

Zabka, Thomas

Wir bilden auch „Humankapital“. Gegen einige bildungskritische Vereinfachungen

Didaktik Deutsch : Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur 16 (2011) 31, S. 22-29



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Zabka, Thomas: Wir bilden auch „Humankapital“. Gegen einige bildungskritische Vereinfachungen - In: *Didaktik Deutsch : Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur* 16 (2011) 31, S. 22-29 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-212827 - <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-212827>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.paedagogik.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Didaktik Deutsch

2011

31

Mit Forschungsbeiträgen von

Albert Bremerich-Vos · Miriam Poeszmayer
Sara Fiedel

Debatte
Forschungsbeiträge
Berichte und Ankündigungen
Rezensionen und Neuerscheinungen

Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>
16. Jahrgang 2011 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Thomas Zabka

**WIR BILDEN AUCH
„HUMANKAPITAL“
Gegen einige bildungskritische
Vereinfachungen**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 16. H. 31. S. 22-29.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Inhalt

DEBATTE

Clemens Kammler

Kryptische Selbstkritik 5

Sieglinde Grimm

Braucht der gebildete Mensch die Ökonomie? 11

Thomas Zabka

Wir bilden auch „Humankapital“ 22

FORSCHUNGSBEITRÄGE

Albert Bremerich-Vos & Miriam Possmayer

Zur Reliabilität eines Modells der Entwicklung
von Textkompetenz im Grundschulalter 30

Sara Rezat

Schriftliches Argumentieren 50

BERICHTE & ANKÜNDIGUNGEN

Maik Philipp & Afra Sturm

Literalität und Geschlecht 68

19. Symposium Deutschdidaktik 96

REZENSIONEN UND NEUERSCHEINUNGEN

Clemens Kammler

Widerstand gegen die Praxis 108

Torsten Steinhoff

Textsorten: Brücken zur Sprachdidaktik 112

Neuerscheinungen 118

Thomas Zabka

WIR BILDEN AUCH „HUMANKAPITAL“

Gegen einige bildungskritische Vereinfachungen

Die in Heft 30 von „Didaktik Deutsch“ als Debattenbeiträge veröffentlichten Vorträge von Werner Wintersteiner und Michael Kämper-van den Boogaart beziehen sich positiv auf Betrachtungen des Soziologen Richard Münch über einen „Bildungswandel“, den „globale Eliten“ angeblich „erzwungen“ haben. Ohne demokratische Legitimation würden die OECD und andere übernationale Einrichtungen eine neue Orientierung an „Grundkompetenzen“ betreiben und die bisherige Orientierung an „Fachwissen“ außer Kraft setzen (Münch 2009, S. 39). Die Eliten zielten auf eine Herstellung von „Humankapital“ im Sinne neoliberaler Ökonomie: Lebenswelten würden nur noch als „nützliche Ressource zur Akkumulation von ökonomischem, politischem oder sozialem Kapital“ angesehen (ebd., S. 29). Das zum Zweck des Wirtschaftswachstums verbreitete Kompetenz-Paradigma bedrohe unter anderem den Literaturunterricht und bewirke einen zunehmenden Verlust seiner kulturellen Inhalte (vgl. ebd., S. 40ff.). Wintersteiner schließt sich dieser Sichtweise an und moniert, dass die Reaktion der Literaturdidaktik bislang eine bloße „Anpassungsleistung“ sei (2011, S. 10; vgl. dazu kritisch den Debattenbeitrag von Clemens Kammler in diesem Heft). Kämper-van den Boogaart sieht die Situation nicht „so schwarz wie Münch“, hält aber dessen „Ableitungen“ für „durchaus nachvollziehbar“ (2011, S. 35). Dagegen möchte ich zeigen, dass Münchs Darstellung Verkürzungen und Verzerrungen enthält, von denen sich eine Bildungskritik abgrenzen sollte, die problematische Entwicklungen differenziert beschreiben und effektiv beeinflussen will.

