig die Didaktik beherrscht. Historisch neu ist das nicht und die Frage ist, ob mehr dabei herauskommen kann als bei der klassischen Projektmethode.

## 3. *Lernen und Problemlösen*

Dass „Lernen” zu einer grundlegenden Kategorie der Psychologie wurde, hat massgeblich mit den Studien von Edward Lee Thorndike[11] zu tun, der am Teachers College der Columbia University lehrte und Kollege von John Dewey war. Im Anschluss an Thorndike wurden Lernkonzepte entwickelt, die von der mehr oder weniger geregelten Veränderung von Verhalten oder mentalen Disposition ausgehen, beide bezogen auf Personen, die im Austausch mit ihrer je spezifischen Umwelt „lernen”.

„Lernen“ ist eine Reaktion auf Anreize und bewirkt eine Veränderung zwischen zwei Zeitpunkten, wobei in der Geschichte der Lernpsychologie zunächst das Verhältnis von Versuch und Irrtum im Mittelpunkt stand. Aus Studien zur Intelligenz von Tieren[12] entwickelte sich das Schema von Reiz und Reaktion, das den Behaviorismus begründete. Massgebend waren neben Tierexperimenten quantitative Methoden mit grossen Populationen, die zu bestätigen schienen, dass alles Lernen auf Verknüpfungen zwischen *stimuli and responses* zurück zu führen ist.

Diese Idee nutzte auch John Dewey, der sich aber dagegen wehrte, Reflexion oder Denken als pure Reaktion auf Reize abzutun. Die Behavioristen hatten bekanntlich jede Form von Introspektion abgelehnt. Denken lässt sich nicht beobachten, nur Verhalten, daher kann die Psychologie über Denken nichts aussagen. Dewey dagegen hielt an einer kognitiven Variante fest, auch wenn sie mit dem verbunden war, was die Behavioristen „Spekulation“

---

[11] Edward Lee Thorndike (1874-1949) promovierte 1898 im Fach Psychologie an der Columbia University, nachdem er zuvor bei William James in Harvard studiert hatte. Zwei Jahre später ging er an das Teacher’s College der Columbia University und wurde hier zum Begründer der modernen Lernpsychologie, die die amerikanische Lehrerbildung massgeblich beeinflusste.

[12] Thorndikes Dissertation zum Thema „Animal Intelligence” wurde 1898 in der Zeitschrift *Psychological Review* veröffentlicht und erzielte bahnbrechende Wirkungen. 1903 publizierte Thorndike die erste Version seiner *Educational Psychology*.

nannten. Für Dewey hat Reflexion eine physiologische Grundlage, Denken bewegt sich immer in einer Umwelt von Reizen, aber die Reaktionen sind nie nur Reflexe.

Die Auseinandersetzung mit dem Behaviorismus erklärt den Zuschnitt seiner Denkpsychologie, die eine Theorie des Problemlösens begründen sollte, an der er lebenslang festhielt. Denken *ist* „Problemlösen“, eine These, der man heute nur schwer widersprechen kann. Das wäre eine reizvolle Aufgabe, der ich jetzt aber nicht nachgehen werde. Wenig bekannt ist eine andere Seite der Theorie des Problemlösens, die von Deweys pädagogischen Lesern oft und wohl auch gerne übersehen wird, nämlich seine Variante des „didaktischen Diskurses“.

John Dewey rechtfertigt in *How We Think* (1910) den didaktischen Sinn von Schwierigkeiten im Bildungsprozess. Das ist insofern ungewöhnlich, als seit der Barockdidaktik die Methode des Unterrichtens immer als *Erleichterung* des Lernens verstanden wurde. Anders Dewey: Lernen *ist* ständige Bearbeitung von Schwierigkeiten, die sich einstellen und nicht künstlich minimiert werden dürfen. An ihnen schult sich das Denken; kein Bildungsprozess gelingt, der es einfach leicht machen, also die natürlichen Schwierigkeiten beseitigen will.

Das nennt Dewey einen ebenso grundlegenden wie dummen Irrtum:

> „It is … a stupid error to suppose that arbitrary tasks must be imposed from without in order to furnish the factor of perplexity and difficulty which is the necessary cue to thought. Every vital activity of any depth and range inevitably meets obstacles in the course of its effort to realize itself - a fact that renders the search for artificial or external problems quite superfluous. The difficulties that present themselves within the development of an experience are, however, to be cherished by the educator, not minimized, for they are the natural stimuli to reflective inquiry”
> (Dewey 1985, S. 230).

Was denk- oder lernpsychologisch trivial klingt, ist gemünzt gegen die verbreitete Auffassung, dass Schwierigkeiten vermieden und Hindernisse in diesem Sinne „didaktisiert“ werden müssten, wenn Unterricht „schülergerecht“ stattfinden soll. Aber letztlich entscheidet sich Bildung nicht einfach als Prozess des *Lernens*, sondern - wenn man eine Formel will - als Prozess der zunehmenden Akzeptanz gestufter Schwierigkeiten im Aufbau des Wissens und Könnens.

Die auf Dewey zurückgehende Psychologie der Problemlösung setzt die *je neue* Schwierigkeit voraus, die emotional akzeptiert werden muss, wenn produktives Lernen einsetzen soll (ebd., S. 236). Ohne Anstieg der Bewältigung von Schwierigkeiten entsteht weder ein Bewusstsein des persönlichen Könnens noch das Zutrauen, den Prozess trotz neuer und womöglich zunehmender Schwierigkeiten fortsetzen zu können. Als ständige Okkasion ohne kognitiven Anreiz wäre Lernen nicht sehr ertragreich, aber es gibt auch keine verlässliche Aussensteuerung, keine, wie es heute heisst „Lernumgebung“, die für einen sicheren Lernertrag sorgen könnte. Unterricht verwendet viele Instrumente, aber die garantieren nicht seine Wirksamkeit, gelernt werden muss selbst.

Deweys Argument geht zurück auf eine Kritik der Gleichsetzung von „Bildung“ mit schulisch erworbenem, oft lexikalisiertem Wissen, das den Lernprozess beschliesst und wie eine „Ausrüstung“ oder ein „Grundstock“ betrachtet wird. Diese Idee der Bestimmung einer festen und bleibenden Bildungsmenge hat die Rechtfertigung der schulischen Bildung lange bestimmt, wobei übersehen wurde, was nach der Schule geschieht, also wie die Verwendung des Wissens organisiert wird. Wie immer im Unterricht allgemeine Prinzipien und Fakten demonstriert oder wiederholt werden können, der Wert des Wissens muss sich in der je neuen Anwendung zeigen, kann also nicht wie eine dauerhafte Ausrüstung für das Leben verstanden werden.

> „No one understands a general principle fully - no matter how adequateley he can demonstrate it, to say nothing of repeating it - till he can employ it in the mastery of new situations, which, if they *are* new, differ in the manifestation from the cases used in reaching the generalization” (ebd., S. 257).

Das „Magistrale“ bei Ryle wird so mit einem Blick auf den Prozess relativiert, „Prozess“ verstanden als Aufeinanderfolge von Situationen, die wie Schulstunden bestimmt oder auch unbestimmt sein können. In der Verknüpfung von Situationen ist nie ausgeschlossen, dass ein Lehrversuch *nicht* das gewünschte Ergebnis zeigt, halb verstanden wird oder vage endet.

