

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

Sieglinde Grimm

**BRAUCHT DER GEBILDETE
MENSCH DIE ÖKONOMIE?
Zum Verhältnis von Bildung und
Kompetenz nach PISA – eine
europäische Perspektive**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 16. H. 31. S. 11-21.

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.

Sieglinde Grimm

BRAUCHT DER GEBILDETE MENSCH DIE ÖKONOMIE?

Zum Verhältnis von Bildung und Kompetenz nach PISA – eine europäische Perspektive

1 Ökonomie und Kompetenz

Johann Wolfgang v. Goethes *Wilhelm Meisters Lehrjahre* gilt als Muster des Bildungsromans in der Zeit der deutschen Klassik. Worin besteht Bildung hier? Wilhelm erfährt von seinem Schwager, dass sein Vater gestorben sei. Der Schwager schlägt vor, das große Haus der Familie zu verkaufen und von dem Geld ein Gut zu erwerben, dem Wilhelm vorstehen soll: „[...] so kann [...] das Gut in einigen Jahren um ein Drittel an Wert steigen; man verkauft es wieder, sucht ein größeres, verbessert und handelt wieder, und dazu bist Du der Mann.“ (Goethe 1796/1989, Bd. 7: 288) Mit diesem Ansinnen konfrontiert, wird sich Wilhelm seiner wirklichen Ziele bewusst:

Was hilft es mir, [...] ein Landgut in Ordnung zu bringen, wenn ich selber mit mir uneins bin? Dass ich Dir's mit *einem* Worte sage: mich selbst, ganz wie ich da bin, auszubilden, das war von Jugend auf mein Wunsch und meine Absicht. (Ebd., 289f).

Wilhelm ertrotzt sich (Aus)Bildung seiner Individualität gegen den Anspruch einer auf Ökonomie ausgerichteten Lebensführung. Diese – freilich fiktive – Haltung zeigt eine frappierende Ähnlichkeit mit heutigen Debatten um PISA und Bologna. Kritiker der Reformen befürchten, dass der Anspruch individueller Bildung und Freiheit den Kriterien von Wirtschaftlichkeit und Ökonomie zum Opfer falle.

Ein vergleichbarer Tenor herrschte auch in einigen Vorträgen des Bremer ‚Symposium Deutschdidaktik 2010‘. Im Kreuzfeuer der Kritik stand die Orientierung der mit PISA verbundenen Reformen an ökonomischen Gesichtspunkten, worin offensichtlich eine grundsätzliche Herausforderung für die Literaturdidaktik gesehen wird. Werner Wintersteiner spricht von einem „Paradigmenwechsel“, der „im internationalen Gleichschritt“ vorbereitet und „von einer globalen Wirtschafts- und Wissenselite“ geleitet werde: „Bildung wird als persönlicher Besitzstand und Humankapital umdefiniert, wobei nur das zählt, was dieser Kapitalakkumulation dienlich ist.“ (Wintersteiner 2011: 8). Eine ähnliche Richtung verfolgt Michael Kämper-van den Boogaart. Er greift den Ausdruck ‚Humankapital‘ – das Unwort des Jahres 2004 – auf und beobachtet, dass die „OECD die Humankapitaltheorie“ in „nahezu propagandistischer Manier“ popularisiere und mit ihr den „Aufwand ihrer PISA-Studien“ bestreite; insbesondere den „hohen Anteil faktualer Texte im PISA-Test“ führt er auf eine Orientierung der Bildungspolitik an der „Humankapital-Konkurrenz“ zurück (Kämper-van den Boogaart 2011: 34). Im Zuge dieser Veränderungen scheint der eher humanwissenschaftliche und von PISA favorisierte Begriff ‚Kompetenz‘ dem klassischen Bildungsverständnis den Rang abzulaufen. So obliege dem Kompe-

tenz-Begriff nichts Geringeres als die „Kontrolle und Quantifizierung des aufgehäuften Bildungskapitals“ (Wintersteiner 2011: 8).

Der Bildungsforscher und Latinist Manfred Fuhrmann, der gleichsam die Position der Reformgegner vertritt, bringt den Zusammenhang von Ökonomisierung, PISA und Kompetenz auf den Punkt:

Der PISA-Test zielt auf den *homo oeconomicus*. Es geht darin um die materiellen Bedingungen des Lebens, um Nutzen und Profit. Das Lesen, die Mathematik und die reinen Naturwissenschaften: Sie sind instrumentalisiert für Anwendung, Praxis, für Zweckhaftigkeit um eines möglichst hohen Standards willen. (Fuhrmann 2004: 221)

Fuhrmann beklagt, dass „die vom PISA-Test geforderten Kompetenzen für erfolgreiches Handeln im Wirtschaftsleben fälschlicherweise weithin mit Bildung identifiziert“ würden. Der entscheidende Unterschied zwischen ‚Bildung‘ und ‚Kompetenz‘ liege darin, dass „der Ausdruck ‚Bildung‘ [...] auf das Ganze der Kultur verweist – auf ein Ganzes, bei dem von Industrie, Technik und Wirtschaft weithin abgesehen werden“ könne. Kompetenzen hingegen seien lediglich „Ausschnitte aus einem größeren Ganzen“, weshalb PISA sich damit begnüge (Fuhrmann 2004: 222f.).