Zunächst einige Entzerrungen zur Theorie des „Humankapitals“. Bei Münch und einigen anderen Autoren sieht es so aus, als wäre irgendwann in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts die menschliche Arbeit als Quelle der Gewinnmaximierung entdeckt worden, als hätten in der Folge neoliberale Ökonomen eine entsprechende Theorie des Humankapitals formuliert und als verfolgten Wissenschaftler und globale Bildungsadministrationen schließlich eine Umwandlung des Bildungswesens in eine gigantische Produktionsanlage für Humankapital mit einem international standardisierten Output an „Grundkompetenzen und kleinen Wissenspaketen“ (Münch 2009, S. 87). Für eine Korrektur dieser simplen, etwas verschwörungstheoretisch anmutenden Darstellung lohnt es sich, einen kritischen Grundtext zu lesen, der immer wieder zitiert wird: die von Michel Foucault am 14. und 21. März 1979 am College de France über die „Theorie des Humankapitals“ gehaltenen Vorlesungen (Foucault 2004, S. 300-366). Foucault übt nicht einfach nur Kapitalismus-Kritik, sondern er würdigt zunächst – durchaus vergleichbar der Marx’schen Kritik der politischen Ökonomie – die Erkenntnisleistung der neoliberalen Ökonomen, die eine

historische „Lücke“ in der „ökonomischen Theorie“ (ebd., S. 309) geschlossen hätten. Die klassische Ökonomie habe „niemals die Arbeit selbst analysiert“, sondern sich nur bemüht, „sie ständig zu neutralisieren, indem sie sie auf den Faktor Zeit reduzierte“. Für David Ricardo sei „das Wachstum des Faktors Arbeit nichts anderes“ gewesen als „das Vorkommen einer zusätzlichen Zahl von Arbeitern auf dem Markt“ und die „Möglichkeit, mehr Arbeitsstunden zu verwenden“ (ebd., S. 306). Die „konkrete Arbeit“ mit „ihrer ganzen menschlichen Wirklichkeit und all ihren qualitativen Variablen“ habe dabei keine Rolle gespielt (ebd. S. 208). Neu ist also nicht die Verwertung des qualitativen Faktors „Humankapital“ auf dem Markt, sondern nur die wissenschaftliche Analyse dieses Produktionsfaktors. Erst der Neoliberalismus erkannte, dass der Arbeiter mit seiner „Arbeitsfähigkeit“ ein „Kapital“ besitzt, das aus der „Gesamtheit aller physischen, psychologischen usw. Faktoren“ besteht, „die jemanden in die Lage versetzten, einen bestimmten Lohn zu verdienen“ (ebd., S. 312).

Mit der Theorie des Humankapitals, so Foucault weiter, könne man einige historische Phänomene erklären, insbesondere die Bedeutung technischer Innovationen für die Wirtschaftsentwicklung in der Vergangenheit: „[...] wenn man neue Formen der Produktivität entdeckt, wenn man technologische Erfindungen macht, dann ist das alles nichts anderes als der Ertrag eines bestimmten Kapitals, nämlich des Humankapitals, d. h. der Gesamtheit der Investitionen, die man auf der Ebene des Menschen selbst gemacht hat“ (ebd., S. 322). Foucault eignet sich diese Betrachtungsweise ausdrücklich an, indem er sie sogar auf die frühe Neuzeit anwendet und „die berühmte Frage des wirtschaftlichen Aufstiegs des Westens im 16. und 17. Jahrhundert“ neu stellt: „Beruht er nicht gerade auf der Existenz einer [...] beschleunigten Akkumulation von Humankapital? Man ist also aufgefordert, zugleich ein ganzes historisches Schema und ein ganzes politisches Programm der Wirtschaftsentwicklung neu zu betrachten“ (ebd., S. 323).