Das Vage lässt sich bei Dewey didaktisch bearbeiten (ebd., S. 344), aber nur bis zur nächsten Gegendemonstration. Es sind immer andere Plausibilitäten möglich, weil und soweit die Kontraste sich verschieben können (ebd., S. 345), so dass „Bildung“ nicht wie eine abschliessende Kompetenz, sondern wie eine fortdauernde Initiation vorgestellt werden muss. Es gibt keine finale Qualität, sondern immer nur neue Bewährungen für die einmal erreichten Niveaus des Wissens und Könnens. Und damit gibt es zugleich Rückschläge und Vergessen oder positiv gesagt, einen steten Umbau des Bildungshorizontes, der nicht einfach der Idee einer kontinuierlichen Höherbildung folgt.

Auf der andern Seite betrifft das Vergessen nie den gesamten Horizont der Bildung, Rückschläge sind eher Umbesetzungen und oft Lernanreize, die Bildungserfahrung selbst kann nicht umgekehrt werden, es gibt also nur sehr begrenzt eine didaktische Regression. Dewey nennt dafür auch einen einleuchtenden Grund: Die Generalisierungen, die Kinder akzeptieren, unterscheiden sich qualitativ von denen der Erwachsenen (ebd., S. 346), so dass Bildung nicht einfach, wie in der Romantik angenommen wurde, Verlust sein kann, der der Kindheit nämlich. Und um PISA zu ärgern: Wer vergisst, was im Mathematikunterricht gelernt wurde, einfach weil keine Lernanschlüsse gegeben waren, muss deswegen keinen Schaden nehmen, weil genügend andere Bildungswege erschlossen werden können oder tiefere Niveaus genügen.

Der theoretische Befund lässt sich so zusammenfassen: Bildung (education) kann sich nicht einfach auf bewährtes Wissen oder die Kontinuität des Geistes verlassen, sondern muss auch gebrochene, diskontinuierliche Erfahrungen voraussetzen. Grundsätzlich trennt Dewey nicht zwischen Erziehung einerseits, Erfahrung andererseits, Erziehung *ist* Erfahrung und

umgekehrt. Es gibt nur *eine* Welt der Erfahrung, jede Zweiweltentheorie wird ausgeschlossen. Die Erfahrung korrigiert und erneuert sich ständig, Rückgriffe auf die Geschichte illustrieren Probleme, aber lösen sie nicht.

- „Denken“ ist Problemlösen, Intelligenz zeigt sich in der Anpassung an je neue Situationen der Erfahrung.
- Auch Erziehungstheorien sind nur Hypothesen, die von ihren praktischen Konsequenzen her beurteilt werden müssen.
- Pädagogische Doktrinen, die sich nur in der Form eines „Entweder:Oder” formulieren lassen, sind spekulativ und nutzlos.

Diese Theorie ist in der Literatur oft mit der *Projektmethode* in Verbindung gebracht worden, gelegentlich auch so, dass Dewey als der Begründer oder „Vater“ der Projektmethode erscheint. Der Unterricht in seiner Elementarschule in Chicago ging vom Problem aus und die Schüler führten auch selbsttätig „Projekte“ durch,[13] aber stets im Rahmen fachlicher Aufgaben und nicht als Selbstzweck. Das Fächerspektrum war sogar besonders anspruchsvoll, mit Deutsch und Französisch als Fremdsprachen, einem Schwerpunkt in Geschichte und Latein als fakultatives Angebot.

Wie Wittgensteins Volksschule so war auch Deweys Universitätsschule gekennzeichnet von *Fachlichkeit* und beide haben ausgeschlossen, dass sich „Fachlichkeit“ als solche vermitteln lässt. Der Modus ist *Unterricht*, also die Abfolge von Aufgaben und Leistungen, wobei „Aufgaben“ von einsichtigen Problemen her präsentiert werden müssen. Was daher „Kindzentrierung“ genannt wurde, hat einen einfachen kognitiven Grund, man lernt besser, wenn man mit dem Problem etwas anfangen kann. Damit ist auch gesagt, dass schlechte Aufgaben das Lernen erschweren.

Das klingt trivial, lässt sich aber durch weitere Fragen aufwerten. Eine lautet so: Womit wird Lernen beschlossen, wenn die klassische Schulidee der Ausrüstung nicht mehr greift, weil nicht die Lernmenge entscheidend ist, sondern die Lernanschlüsse? Damit verbunden ist die weitere Frage, was unter „Wissen“ und unter „Fach“ verstanden werden kann, jenseits der Polemik, dass es Zukunft nur noch auf „Kompetenzen“ ankommen soll, als seien die von „Wissen“ zu unterscheiden.

## 4. *Wissen, Fachlichkeit und Didaktik*

Der Londoner Philosoph David Hamlyn[14] hat eine Theorie des Wissens vorgelegt, die danach fragt, wann eine Person etwas weiss, nur glaubt zu wissen oder bei Fragen ständig in Verlegenheit gerät. Gemäss Hamlyn ist „Wissen“ nicht einfach „a state of mind“, sondern verlangt begründete und geprüfte Annahmen in Übereinstimmung mit den Tatsachen, also muss mehr sein als Raten, zufällige Richtigkeit oder erschlichene Korrektheit (Hamlyn 1970,

[13] Gemeint ist das Projekt „Farmhouse.“ Die Schüler mussten ein Farmhaus entwerfen und bauen.
[14] David W. Hamlyn (1924-2012) war von 1964 bis 1988 Professor of Philosophy am Birkbeck College in London.

S. 95ff., 135ff.).[15] Wissen lässt sich testen, nämlich durch Antworten auf Fragen. Und Wissen kann privat oder öffentlich sein, was „wahr“ sein soll, muss öffentlich anerkannt werden. „Normally if people agree on something, it is true”, oder anders: Wahrheit kann nicht ohne Konsens zustande kommen (ebd., S. 117).

„Wissen“ ist aber mehr und anderes als eine bestimmte Rationalität im Urteil, die sich sowohl vom Glauben als auch vom Raten unterscheidet. Schon die Übereinstimmung mit den Tatsachen (ebd., S. 135) ist alles andere als klar, weil Tatsachen ebenso vielfältig sein können wie ihre Wahrnehmung. Zudem, wer von Tatsachen ausgeht, nimmt an, das entsprechende Wissen könne wie vor Gericht reproduziert werden. Kein Zeuge ist glaubwürdig, der ohne empirischen Grund aussagt, eben darum geht es der Gegenseite immer darum, die Aussagen dort zu erschüttern, wo Tatsachen behauptet worden sind. Aber man „weiss“ nicht einfach, was man gesehen hat und umgekehrt weiss man stets mehr, als man sagen kann, was Michael Polanyi (1966, S. 4) bekanntlich „tacit knowledge“ nannte.

Ohne darauf näher einzugehen, es ist schon deswegen naiv, „Wissen“ testen zu wollen; was man testet, sind Leistungen im Blick auf Aufgaben, ob sich damit längerfristig stabiles Wissen verbindet, kann nur mit fortlaufend wiederholten Tests festgestellt werden und dann auch nur, soweit der Test reicht und Lernanpassung an die Aufgabe gegeben ist. Wissen kann sich auch nur auf die Prüfungssituation beziehen, es wird opportunistisch gelernt und vergessen, wenn die Situation vorüber ist. Die Lösung der Aufgabe dient dann nur der Datenerzeugung.

Intuitionen kann man nicht testen, weil sich ihr Wert erst im Nachhinein zeigt, wenn ein neues Problem erkannt wird, für das es noch keine Lösung gibt (ebd., S. 23). Allgemein gesagt, was man testet, ist kein Zusammenhang der Entdeckung, sondern der Prüfung, die gelerntes Wissen voraussetzt, das für die Bearbeitung der Aufgabe eingesetzt wird. Was daraus in der Lernbiografie wird, ist nicht Teil des Tests. Man kann höchstens fragen, ob die Testperson das Wissen auch intelligent anwenden kann und das dann „Kompetenz“ nennen.

„Wissen“ ist nicht nur ein persönlicher Horizont oder eine mentale Landkarte, sondern muss auch sozial, kulturell und historisch verstanden werden. Wissen wird zwischen den Mitgliedern einer Gruppe geteilt, Wissen wird individuell erneuert und Wissen steht immer auch kulturell zur Verfügung. Die Erzeugung des Wissens geschieht durch die Generierung und Überprüfung von Hypothesen, die induktiv verallgemeinert werden und solange Gültigkeit beanspruchen, bis problematische Evidenzen aufkommen, die nicht von der Hand zu weisen sind und an bestimmten Stellen begründete Zweifel aufkommen lassen. Weil das so ist, kann auch Glauben eine Form des Wissens sein, nämlich eine in einem bestimmten System von Annahmen begründete Hypothese (Peirce 1995, S. 353ff.).

Es gibt aber nicht einfach „das“ Wissen, wie man in den grossen Wissensklassifizierungen des 17. Jahrhunderts angenommen hat, die davon ausgingen, zwar ein verzweigtes Wissen vor sich zu haben, aber immer noch einen Gesamtkorpus, der wachsen und sich weiter differenzieren kann. Die Theorie der Wissensarten oder der

[15] Das lässt sich negativ formulieren: „The man who knows must *not* be guessing, he must *not* hit on truth by chance, he must *not* rely on bad reasons if he relies on reasons at all” (Hamlyn 1970, S. 101).

Lernzweige ist keine exklusiv neuzeitliche Idee. Wissensklassifikationen unter der Voraussetzung von unterschiedlichen Fächern hat es seit der Antike geben und sie werden bis heute angeboten, um Wissen nicht nur unterscheiden zu können, sondern auch lehrbar zu halten.

Das 19. Jahrhundert ist voll von solchen Versuchen, die von Hegels *Enzyklopädie* bis Karl Pearsons *Grammar of Science* (1892)[16] reichen. Hegel unterscheidet in der *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften* von 1817 bekanntlich Logik, Naturphilosophie und Philosophie des Geistes, Pearson sieht nur noch die Naturwissenschaften als die relevanten Zweige des Wissens an. John Stuart Mills *Logik* von 1843 gehört in diesen Zusammenhang ebenso wie Auguste Comtes drei Stadien der Wissensentwicklung oder die deutsche Unterscheidung von „verstehenden" und „erklärenden" Wissenschaften.

Auffällig an den modernen Versuchen ist, dass im Unterschied zu früheren Klassifikationen des Wissens zunehmend nur noch auf wissenschaftliche Disziplinen Bezug genommen wird, die wirkliches, also geprüftes und so objektives Wissen darstellen und deswegen auch von höchstem didaktischen Wert sind, wie Herbert Spencer 1855 festhielt.[17] Mit der Frage, welches Wissen das wertvollste sei, hat Spencer auch eine didaktische Hierarchie begründet, die bis heute die Stundentafel der öffentlichen Schulen prägt. Die Antwort nämlich lautet: Naturwissenschaften und Mathematik, also die heutigen MINT-Fächer (Spencer 1859, S. 39/40).

Der Grund ist der vielfältige Nutzen, die Unabhängigkeit von blossen Meinungen und so die ewigen Wahrheiten.[18] Nur dieses Wissen ist daher verlässlich und stabil - „as fixed as is the relation of man to the surrounding world" (ebd., S. 40). Aber genau das wurde fraglich, weil „Wissen" nicht einfach kumuliert und immer besser wird, sondern selbst beweglich ist. Die Frage ist dann eher, wie gewährleistet wird, dass Wissen nicht vergessen wird, etwa dann, wenn sich die Nutzerwartung ändert oder sich der kognitive Wert verliert. Was behalten und was vergessen wird, ist kein natürlicher Vorgang und keiner, der sich auf Spencers Wissenschaften berufen könnte (Goeing/Grafton/Michel 2013).

Eine bemerkenswerte Ausnahme vom didaktischen Szientismus ist die Theorie der „Familie" des Wissens, die Charles Sanders Peirce zwischen 1896 und 1903 entwickelt hat. Sie ist im Zusammenhang mit der Fragestellung des Vortrages besonders aufschlussreich, weil Peirce die wissenschaftlichen Disziplinen nicht besonders auszeichnet. Sie stehen nicht an der Spitze einer fortschreitenden Entwicklung, sondern sind Teile einer grösseren Familie des Wissens, die grundsätzlich in einen theoretischen und einen praktischen Zweig unterscheidet, ohne zwischen beiden eine Wertung vorzunehmen. In der Familie des Wissens sind letztlich alle gleich.

---

[16] Der englische Mathematiker und Evolutionstheoretiker Karl Pearson (1857-1936) wurde 1885 auf den Lehrstuhl für angewandte Mathematik an das University College nach London berufen. Er war einer der Begründer der Biometrie, auf ihn geht der Ausdruck der „Standardabweichung" zurück. Das Buch *Grammar of Science* von 1892 bezieht sich auf die Naturwissenschaften und begründet die Idee der einheitlichen Methode. Es ist der Gegenentwurf zur Peirce.

[17] *What Knowledge is of Most Worth.* Lectures on Education delivered at the Royal Institute of Great Britain. London 1855 (Spencer 1859).

[18] „Necessary and eternal as are its truths, all Science concern all mankind for all times" (Spencer 1859, S. 40).

Unter dem Stichwort des *Know How* findet sich eine Auflistung aller möglichen praktischen Tätigkeiten, zu denen die Kunst des Goldschlagens[19] oder die Taubenzucht genauso gehören wie die Buchbinderei, der Buchdruck oder die Erziehung (Peirce 1931, S. 243). Keine dieser Tätigkeiten wäre ohne dazu passendes Wissen möglich, und kein solches Wissen kann durch Wissenschaften ersetzt werden. Die Künste können nur verschwinden oder weiterentwickelt, aber nicht durch Wissenstransfusion grundlegend anders werden, wie etwa die Aufklärungsdidaktik angenommen hat.

Davon unterschieden werden die theoretischen Wissenschaften, zu denen Peirce Philosophie und Logik ebenso zählt wie Physik und Psychologie, aber auch Ethnologie, Geschichte oder die normativen Wissenschaften (ebd., S. 183ff.). Sie liefern theoretisches im Unterschied zu praktisch anwendbarem Wissen. Von irgendeiner Form des Zerfalls von Wissen spricht Peirce an keiner Stelle. Der Gebrauch hängt vom Zweck ab, und der wiederum unterscheidet sich je nach Wissenszweig, also ist in der praktischen Erziehung anders als in der Logik oder in der Buchbinderei. Der Gebrauch kann ausdünnen oder ganz verschwinden, aber deswegen ist das Wissen nicht irrelevant.