Im Sinne Foucaults kann diese Betrachtungsweise auch für die historische Bildungsforschung fruchtbar gemacht werden. Es ist möglich, „die Art und Weise zu untersuchen, wie [...] Humankapital gebildet und akkumuliert wird“ (ebd., S. 316) – und wie es in der Vergangenheit gebildet wurde. Freilich ist eine Betrachtung von Schule und Berufsbildung unter ökonomischer Perspektive nichts Neues. Wie Foucault bemerkt, „hat man nicht auf die Neoliberalen gewartet, um bestimmte Effekte dieser Bildungsinstitutionen zu messen“ (ebd., S. 319). Selbstverständlich wurde in den Schulen immer schon vom ersten bis zum letzten Tag Arbeitsfähigkeit in zahlreichen Facetten gebildet. Um zu durchschauen, dass sich diese Anstrengungen in unterschiedlichem Maße auszahlen können, bedurfte es in der Tat nicht erst eines wirtschaftswissenschaftlichen Paradigmenwechsels in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Die Geschichte der Allgemeinbildung muss daher nicht wirklich neu geschrieben werden. So ist allgemein bekannt, dass der Dreigliedrigkeit des deutschen Schulsystems recht differenzierte Annahmen über die qualitativen Unterschiede jener Arbeiten zugrunde lagen, die von den jeweils unterrichteten Personen im späteren Berufsleben ausgeführt werden sollten. Die Existenz des Faches „Arbeitslehre“ an Haupt- und Realschulen macht überdeutlich, was man bei einer Betrachtung der

Curricula in vielen Einzelheiten darlegen könnte. Auch die Geschichte des humanistischen und nachhumanistischen Gymnasiums kann man unter der Perspektive einer Bildung von Humankapital betrachten. Die intellektuelle Arbeitsfähigkeit der dort gebildeten Persönlichkeiten wurde traditionell mit Attributen wie „allseitig“ oder „universell“ etikettiert. Buchstabiert man die hiermit in unterschiedlichen historischen Phasen gemeinten Qualitäten aus, so bestehen sie unter anderem aus Kompetenzen, über die insbesondere Unternehmer, Juristen, Lehrer, Mediziner, Ingenieure, Wissenschaftler und andere ‚Stützen der Gesellschaft‘ verfügen sollten. In diesem Zusammenhang lassen sich auch historische und gegenwärtige Beiträge des Literaturunterrichts zur Entwicklung von Kompetenzen nennen, die in einigen Berufen mit vergleichsweise hohen Einkünften nachgefragt sind: Interpretationskompetenz; Perspektivübernahme; Kenntnis vielseitiger Spielarten des Menschlichen; Fähigkeit, originelle kontextuelle Bezüge zwischen Wirklichkeitsbereichen herzustellen; Wissen um die Problematik und Tragweite von Entscheidungen, die in der Literatur so oft das Gegenteil dessen bewirken, was eine Person will – all das kann in bestimmten akademischen Berufen sehr nützlich werden.

Zweifellos ist diese Betrachtung einseitig. Aber sie ist nicht unzutreffend. Der neoliberale Begriff des „Humankapitals“ und der von Foucault geprägte Begriff der „Kompetenzmaschine“ (ebd. S. 319) sind nicht einfach die böse Antithese zu dem guten Konzept der umfassend gebildeten Persönlichkeit, sondern sie bezeichnen ein konstitutives, aber gerne übersehenes und verdrängtes Moment dieses Konzepts (vgl. den Beitrag von Sieglinde Grimm in diesem Heft). Ein kritischer Hochschullehrer, der am Sonnabend eine flammende Rede für die allseitig gebildete Persönlichkeit und gegen die Betrachtung des Menschen als Humankapital formuliert, erledigt am Sonntag möglicherweise noch die ungeliebte, aber notwendige Arbeit, eine Auswahl von drei Kolleginnen und Kollegen vergleichend zu begutachten hinsichtlich einer Reihe differenzierter Teilkompetenzen, die mit dem Kriterium der „Listenfähigkeit“ oder „Professorabilität“ verbunden sind. Dabei prüft er die voraussetzliche Effektivität akademischer „Kompetenzmaschinen“.