Der österreichisch-amerikanische Ökonom Fritz Machlup[20] hat 1962 als einer der ersten darauf verwiesen, dass nicht nur wie bei Peirce zwischen praktischem und theoretischem Wissen unterschieden werden müsse, also solchem Wissen, das in praktischen Feldern verwendet werden kann und solchem, das sich selbst genügt. Gilbert Ryle hat 1949 daraus bekanntlich die Unterscheidung zwischen *Knowing How* und *Knowing That* gemacht, die bis heute vielfach verwendet wird (Ryle 1979, S. 28-32) und meistens mit „Wissen“ und „Können“ übersetzt wird. Das ist insofern problematisch, also bei Ryle wie bei Peirce Können nicht unabhängig von Wissen gedacht werden kann.

Machlup unterscheidet zusätzliche Wissensarten wie *pastime knowledge, spiritual knowledge* oder *unwanted knowledge*. „Pastime“ lässt sich mit „Zeitvertreib“ übersetzen, der kein verbindliches Arbeitswissen benötigt, welches die gegebene Situation übersteigen würde. Aber auch ein small talk ohne intellektuellen Anspruch braucht „Wissen“ und sei es nur, wie mit der Situation umzugehen ist, also was getan und was vermieden werden muss, damit sie fortgesetzt wird. Davon zu unterscheiden ist *intellectual knowledge*, Wissen, das Ansprüche stellt und nicht unmittelbar zugänglich ist, wie auch schon Ryle festgehalten hatte (Machlup 1973, S. 24-26).

*Spiritual knowledge* ist identisch mit dem persönlichen Glauben und verlangt *Know How* allein im Sinne des Ritus, der festlegt, was in der Glaubenspraxis getan wird und den alle Gläubigen befolgen müssen, wenn sie zur Glaubensgemeinschaft gehören wollen. Und

---

[19] Goldschlagen dient der Herstellung von Blattgold. Gold (oder auch Silber) wird zwischen der Goldschlägerhaut zu dünnen Blättchen ausgeschlagen. Das handwerkliche *Know How* bezieht sich darauf, Blättchen einer Stärke zwischen 0,00014 und 0,00011mm herstellen zu können. Blattgold wird zur Vergoldung von Schnitzarbeiten oder Bilderrahmen verwendet.

[20] Fritz Machlup (1902-1983), Sohn eines Unternehmers, studierte an der Universität Wien und promovierte 1923 bei Ludwig von Mises (1881-1973) mit einer Arbeit über die Goldkernwahrung. 1933 ging er mit einem Rockefeller-Stipendium in die Vereinigten Staaten und erhielt 1935 eine Professur an der University of Buffalo. 1947 wechselte er als Professor für politische Ökonomie an die Johns Hopkins University und 1960 ging er als Direktor *der International Finance Section* an die Princeton University. Machlup war einer ersten Ökonomen, die Probleme des Wissens und der Bildung bearbeiteten (etwa*: Education and Economic Growth*, 1970).

schliesslich gibt es Wissen, das unerwünscht ist. Es liegt ausserhalb der Interessen, wird zufällig angeeignet und folgt keinem Lernziel, ohne dabei willkommen zu sein (ebd., S. 27/28). *Unwanted knowledge* kann den Wissensfluss stören (Stehr/Grundmann 2005, S. 53/54), die Aufmerksamkeit binden oder einfach nur die didaktische Richtung irritieren. Man versuche, einer Werbekampagne zu entgehen oder kognitive Scheusslichkeiten zu vergessen, nachdem man sie unfreiwillig gelernt hat (Machlup 1980).

Bei diesen begrifflichen Unterscheidungen wird meistens übersehen, was als Voraussetzung für jede Form von Didaktik verstanden werden muss, nämlich wie Wissen erhalten bleibt und überliefert werden kann. Heute ist häufig von der schnellen „Veraltung" des Wissens die Rede, illustriert mit der berühmten „Halbwertzeit", womit nahelegt wird, eine gründliche Auseinandersetzung mit einer Aufgabe oder einem Fach lohne sich nicht, weil das Gelernte rasch vergessen und inhaltlich nutzlos werde, es daher nur noch auf das Lernen selbst ankomme.

Aber schon bezogen auf den Zerfall der Nützlichkeit stellt sich das Problem anders, wenn man verschiedene Wissenszweige betrachtet, also nicht nur die schnellen Fortschritte der Neurowissenschaften vor Augen hat oder kognitive Instrumente der Hedge Fonds. „Veraltung" ist relativ zum Kontext des Faches zu sehen, und deshalb stimmt für die Philosophie nicht, was für die Physik dann zutrifft, wenn sich neue Entdeckungen nicht widerlegen lassen. Und schon in der Ökonomie ist es schwer, angesichts der realen Krisen, sich von Marx zu verabschieden und nur noch auf den Fortschritt der Erkenntnis zu vertrauen.

Das Problem ist nicht nur die Ungleichzeitigkeit oder das Ausbleiben des Zerfalls, sondern auch, wie Wissen erhalten wird, wenn immer neues Wissen entsteht, ohne dass klar wäre, wie „neu" es eigentlich ist. Wer so fragt, nimmt die Organisation der Überlieferung in didaktischen Kulturen in den Blick, zu der auch das Fortdauern von Wissen gehört, das eigentlich widerlegt worden ist, wie etwa Esoterik oder Anthroposophie. Aber Wissen verschwindet nicht einfach - wohin auch? -, sondern bleibt selbst dann erhalten, wenn der offizielle Lernkanon davon Abstand nimmt.

Überlieferbares Wissen ist mit den Hochkulturen entstanden und eng mit der Verschriftlichung der Erfahrung verknüpft. Das *Know How* sowohl der sakralen als auch der profanen Alltagspraxis wurde auf diese Weise lehrbar, wobei mit der Lehrbarkeit auch Ausbreitung über den Entstehungskontext hinaus verbunden war (Burkert 1992). „Lehrbarkeit" hiess Überprüfbarkeit und reflexive Kontrolle des Wissen, das nicht einfach, wie oft angenommen wird, „weitergegeben", sondern mit den verschiedenen Formen der Aufzeichnung, gewollt und ungewollt, variiert wurde. Verschriftlichung der Erfahrung heisst in der kulturellen Überlieferung immer auch Umgang mit Irrtümern und Verlusten.

Dabei sind Wissensformen ausgebildet worden, die ausschliesslich der *Lehre* dienen. Sie sind seit der Antike in didaktischen Kulturen zusammengefasst, mit denen sich über die Generationenschwelle hinweg Lehren und Lernen organisieren lässt. Mit dem Ausdruck „didaktische Kultur" bezeichne ich das Verhältnis von Lehrpersonen, Fächern und Lehrmitteln, mit dem die langfristige Steuerung der Präservation von Wissen durch Unterricht unternommen wird. Zentral ist dabei die Umgestaltung von *Erkenntniswissen* in *Lehrwissen*,

das für Zwecke der Ausbildung spezialisiert wird. Lehrwissen tritt auf in Form von Fächern, die unterschieden werden nach ihrem Gehalt, ihrem Ansehen und ihrem Bildungsrang.

Themen und Inhalte von Fächern werden materiell überliefert, vor allem in der Form von Lehrbüchern und im weiteren von Lehrmitteln, die ihren Bestand fortlaufend anpassen, wobei methodische Anpassungen in vielen Bereichen eher vollzogen werden als inhaltliche. Das gilt cum grano salis, denn im Blick auf Bewahrung und Austausch des Wissens gibt es grosse Unterschiede allen nur zwischen den Schulfächern. Geometrisches Zeichnen ist inhaltlich weniger variabel als textiles Werken und Geschichte regiert anders auf Wandel als Geografie, was gleichermassen für die Didaktik wie für die Bezugswissenschaft gilt. Der zentrale Indikator für den Wandel sind die Lehrmittel.

Seit Thomas Kuhn weiss man, eine Disziplin ist immer das, was sie lehrt und so, was den Unterricht beeinflusst. Es gibt nicht das Fach „an sich“, als irgendwie statische Grösse oder als „Kästchen,“ in das etwas hineingelegt wird. Kein Fach kommt ohne Lehrmittel aus oder aber - ist kein Fach (Tenorth 1999). Wohl wird man für ein Schulfach oder eine Lerndomäne ausgebildet, aber auch dies in unterschiedlichen Versionen, die mehr oder weniger angenähert sind. Eine starke Klammer ist die jeweilige Fachdidaktik, die aber falsch verstanden wäre, würde man in ihr einfach nur die Spiegelung der Fachwissenschaft sehen (Kramp 1963). Das Wissen der Lehrmittel ist historisch tradiert, und hier muss die Fachdidaktik ebenso anschliessen wie am Stand der jeweiligen Bezugsdisziplin.

Fächer „an sich“ gibt es in der Schule nur nominell, sie erscheinen im Stundenplan und werden nach ihrer Bildungsbedeutung unterschieden, dies zumeist sehr konservativ, so nämlich, dass bestimmte Fächer auf Dauer und historisch fest verankert mehr Ressourcen erhalten und höheres Ansehen geniessen als andere. Zu „Fächern“ im materiellen Sinne werden Lerndomänen durch die Lehrmittel, die konstituieren, was die Lernpraxis des jeweiligen Faches ausmacht.

Es gibt keinen Gesamtkorpus „Wissen“, der nachträglich aufgeteilt werden würde, sondern Wissen ist immer nur in aufgeteilter Form vorhanden, vorausgesetzt eine didaktische Hierarchie, die auch die heutige „Interdisziplinarität“ nicht überwunden hat. Wissen ist nie egalitär verstanden worden, vielmehr sind immer Qualitätsunterschiede und so didaktische Differenzen angenommen worden, die vertikal dargestellt wurden, von unten nach oben. Musik und Mathematik sind schwieriger und anforderungsreicher als alle anderen Fächer und die Frage ist dann nur, warum sie in der schulischen Allgemeinbildung nicht gleich behandelt werden.

Die Fächer der Bildung sind nicht länger in kanonischer Form vorhanden, und es ist beträchtlicher Streit darüber entstanden, ob dann überhaupt noch von „Bildung“ gesprochen werden kann. Ohne mich auf diese zum Teil sehr eigenwillige Diskussion einzulassen, der Ruf nach dem Kanon verweist weniger auf ein Problem als auf eine historische Strategie. Unter „Kanon“ ist ursprünglich die Unterscheidung von heiligen und apokryphen Büchern zu

verstehen, die schon in der frühchristlichen Kirche nur mit einem hohen Zensuraufwand durchzusetzen war.[21]

Man kann den Satz des Pythagoras auf verschiedene Weise unterrichten, aber man kann sicher sein, dass die meisten Varianten seit Jahrhunderten bekannt sind. Man kann auch menschliche Stimmen auf verschiedene Weise schulen, hat mehrere Möglichkeiten, ein historisches Ereignis verständlich zu machen, und muss sich nicht lediglich auf ein didaktisches Modell beziehen, wenn die Gletscherschmelze und ihre Folgen erklärt werden sollen. Aber die Varianz ist begrenzt, weil Unterricht Erfolg haben soll und dafür bewährte Strategien eingesetzt werden. Und in vielen Fällen begrenzt die Geschichte der Didaktik die Anliegen der Innovation.

Das ist nicht nur eine Frage der limitierten Möglichkeiten jeder Lehrkunst, vielmehr muss auch in Rechnung gestellt werden, dass Schulfächer wie Mathematik, Instrumentalunterricht, Chorgesang, auch Sport oder Physik ihren Aufbau nicht beliebig verändern können und überhaupt Beliebigkeit vermeiden müssen. Untersucht man also die historische Entwicklung von Lehrmitteln (Tröhler/Oelkers 2001), dann stellt man bei allem äusserlichen Wandel eine erstaunliche inhaltliche Kontinuität fest, ohne die - mindestens im Elementarbereich - didaktische Überlieferung kaum möglich wäre.

Das gilt auch für den *Problembestand*, also etwa die Frage, ob das Lesenlernen „analytisch“ oder „synthetisch“ erfolgen soll, ob dabei Lautieren vorausgesetzt werden muss oder ganzheitliches Sprechen der Sätze, Problembestimmungen, die auf die protestantischen Elementarbildner des 16. und 17. Jahrhunderts zurück verweisen. Die Didaktik eines Faches basiert auf Richtungsentscheidungen, die historisch dominant sein können, ohne mit der Entscheidung ausgeschlossene Dritte eliminieren zu könne. Auch hier verschwindet Wissen nicht einfach, die Frage ist nur, wie lange ein Trend dauert.

„Fächer“ sind heute mehr als früher Agglomerate von Zielen, Aufgaben, Beispielen und Niveauansprüchen, die inzwischen „Standards“ genannt werden, ohne noch allein durch Lehrbücher repräsentiert zu werden, die jahrzehntelang unverändert in Gebrauch gehalten werden würden. Gleichwohl stellen Lehrmittel immer noch die Mitte des Faches dar, das bei aller Zunahme der didaktischen Möglichkeiten und Verweisungszusammenhänge doch keineswegs von jeder einzelnen Lehrkraft neu erfunden wird. Selbst wenn dies der didaktische Ehrgeiz mancher Lehrkräfte wäre, sie bewegen sich immer im Horizont einer didaktischen Überlieferung, die sich nicht beliebig aufsprengen lässt.

---

[21] Der biblische Kanon (Ohme 1998) brauchte mehr als zwei Jahrhunderte, um von den apokryphen Schriften unterschieden werden zu können, wobei so weltliche Dinge wie Gebrauchsnutzen, lokale Kenntnis oder einfach Zensurausübung eine Rolle spielten. Die christliche Antike zeigt auch, dass zur definitiven Abgrenzung letztlich Dezisionen notwendig sind, Konzile, die befinden, was dazugehört und was nicht, mit der Folge, dass die ausgeschlossenen Bücher oft die interessanteren sind.

Im Kontext didaktischer Kulturen veralten bestimmte Grundlagen des Wissens keineswegs, Künste wie Musik, Rhetorik oder auch praktische Mathematik sind seit der Antike in ihren Grundzügen überliefert worden und selbst Techniken des Gedächtnisses oder des memorativen Lernens sind keine Entdeckungen der modernen psychologischen Forschung, sondern bewährte Praktiken aus historischen Bildungskulturen (Traninger 2001). Selbst das didaktische Prinzip der Katechese - Antworten auf fiktive Fragen - findet sich in den Lehrmitteln bis heute.

Der Idealtypus des Veraltens lässt die Entwertung älterer Wissensbestände durch neuere erwarten, die gleiche oder vergleichbare Probleme besser lösen oder mit denen sich neue Probleme bearbeiten lassen, die früher gar nicht hätten erkannt werden können. Offenbar ist ein solcher Wechsel des Wissens in didaktischen Kulturen nur begrenzt möglich. Dagegen ist semantischer Wandel jederzeit erwartbar. Abschliessend gefragt: Was bedeutet der inflationäre Gebrauch des Wortes „Kompetenz“ im Blick auf die didaktischen Kulturen?