Wie gesagt: Solche Betrachtungen sind einseitig, aber nicht einfach falsch. Hingegen wäre es, so Foucault, „zugleich falsch und gefährlich“, wollte man die neoliberalen Analysen des Humankapitals „beiseite schieben oder sie einfach anprangern“ (ebd., S. 321). Man könnte sie anprangern mit dem Argument, die Steigerung von Humankapital nütze immer nur der Gewinnmaximierung der Konzerne und der Steigerung des Bruttoinlandsprodukts. Doch auch in diesem Punkt ist Foucault differenzierter, weil er die Ideologie des Liberalismus erst einmal ernst nimmt, bevor er sie kritisiert (erstaunlich ist übrigens, dass dies im Land der Kritischen Theorie unter Systemkritikern aus der Mode gekommen zu sein scheint). Foucault: Zum „ersten Mal“ in der Geschichte der Wirtschaftstheorie gehe mit dem amerikanischen Neoliberalismus eine Schule „davon aus, dass der Arbeiter in der ökonomischen Analyse kein Objekt ist, das Objekt eines Angebots und einer Nachfrage in Form von Arbeitskraft, sondern ein aktives Wirtschaftssubjekt“. Der Neoliberalismus „stellt sich auf den Standpunkt des Arbeiters“ (ebd., S. 311). Wer mit oder frei nach Foucault die neoliberale Ökonomisierung des Bildungssystems kritisiert, sollte, um der Kom-

plexität des Problems gerecht zu werden, auch erwähnen, dass die Agenten des internationalen Bildungsmonitorings sich auf den Standpunkt der Absolventen stellen und diese dabei unterstützen wollen, erfolgreiche Wirtschaftssubjekte zu werden. Solche Formen bildungspolitischen Engagements gehen häufig mit sozialem, ja egalitärem Engagement einher. Dies global zu missachten, zeugt von der elitären Haltung mancher lokaler Autoritäten.

Mit gleicher Schärfe allerdings sieht Foucault in der „Wirksamkeit der Analyse und der Planung“ von Humankapital zugleich einen „Bedrohungsfaktor“ (ebd., S. 324). Dieser entfaltet sich dadurch, dass die neoliberalen Ökonomen „eine Art ökonomischer Analyse des Nicht-Ökonomischen“ und damit eine „grenzenlose Verallgemeinerung der Form des Marktes“ vornehmen (ebd., S. 336f.). Gemeint sind primär die frühkindliche Erziehung (ebd., S. 319f.; 337f.), das Regierungshandeln (ebd., S. 340ff.) und die Strafjustiz (ebd., S. 343ff.), in zweiter Linie auch das Gesundheitswesen, speziell die Genetik (ebd., S. 316ff.), und zuletzt das schulische Bildungswesen, das wie gesagt auch vor den neoliberalen Analysen schon unter dem Aspekt der ökonomischen Effektivität betrachtet wurde. Dabei ist Foucault keineswegs der romantischen Auffassung, dass all diese Bereiche *keine* ökonomischen Funktionen hätten oder haben sollten. Vielmehr seien es Bereiche, „die nicht *ausschließlich* oder nicht *in erster Linie*“ ökonomisch sind (ebd., S. 443; Hervorh. T.Z.). Das Schulsystem kann *auch* daraufhin betrachtet werden, ob seine Leistungen sich ökonomisch auszahlen, aber diese Betrachtungsweise ist einseitig und unterläuft – nun systemtheoretisch gesprochen – den systemspezifischen Code der „Vermittelbarkeit“ (vgl. Kade 1997; dazu Kämper-van den Boogaart 2011, S. 32f.) oder vielleicht besser: der Vermittlungswürdigkeit eines Bildungsinhaltes, einer Fähigkeit oder einer Einstellung.