## 5. *Wissen und Kompetenz*

„Kompetenz“ ist ursprünglich ein Rechts- und Verwaltungsbegriff. 1836 heisst es im massgeblichen *Staats-Lexicon* von Rotteck und Welcker: „Competenz, vom lateinischen competentia, competere, hat mehrfache juristische Bedeutungen, welchen sämmtlich die gemeinschaftliche Idee zum Grunde liegt, dass einer Person oder einer staatsrechtlichen Anstalt die Ausübung gewisser besonderer Rechte oder Functionen als solcher zustehe“. Wenn von Behörden die Rede ist, dann können häufig „die Ausdrücke Competenz und Geschäftsbereich für identisch gelten“ (Staats-Lexicon 1836. S. 561).

Ein Geschäftsbereich wird vergeben, angepasst oder aufgehoben, er ist keine Eigenschaft und auch kein Lernziel. Das erklärt, warum in den didaktischen Theorien des 19. und 20. Jahrhunderts der Begriff „Kompetenz“ nicht vorkommt. Das lateinische Verb „competere“ lässt sich zwar mit „zu etwas fähig sein“ übersetzen, aber zur Beschreibung von didaktischen Absichten genügten die deutschen Substantive „Fähigkeit“ und „Fertigkeit“. Beides ist kaum sehr trennscharf,[22] aber Ziele müssen nicht sehr präzise sein, um die Sprache zu beherrschen.

In den Lehrplänen und in der didaktischen Literatur wurde weit mehr Gewicht gelegt auf die Kompetenz der Lehrpersonen als auf die tatsächlich erreichten Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler. Die strikte Verhaltensregulation in den Schul- und Kirchenordnungen nach der Reformation wurde allmählich ersetzt durch schlanke Stoffverteilungen, die den staatlichen Schulen grosse Freiheiten liessen.

Die Leistungen wurden in Noten beschrieben, mehr schien Jahrhunderte lang gar nicht nötig zu sein, während als die kritische Grösse das didaktische Können der Lehrer

[22] Darauf verweist schon Samuel Stosch (1770, S. 281) in seinem Versuch zur richtigen Bestimmung gleichbedeutender Wörter. Samuel Johann Ernst Stosch (1714-1796) war unter anderem Hofprediger und Konsistorialrat in Küstrin.

wahrgenommen wurde. Das hat seine eigene Geschichte. Das hat sdein eihge Bdshcte.1694 hielt der Superintendent von Weissenfels, Johannes Olearius,[23] in einem der ersten Beschreibungen professioneller Kompetenz fest, dass zu einem christlichen Schulmeister notwendig Wissen, Wollen und Können gehören, wenn er Erfolg haben will. Frömmigkeit allein würde nicht genügen.

Der Schulmeister muss über „eine gute Fertigkeit“ verfügen in den Bereichen, „so er andere lehren will“ (Olearius 1694, S. 3). Er muss seinen Willen „vorsichtig prüfen/ehe er dieses mühselige Amt antritt“ und der muss das Amt „treulich/auffrichtig und beständig verwalten“ (ebd., S. 4). Schliesslich muss er „das nothwendige Können“ zur Hand haben, den Anforderungen des Unterrichts und des Lebens in der Gemeinde auch gerecht zu werden (ebd., S. 4/5). Vielfach war alles drei nicht gegeben.

Es erstaunlich, dass diese historische Erfahrung in der heutigen Kompetenzdebatte keine Rolle spielt, es geht ausschliesslich um die Kompetenz der Lernenden, nicht um die der Lehrenden. Und „Kompetenz“ ist nicht mehr Zuständigkeit in einem Geschäftsbereich, sondern  habituelle Eigenschaft und so von pädagogischem Interesse. Seit Locke ist klar, Gewohnheiten lernt man und nur das ist die Chance der Erziehung. Aber das allein hätte keinen theoretischen und damit semantischen Wechsel bewirkt.

Erst seit den siebziger Jahren des 20. Jahrhundert steht die Frage der „Kompetenz“ im Mittelpunkt philosophischer und psychologischer Auseinandersetzungen. Oft wird das theoretische wie empirische Interesse an „Kompetenz“ mit der „kognitiven Wende“ in Verbindung gebracht, also der Ablösung des Behaviorismus in der pädagogischen Psychologie, aber das allein würde nicht die Karriere des Begriffs erklären. Der Auslöser dafür war Chomskys Unterscheidung von „Kompetenz“ und „Performanz“. Danach wurde „Kompetenz“ in ganz unterschiedlichen Kontexten zu einem prägenden Begriff.

Von „kommunikativer Kompetenz“ war zu Beginn der siebziger Jahre auch in der politischen Philosophie die Rede (Habermas 1971), in der Testpsychologie wurde vorgeschlagen, „competence“ statt „intelligence“ zu messen (McClelland 1973) und in der pädagogischen Psychologie wurde die Suche nach „sozialer Intelligenz“ erneuert, die schon den frühen Pragmatismus zu Beginn des 20. Jahrhunderts bestimmt hatte (Keating 1978). Kompetenz und Intelligenz wurden auch zum Konstrukt „kognitive Kompetenz“ zusammengefügt und waren dann in dieser Fassung vor allem in der Psychologie forschungsleitend.

Der Begriff „Kompetenz“ wurde allerdings schnell ziemlich inflationär gebraucht. Zwischen einem empirisch gesicherten und einem frei verwendeten Konzept liess sich oft nur mit Mühe unterscheiden. Zudem gab es Evidenzen, dass „Performanz“ in verschiedenen Hinsichten der kognitiven Entwicklung grundlegender sei als „Kompetenz“ (Sophian 1997). Eine ähnliche Entwicklung verzeichnete der Begriff „Intelligenz.“ Nach Howard Gardners *Frames of Mind* (1983) sind Erweiterungen des jahrzehntelang sehr eingeschränkt

[23] Johannes Olearius (1611-1684) war Kirchenrat und Superintendent am Hofe von Herzog August von Sachsen-Weissenfels (1614-1680), zunächst in Halle und von 1680 an in Weissenfels. *Der christliche Schulmeister* erschien 1678 in erster Auflage.

verwendeten Konzepts vorgenommen worden, die ausserhalb der Forschung zu einem wiederum inflationären Gebrauch geführt haben. „Emotionale Intelligenz“ kann heute ohne Mühen in der Ratgeberliteratur nachgewiesen werden.

Von erheblichem Einfluss auf die die Entwicklung im deutschsprachigen Raum und darüber hinaus war die Studie zum Kompetenzbegriff, die Franz Weinert 1999 vorgelegt hat. Sie ist zunächst als Versuch zu verstehen, in die Diskussion über „Kompetenz,“ die auf sehr unterschiedlichen Ebenen geführt wurde und geführt wird, Struktur und Klarheit zu bringen. Der Literaturbericht diskutiert verschiedene Konzepte, die von einem allgemeinen psychologischen Konstrukt „Kompetenz,“ einer davon unterschiedenen spezifischen Disposition für „Performanz“ bis hin zu Varianten wie motivationale und soziale Kompetenz, Handlungskompetenz, Schüsselkompetenzen sowie Metakompetenzen reichen.