Das Verhältnis von Bildung auf der einen Seite und Kompetenz auf der anderen Seite lässt sich *systematisch* beschreiben als das Verhältnis des Ganzen zu einer starken konstitutiven Komponente. *Historisch* lässt sich das Verhältnis beschreiben als ein in der modernen Gesellschaft immer schon vorhandener Zusammenhang, der in der Gegenwart verstärkt analysiert und zur Grundlage bildungspolitischen Handelns gemacht wird. Münch erkennt dieses Verhältnis, und seine Kritik verliert dadurch in ihrer Substanz jene Schärfe, die sie rhetorisch an den Tag legt. Über die PISA-Studie und die Einführung von Bildungsstandards heißt es: „Das alte Paradigma, in dem Bildung als Kulturgut und Fachwissen verstanden wurde, wird nun vollständig durch ein neues, ökonomisches Leitbild abgelöst“ (Münch 2009, S. 30). Weiter: „Das neue Bildungsmodell stellt Bildung auf Wissens- und Kompetenzerwerb um“ (ebd., S. 76). Und: „An die Stelle von kulturell imprägniertem Wissen treten [...] kulturfreie generelle Grundkompetenzen. Der lokal verwurzelte und von dort zum Universellen strebende Kulturmensch wird ersetzt durch den weltweit mit demselben Humankapital ausgestatteten Wissensarbeiter“ (ebd., S. 81).

Diese Formeln passen nicht zur Wirklichkeit des Unterrichts, beispielsweise des Deutschunterrichts. Es wäre möglich, wenn auch mühsam gewesen, die antithetischen Formeln an der Entwicklung von Lehrplänen und fachdidaktischen Lehrmeinungen zu überprüfen. Interessant ist schon ein Blick in die Bildungsstandards für

den Mittleren Schulabschluss. Dass dort auch Fachwissen und kulturelle Inhalte als Kennen-Standards dezidiert formuliert sind, übergeht Münch geflissentlich, da es seinem Dualismus widerspricht. Und die Prüfung älterer Dokumente hätte ergeben: Auch die *vor* PISA und den Bildungsstandards verfassten Lehrpläne und Lehrmeinungen der lokalen fachdidaktischen Autoritäten verlangen Basiskompetenzen wie Texterschließungskompetenz, das Verfügen über Analysetechniken, über Techniken des Zusammenfassens, der Wiedergabe zentraler Sinnaussagen, der Rekonstruktion von Handlungs- und Argumentationslogiken, der Verbindung von Texten mit Kontexten, der interpretativen Konstruktion von Sinnaussagen. Man muss nur einen flüchtigen Blick in die älteren Lehrpläne und die „Einheitlichen Prüfungsanforderungen“ für das Abitur werfen, um festzustellen, dass dort keinesfalls ausschließlich oder auch nur in erster Linie kulturelle Inhalte und Fachwissen verlangt wurden. Der deutschdidaktische Diskurs der Bundesrepublik Deutschland verbindet bereits in den älteren Methodiken (Ulshöfer, von Essen) Fähigkeiten und Fertigkeiten, die von besonderen Inhalten ablösbar sind, mit einem spezifischen Fachwissen und tradierten Lektüregegenständen. In der zweiten Hälfte der 1950er Jahre entwickelte Wolfgang Klafki das Programm einer allgemeinen Didaktik, in der die „materiale Bildung“ (inhaltliches kulturelles Wissen) mit der „formalen Bildung“ (geistige, seelische und körperliche Kräfte, Verfügung über Methoden) verbunden ist. Das Syntheseprogramm hieß und heißt „Kategoriale Bildung“ (Klafki 1963).