In der Diskussion, welche dieser Konzepte für Bildungsprozesse relevant sind, haben sich vor dem Hintergrund der Expertiseforschung vor allem kognitive Konzepte, die wissensbasiert sind, ergänzt durch motivationale Facetten, als theoretisch und empirisch fassbar erwiesen. Hinzu kommen Metakompetenzen und Handlungskompetenzen. Allgemeine Persönlichkeitsmerkmale, fachübergreifend bzw. wissensunabhängig gedachte intellektuelle Kompetenzen, die auch psychometrischen Messungen nur schwer zugänglich sind, werden vernachlässigt. In den Mittelpunkt des Begriffs rücken bereichsspezifisches Wissen und damit zusammenhängende Fähigkeiten (Weinert 1999, S. 27).

Das ist ein weitreichender Schritt. Weinert unterscheidet im Kern zwei Theorieansätze, das psychometrische Modell intellektueller Begabung und so intellektueller Begabungsunterschiede einerseits sowie andererseits die Theorie des Wissenserwerbs und Wissensanwendung im nachfolgenden Lernen, Problemlösen und Habitualisieren der Erfahrung (ebd.). Das zweite Modell, also das von Dewey, liegt den Empfehlungen Weinerts zugrunde und limitiert das Konzept der Kompetenz, indem dieses nicht allgemein, sondern bezogen auf Domänen des Lernens und so des Wissens verwendet wird.

„Kognitive Kompetenz“ wird begrenzt auf gelerntes Wissen, Fähigkeiten und korrespondierendes Metawissen (ebd.). Losgelöste Schlüsselkompetenzen *ohne* Bezug zum Wissen und zu Lernbereichen, wie sie in der pädagogischen und didaktischen Literatur grassieren, werden von Weinert als „inkorrekt“ zurückgewiesen (Weinert, ebd.). Damit ist klar, dass jedenfalls Franz Weinert kein Kronzeuge ist für die Abwertung des Wissens zugunsten von rein praktischen Kompetenzen, die es begrifflich eigentlich gar nicht geben kann. Weinert bewegt sich im Rahmen dessen, was die didaktische Kultur der Schule vorgibt, nämlich Fachlichkeit und Leistung.

Die Begrenzung des Begriffs „kognitiver Kompetenz“ auf Wissen und Lernen hat Vorteile: Statt von Begabungsunterschieden können Unterschiede in der Wissensaneignung untersucht werden, die Unterschiede oder Hierarchien im Lernstand lassen sich testen, anders als bei der Begabung lässt sich das Wissen direkt auf Lernen zurückführen und die wissensbasierte Theorie der Kompetenz lässt sich mit vielfältigen Tätigkeiten verbinden, wie

sie in der Schule, im Beruf und im Alltagsleben verlangt werden (ebd.).[24] Von einem Gegensatz zwischen Wissen und Kompetenz ist keine Rede, es wird nur gesagt, dass gelerntes Wissen auch eine Anwendungsdimension haben muss.

Das kann man in der Absolutheit bezweifeln: Bei unerwünschtem Wissen, das bei Weinert nicht vorkommt, wäre man froh, es schnell zu vergessen und nicht ständig anwenden zu müssen, intellektuelles Wissen verlangt nicht notwendig eine Anwendung oder gar eine Lösung, man kann auch beim Problem stehen bleiben und es gibt auch Wissen, das besser nicht angewendet werden sollte oder dessen Anwendung verboten ist, man denke an Bauanleitungen für Terrorschläge. Aber Weinert schreibt in didaktischer Absicht und so unter der Voraussetzung von Wissen, das lehrbar ist und so einer Zensur unterliegt. Von unerwünschtem Wissen reden höchstens die Schüler.

Kompetenzen sind je erreichte Fähigkeiten und Fertigkeiten, die durch nachfolgendes Lernen erweitert und verändert werden können, wenngleich immer nur graduell, oft langsam und stets in Verbindung mit Fachinhalten. Das kommt einem pragmatischen Konzept des Problemlösens nahe, wie es schon Dewey vertreten hat, und in dem die ständige Rekonstruktion der Erfahrung betont wird. Fähigkeiten sind *habits*, die auf intelligente Formen der Anpassung zurückzuführen sind. In der neueren Literatur ist von „adaptive thinking“ die Rede, also die Anpassung der Problemlösung an die sozialen Gegebenheiten (Gigerenzer 2000, S. 201ff.).

Weinert hat später das Konzept „Kompetenz“ explizit mit der Theorie der Problemlösung zusammengebracht. Kompetenzen sind „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S.27f.).

Wichtig ist, dass Problemlösungen zu Kompetenzen aufgebaut, die Kompetenzen aber mit neuen, nachfolgenden Lösungen auch verändert werden können. Das ist einfach Locke gemischt mit Dewey. Kurz gefasst könnte man sagen: „Kompetenz“ ist die persönlich erreichte und automatisierte Fähigkeit, in bestimmten Wissensdomänen und nach Abschluss vieler verschiedener Lernsequenzen in begrenzter Generalisierung auf neue Anforderungen hin Probleme lösen zu können. Was damit nicht erfasst wird, ist das Vergessen bei fehlenden Anschlüssen, die Selbstkorrektur im Prozess oder auch die Rolle des unerwünschten Wissens. Von subversivem Wissen ist überhaupt nirgendwo die Rede.

Bildungssysteme sind schwer steuerbar, sie sind strukturell konservativ und geben nur an den Stellen nach, wo sich Vorteile ergeben. Was immer mit „Kompetenzorientierung“ gemeint ist, man kann sie nicht einfach verordnen. Und weil sich Aufgaben nie linear auf Leistungen beziehen, die Lernenden sich Zumutungen entziehen können und die Sprache der Schule nicht die der Kompetenztheorie ist, gilt auch für diese Reform: Abwarten, ob das Feld

[24] Ein Nachteil dieses Konzepts gelernter Kompetenz besteht darin, dass die gegeben allgemeinen intellektuellen Fähigkeiten bestimmen, wie gut und wie viel neues Wissen gelernt wird. Aber die Begabungsforschung zeige, so Weinert (1999, S. 28), dass verschiedene Ebenen der Intelligenz nur einen sehr generellen Massstab darstellen, „for predicting knowledge acquisiton and the level of cognitive achievement.“

nicht stärker ist als die gute Absicht. Am Ende kann man froh sein, wenn Kompetenzraster nicht einfach nur neue Notenstufen sind.

Bleibt die Frage, vor diesem Publikum, was das alles mit „Bildung“ oder besser mit dem Gebildeten[25] zu tun hat. Ich schliesse mit Michael Polanyi, der die Frage gestellt hat, wie Bewusstsein über die eigene Bildung entsteht, was eben diese Bildung voraussetzt.

> „Education resides ultimately … in our conceptual powers, whether applied directly to experience or mediated by a system of linguistic references. Education is *latent* knowledge, of which we are aware subsidiarily in our sense of intellectual power based on this knowledge” (Polanyi 1962, S. 103).

Dabei leiten uns „ self-set standards” oder das intellektuelle Selbstbewusstsein (ebd., S. 104), das sich die eigenen Standards setzt; man kann nur hoffen und wünschen, dass schulischer Unterricht dabei hilfreich ist. Spezielle pädagogische Ideologien oder philosophische Heilslehren braucht man dazu nicht, gute Lehrer aber schon, die professionell unterrichten und bei Gelegenheit auch „magistral“ sein können. Also vor die Wahl gestellt: Wittgenstein und nicht Heidegger.