Im Zerrspiegel von Münchs Bildungssoziologie nimmt die aktuelle didaktische Arbeit an dieser altehrwürdigen Synthese die Gestalt eines soeben entstandenen monströsen Hybrids an: „Ein wesentlicher Bestandteil dieser Transformation ist die Entstehung von Hybriden, die den alten Anforderungen nicht mehr und den neuen Anforderungen noch nicht genügen. Die tatsächlich zu beobachtende Entwicklung deutet darauf hin, dass diese Hybridbildung fortgesetzt wird“ (Münch 2009, S. 91). Wohl gemerkt: was hier als „Hybrid“ bezeichnet wird, ist eine Verbindung von „Grundkompetenzen“ und elementaren „Wissenspaketen“ auf der einen Seite, „Kulturgut“ und breitem „Fachwissen“ auf der anderen Seite. Was, bitte, soll daran hybrid sein? Lehrkräfte, die sich im Sinne Münchs als „lokale Autoritäten“ verstehen, hätten eigentlich immer schon Basiskompetenzen und Grundwissen vermitteln müssen, und wenn einigen dies nicht gelungen ist und sie nun von ihren höheren Intentionen Abstand nehmen, um sich auf das Training von Basiskompetenzen zu beschränken, so folgen sie keinem Paradigmenwechsel, sondern zeigen eine Überreaktion, schütten das Kind mit dem Bade aus, konzentrieren sich aus schlechtem Gewissen oder aufgrund der Kurzsichtigkeit mancher Schulverwaltungen ausschließlich auf das Versäumte und vernachlässigen das Tradierte, was aber niemand in der OECD, im PISA-Konsortium, im Autorenteam der Klieme-Expertise oder wo auch immer im Dunstkreis „globaler Eliten“ je gefordert hätte.

Denn die neuere Bildungspolitik verfährt „neoliberal“ in einem von Münch überhaupt nicht thematisierten Sinn: Neoliberal ist in erster Linie die Befreiung des Unterrichts von inhaltlichen Vorgaben – eine Befreiung, die allerdings ihre Tücken hat. Um dies genauer zu beschreiben, helfen wiederum Foucaults Vorlesungen zur „Geschichte der Gouvernementalität“. Seit dem 18. Jahrhundert strebte der Liberalismus

die „Einrichtung eines Prinzips zur Begrenzung der Regierungskunst“ an, welches seinen „Ursprung in den Zielen der Regierung“ hat (Foucault 2004, S. 25 und 27). Die Ziele der Bildungspolitik im gegenwärtigen schulischen Sektor sind bestimmt durch allgemeine Bildungsziele, die in der Klieme-Expertise etwa definiert sind als „Aussagen darüber, welche Wissensinhalte, Fähigkeiten und Fertigkeiten, aber auch Einstellungen, Werthaltungen, Interessen und Motive die Schule vermitteln soll. In den Bildungszielen drückt sich aus, welche Chancen zur Entwicklung ihrer individuellen Persönlichkeit, zur Aneignung von kulturellen und wissenschaftlichen Traditionen, zur Bewältigung praktischer Lebensanforderungen und zur aktiven Teilnahme am gesellschaftlichen Leben wir Kindern und Jugendlichen geben wollen“ (Klieme u. a. 2003, S. 20). Liberale Begrenzung des Regierungshandelns heißt in der Bildungspolitik zu Beginn des 21. Jahrhunderts, dass zentral weder die Inhalte und Lehrmethoden der schulischen Bildung (Input) noch *sämtliche* Kompetenzen, Wissensinhalte, Werthaltungen usw. (Outcome), sondern nur Kompetenzen eines „Kernbereich[s]“ definiert werden (ebd., S. 25). Diese Politik folgt dem liberalistischen Prinzip der minimalen, zur Erreichung der Steuerungsziele erforderlichen staatlichen Eingriffe in die Gesellschaft. Die Schulverwaltungen und vor allem die einzelnen Schulen sollen mehr Freiheit erhalten, den Input sowie weitere Bildungsziele, die über den Kernbereich hinausgehen, selbst festzulegen – nach den soziokulturellen Bedürfnissen der jeweils gegenwärtigen und lokalen Gegebenheiten. Das internationale Bildungsmonitoring erwartet also zum Beispiel von „lokalen Autoritäten“ der Bildungsforschung keineswegs, dass sie noch die letzten schwer messbaren Kompetenzen, die irgendwo auf dem Arbeitsmarkt vielleicht einen Nutzen haben, modellieren und standardisieren.

Probleme, die sich bei der Wahrnehmung von Freiheit an vielen Bildungsorten zweifellos einstellen, resultieren nicht einfach nur aus der Existenz autoritärer Charaktere, die von ihren lokalen Autoritäten möglichst genau gesagt bekommen möchten, was sie im Einzelnen zu tun und zu lassen haben. Vielmehr zeigt sich hier eine allgemeine Dialektik des Liberalismus, der mit seinen Deregulierungen immer ein Vakuum schafft, welches von mächtigen Partikularinteressen gefüllt zu werden droht. Dies können Interessen von Lehrer-, Eltern-, Arbeitgeber- oder Wissenschaftsverbänden ebenso sein wie Ziele lokaler Verwaltungen, die den Schulen eine Beschränkung auf die Vermittlung von Basiskompetenzen und die Vorbereitung auf Tests vorschreiben, weil sie einen wesentlichen Bereich der Bildung mit dem Ganzen verwechseln und weil sie glauben, mit Beschreibungen und Erhebungen der gewünschten Kompetenzen lasse sich unmittelbar der gesamte Input steuern. Allerdings sind solche lokal begrenzten Irrwege die Ausnahme. In der Breite herrscht eine in der Geschichte des deutschen Schulwesens beispiellose dezentrale Arbeit an den zu vermittelnden Inhalten vor: In Folge der verordneten Freiheit entwickeln Lehrerkollegien in zeitraubenden Konferenzen schulinterne Curricula. Die liberale Reform des Bildungswesens generiert das Gegenteil dessen, was Münch behauptet. Sie fordert ein verstärktes Nachdenken über Inhalte.

Von einer intendierten oder gar in weiten Teilen des Bildungssystems realisierten „Ersetzung“ kultureller Inhalte durch Kompetenzen kann mithin keine Rede sein.

Die Vermittlung von Grundkompetenzen steht in folgender Relation zur Vermittlung kultureller Inhalte. Grundfähigkeiten des Lesens – um bei dem von Münch hervorgehobenen Beispiel des Literaturunterrichts zu bleiben – sind eine notwendige Bedingung jeglicher Aneignung der in Texten objektivierten Kulturinhalte. Kulturelle Bildung, die nicht zugleich eine Schulung von Grundkompetenzen berücksichtigt, entspricht der real existierenden Karikatur eines Unterrichts, in dem Schüler, denen die Texte einer Unterrichtsreihe nur grob verständlich werden, eine gute Note für die laufende Mitarbeit bekommen, weil sie über eine vermeintliche Sozialkritik der Autoren sprechen, welche der Lehrer – ihrer Vermutung nach – im Sinn hatte, als er die Texte auswählte. In solchen und zahlreichen ähnlichen Fällen hilft nur eine Beobachtung und Förderung der tatsächlich vorhandenen Verstehens- und Interpretationskompetenzen weiter. Denn das Gegenteil von „Kompetenz“ lautet nicht „Bildung“, sondern „Inkompetenz“.

Die Beschränkung des Bildungsmonitorings auf die zu vermittelnden Grundkompetenzen wird bei Münch und einigen anderen Kritikern gleichgesetzt mit einer Neubestimmung sowohl des Inputs als auch der kompletten Bildungsergebnisse, so als liege gar keine neoliberale Minimierung zentraler Steuerung vor, sondern ein lückenloser staatlicher Dirigismus. Dieser Grundirrtum erklärt schließlich die verzerrte Sicht der Kritiker auf das Verhältnis zwischen der PISA-Studie und dem Literaturunterricht: „[...] die Konzeption des Lesetests ist weit von den Lehrplänen des Deutschunterrichts entfernt. Während hierzulande ein breites Spektrum literarischer Texte behandelt wird, dominieren im PISA-Test diskontinuierliche Sachtexte, wie z. B. Gebrauchsanweisungen, technische Beschreibungen und Zeitungsberichte“ (Münch 2009, S. 40). Abgesehen von der falschen Verwendung des Ausdrucks „diskontinuierlich“ zeigt dieser Satz eine Verkennung von „Reading Literacy“. Der PISA-Lesetest überprüft keineswegs die Lernergebnisse des Fachunterrichts zur Landessprache, sondern die in allen Fächern und im späteren Leben als Basisqualifikation erforderliche Lesekompetenz. Es steht außer Frage, dass sowohl in der Schule als auch im außerschulischen Alltag überwiegend Sachtexte gelesen werden, darunter auch so genannte diskontinuierliche Texte wie Diagramme, Tabellen usw. Keineswegs verlangt die OECD jedoch, dass der L1-Unterricht nur noch die Lesekompetenz schulen soll, und dies bitteschön an Sachtexten. Solche kurzschlüssigen Eingriffe werden höchstens von Institutionen und Personen verordnet und durchgeführt, die das Programm des Bildungsmonitorings auf ähnliche Weise wie Münch missverstanden haben. Wenn es in diesem Punkt eine erkennbare internationale Steuerungstendenz gibt, dann besteht sie darin, die Basiskompetenz des Lesens in allen Fächern zu fördern und die Fachlehrer/innen entsprechend fortzubilden.