*Literatur*

Becoming Heidegger: On the Trail of His Early Occasional Writings, 1910-1927. Ed. by Th. Kiesiel/Th. Sheehan. Evanston, Ill: Northwestern University Press 2007.
Braver, L.: Groundless Grounds: A Study of Wittgenstein and Heidegger. Cambridge MA : MIT Press 2012.
Burkert, W.: The Orientilizing Revolution. Near Eastern Influence on Greek Culture in the Early Archaic Age. Transl. by M. E. Pinder/W. Burkert. Cambridge/Mass., London: Harvard University Press 1992.
Dewey, J.: The Middle Works 1899-1924, Vol. 6: *How We Think* and Selected Essays 1910-1911. Ed. by J.A. Boydston; intr. by H.S. Thayer/V.T.Thayer. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press 1985.
Girgerenzer, G.: Adaptive Thinking. Rationality in the Real World. Oxford: Oxford University Press 2000.
Goeing, A.-S./Grafton, A.-T./ Michel, P. (Eds.): Collector’s Knowledge: What Is Kept, What is Disregarded. Aufbewahren oder wegwerfen - Wie Sammler entscheiden. Leiden/Boston: Brill 2013. (= Brill’s Studies in Intellectual History, ed. by H. van Ruleer, Vol. 227)
Habermas, J.: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: J. Habermas/N. Luhmann: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie? Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1971, S. 101-141.
Habermas, J.: Heidegger - Werk und Weltanschauung. In: V. Farias: Heidegger und der Nationalsozialismus. Übers. v. K. Laermann; m. e. Vorwort v. J. Habermas. Frankfurt am Main: S., Fischer Verlag 1989, S. 11-37.

[25] *Educated mind* (Polanyi 1962, S. 102-104).

Hamlyn, D.W.: The Theory of Knowledge. London/Basingstoke: The Macmillan Press 1970.
Heidegger, M.: Gesamtausgabe. I. Abteilung. Veröffentlichte Schriften. Band 16: Reden und andere Zeugnisse eines Lebensweges. Hrsg. H, Heidegger. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann 2000.
Heidegger, M.: Gesamtausgabe. IV. Abteilung: Hinweise und Aufzeichnungen. Band 94: Überlegungen II-VI (Schwarze Hefte 1931-1938). Hrsg. v. P. Trawny. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann 2014.
Holt, J.: Why Does the World Exist? An Existential Detective Story. New York: W.W. Norton&Company 2012.
Hunter, I.: The History of Philosophy and the Persona of the Philosopher. In: Modern Intellectual History Vol. 4, No. 3 (2007), S. 571-600.
Kapunan, S.C.: Task-achievement Analysis of Teaching and Learning. PhD Dissertation. Microfilm. Temple University 1973.
Keating, D.P.: A Search for Social Intelligence. In. Journal of Educational Psychology 70 (1978), S. 218-223.
Kramp, W.: Fachwissenschaft und Menschenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 9 (1963), S. 148-167.
Machlup, F.: The Production and Distribution of Knowledge in the United States. Princeton, N.J.: Princeton University Press 1973.
Machlup, F.: Knowledge: Its Creation, Distribution and Economic Significance. Vol. 1: Knowledge and Knowledge Production. Princeton N.J.: Princeton University Press 1980.
Marshall, J.D.: Revisting the Task/Achievement Analysis in Neo-Liberal Times. In: Educational Philosophy and Theory Vol. 41. No. 1 (2009), S. 79-90.
McClelland, D.C.: Testing for Competence Rather Than for „Intelligence." In: American Psychologist 28 (1973), S. 1-14.
Nedo, M.: (Hrsg.): Ludwig Wittgenstein. Ein biographisches Album. München: C.H. Beck 2012.
Ohme, H.: Kanon ekklesiastikos. Die Bedeutung des altkirchlichen Kanonbegriffs. Berlin: Walter de Gruyer 1998.
Olearius, J.: Der Christliche Schul-Meister/mit seinem nothwendigen Wissen/Wollen/und Können in Lehr und Leben/samt der unfehlbaren gnadenreiche Belohnung/vorgestellet. Zum 2. Mal gedruckt. Weissenfels: Johann Brühl Erben 1694.
Peirce, Ch. S.: Collected Papers. Vol. 1. Ed. by Ch. Hartshore/P. Weiss. Cambridge/Mass.: Harvard University Press 1931.
Peirce, Ch. S.: Religionsphilosophische Schriften. Übers. u. hrsg. v. H. Deuser unter Mitarbeit v. H. Maassen. Hamburg: Felix Meiner Verlag 1995.
Polanyi, M.: Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy. London: Routledge&Kegan Paul 1962.
Polanyi, M.: The Tacit Dimension. Garden City, New York: Doubleday&Company 1966.
Robinson, K.: The Task-Achievement Analysis of Education. In: Educational Philosophy and Theory Vol. 4, No. 2 (1972), S. 17-24.
Ryle, G.: Sein und Zeit. By Martin Heidegger. Halle a. S., Max Niemeyer, 1927. In: Mind Vol. 38 (1929), S. 355-370.
Ryle, G.: The Concept of Mind. Harmondsworth/Middlesex: Penguin Books 1970.

Schnädelbach, H.: Philosophie in Deutschland 1831-1933. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1983.
Sophian, S: Beyond Competence: The Significance of Performance for Conceptual Development. In: Cognitive Development 12 (1997), S. 281-303.
Spencer, H.: What Knowledge is of Most Worth. Lectures on Education Delivered at the Royal Institute of Great Britain. London. 1855. In: The Westminster and Foreign Quarterly Review July 1, 1859. London: John Chapman 1859, S. 1-41.
Staats-Lexicon oder Encyclopädie der Staatswissenschaften in Verbindung mit vielen der angesehenste Publicisten Deutschlands. Hrsg. v. C. von Rotteck/C. Welcker. Dritter Band. Altona: Verlag von Johann Friedrich Hammerich 1836.
Stehr, N./Grundmann, R. (Eds.): Knowledge - Critical Concepts. Milton Park: Routledge 2005.
Stosch, S.J.E.: Versuch in richtiger Bestimmung einiger gleichbedeutender Wörter der deutschen Sprache. Frankfurt an der Oder: Anton Gottfried Braun 1770.
Tenorth, H.-E.: Unterrichtsfächer - Möglichkeit, Rahmen und Grenze. In: I.F. Goodson/St. Hopmann/K. Riquarts (Hrsg.): Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer. Köln/Weimar/Wien: Böhlau Verlag 1999, S. 191-207. (= Bildung und Erziehung, Beiheft 7)
Tröhler, D./Oelkers J. (Hrsg.): Über die Mittel des Lernens. Kontextuelle Studien zum staatlichen Lehrmittelwesen im Kanton Zürich im 19. Jahrhundert. Zürich: Verlag Pestalozzianum 2001.
Traninger, A.: Mühelose Wissenschaft. Lullismus und Rhetorik in den deutschsprachigen Ländern der Frühen Neuzeit. München: Wilhelm Fink Verlag 2001. (= Humanistische Bibliothek. Texte und Abhandlungen, hrsg. v. E. Kessler. Reihe I: Abhandlungen, Bd. 50)
Weinert, F.E.: Concepts of Competence. Contribution within the OCED-Project Definition and Section of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). Neuchâtel: Bundesamt für Statistik 1999.
Weinert, F.E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: F.E. Weinert (Hrsg.), Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel: Beltz Verlag 2001, S. 17-31.
Wünsche, L.: Der Volksschullehrer Ludwig Wittgenstein, Mit neuen Dokumenten und Briefen aus den Jahren 1919 bis 1926. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1985.