Fazit: Wir brauchen keine Fundamentalkritik am Neoliberalismus, um feststellen zu können, dass eine ökonomische Betrachtung des Bildungssystems zwar durchgängig partiell *angemessen*, aber eben auch nur *partiell* angemessen ist. Um dieses Urteil fällen zu können, genügt es, im Blick zu haben, dass die Absolvent/innen in ihrem weiteren Leben nicht nur am Wirtschaftssystem, sondern auch am politischen System, am Kunstsystem, am System des intimen Privatlebens usw. partizipieren werden. Wir können beispielsweise fordern: In den künstlerischen Fächern, zu denen

auch der Deutschunterricht mit seinem Komponenten Literatur- und Medienunterricht zählt, sollen Handlungsweisen des reflektierten Genusses, der Kontemplation und der kreativen Gestaltung von Zeichenwelten geschult werden – ungeachtet eines durchaus denkbaren Nutzens, den die dabei vermittelten Kompetenzen in einem späteren Beruf haben können. Zugleich steht ein solcher Unterricht unter der ebenfalls berechtigten Forderung, Kompetenzen des Lesens, Schreibens, Sprechens und Zuhörens auf hohem Niveau zu schulen, da sie im Studium und im Berufsleben generell nützlich sind. Kunst- und Literaturunterricht soll einerseits zu einem zweckfreien Wohlgefallen an seinen Gegenständen jenseits der Arbeit erziehen, andererseits Fähigkeiten des Analysierens, Wiedergebens, Zusammenfassens, Interpretierens, Reflektierens und Bewertens schulen. Die dahinter stehenden unterschiedlichen Systembezüge zu vermitteln, kann für den täglichen Unterricht ein echtes Problem sein, muss aber kein Dilemma werden, da eine kulturelle Praxis jenseits der Arbeit keineswegs ohne kommunikative Formen der Wiedergabe, Beurteilung und Interpretation auskommt. Daher lässt sich der Spagat, oder besser: der Takt, den der Literaturunterricht zwischen Grundkompetenzen und anderen Bildungszielen finden muss, in guten Unterrichtsarrangements herstellen. Basisqualifikationen schulen und anderen substanziellen Zielen treu bleiben – das ist doch nicht so schwer! Didaktisches Denken könnte sich dabei als nützlich erweisen.

Literatur

- Foucault, Michel (2004): Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität II. Vorlesung am Collège de France 1978-1979. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2004.
- Kade, Jochen (1997): Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In: Lenzen, Dieter/ Luhmann, Niklas (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 30-70.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2011): Zur Fachlichkeit des Literaturunterrichts. In: Didaktik Deutsch 30, S. 22-39.
- Klafki, Wolfgang (1963): Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik. In: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz 1963, S. 25-45 [zuerst 1959].
- Klieme, Eckhard u. a. (2004): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Münch, Richard (2009): Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Wintersteiner, Werner (2011): Alte Meister – Über die Paradoxien literarischer Bildung. In: Didaktik Deutsch 30, S. 5-21.

Anschrift des Verfassers:

*Prof. Dr. Thomas Zabka, Universität Hamburg, Fakultät IV, Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg
thomas.zabka@uni-hamburg.de*