Folgt man Kaspar Spinners Beobachtung, wonach der Kompetenz-Begriff in der Deutschdidaktik „völlig diffus verwendet wird“ (Spinner 2008: 218), so ist man geneigt, Fuhrmann zuzustimmen. ‚Kompetenz‘ erlebt nach PISA einen wahren Höhenflug. In der Leseforschung werden der Dominanz kognitiver Anforderungen des PISA-Tests motivationale, emotionale und interaktive „Dimensionen der Lesekompetenz“ entgegengestellt (Hurrelmann 2002: 13ff), man unterscheidet zwischen „Lesekompetenz“ und „literarästhetischer Rezeptionskompetenz“ (Rosebrock 2003: 161f) oder auch zwischen „Lesefertigkeit“, „Lesekompetenz“ und „literarischer Rezeptionskompetenz“ (Eggert/ Garbe 2003: 9ff); die Liste ließe sich verlängern (vgl. Abraham/ Kepser 2005: 63-74 oder Kammler 2006: 11-21); einen gewissen Höhepunkt haben diese Überlegungen mit dem viel diskutierten Ossner-Modell erhalten, welches 360 „Kompetenzpunkte“ (Ossner 2006: 15) umfasst.

Trotz der vielen unterschiedlichen Definitionsversuche vereinen sich diese Bemühungen doch in dem Ziel, den (traditionellen) Bildungsanspruch des Literaturunterrichts gegenüber dem anglo-amerikanischen Literacy-Konzept der PISA-Studie, welches sich überwiegend auf Sachtexte stützt, zu retten. Dabei soll die Anbindung an Kompetenzen die Überprüfbarkeit dessen, was im Unterricht geschieht, gewährleisten.

Doch wollen diese Rettungsversuche nicht recht gelingen. Grund dafür ist nicht allein die Aufspaltung der Kompetenzen an sich. Dies zeigen jüngere Einwände gegen vorliegende Kompetenzmodelle. Marcus Steinbrenner etwa betont, dass die Deutschdidaktik weder durch „die Fokussierung auf bestimmte ‚emotional-motivationale Funktionen‘ allein“ noch durch einen Anschluss an das Kompetenzmodell aus dem „Dilemma“ zwischen PISA-Kriterien und Bildungsanspruch befreit werde – im letzteren Fall werde das „Anschließen [...] zum Hinterherlaufen“. Diesbezüglich wirft er dem Ossner-Modell vor, „die Kompetenzinhalte vor allem aus den nationalen Bildungsstandards und die Kompetenzdimensionen aus der Lernpsychologie“ abzuleiten und befürwortet demgegenüber, einen „gegenstandsspezifischen

Denkrahmen“ zu etablieren, der „Eigenständigkeit und ggf. auch Abgrenzung ermöglicht“ (Steinbrenner 2007: 399 und 405).

Wintersteiner sieht ähnliche Gefahren, macht aber das mit PISA verbundene und offenbar dem Anspruch des Literaturunterrichts entgegenstehende Streben nach ökonomischem Nutzen als Gegner aus:

PISA wertet die Bedeutung von Literatur für das Lesenlernen ab und damit die Rolle der Literatur als Bildungsmedium überhaupt. Die Konzeption der Lesetests unter weitgehendem Ausschluss literarischer Texte läuft den nationalen Traditionen vieler Bildungssysteme, gerade in Deutschland und Österreich, diametral entgegen. Lesen heißt nicht mehr länger ‚literarisches Lesen‘. Dies gilt in der PISA-Welt als Freizeitbeschäftigung, im Gegensatz zum Lesen von Sachtexten und Zeitungen, das als gesellschaftlich nützlich, weil als ‚Lesen zu öffentlichen und beruflichen Zwecken‘ betrachtet wird (PISA 2006: 10). (Wintersteiner 2011: 8f)

Liegt, so ist zu fragen, der Schwarze Peter beim (gesellschaftlichen) Nutzen, sprich der Ökonomie? Oder lässt sich Wintersteiner und mit ihm die Deutschdidaktik von McKinsey & Co. ins Boxhorn jagen? Aus der bisherigen Diskussion eröffnen sich durchaus Denkräume und Fragestellungen, die es ernst zu nehmen gilt und die bei der Klärung der Situation helfen können. Wintersteiner fordert eine „grundsätzliche, epistemologische und programmatische Debatte“ (2011: 8) innerhalb des Faches. Mit ähnlicher Absicht ruft Kämper-van den Boogart dazu auf, „Zerrbildern“ der gegenwärtigen Bildungskritik „konzeptionell etwas entgegenzusetzen.“ (2011: 35) Gemünzt ist das auf Bildungstheoretiker wie Konrad Paul Liessmann und seine 2006 erschienene *Theorie der Unbildung*. Vielversprechend klingt auch Steinbrenners Forderung eines ‚sprachlich-literarischen Denkrahmens‘, womit er an Wilhelm von Humboldts Sprachauffassung anknüpft (vgl. Steinbrenner 2007: 393ff).

Diese Anstöße möchte ich im Folgenden aufgreifen. Ein ‚Denkrahmen‘ erfordert eine Begrenzung von außen. Dieses ‚Außen‘ möchte ich durch eine historische Perspektive im europäischen Kontext bestimmen, die im Bildungsverständnis des 18. Jahrhunderts ansetzt. Ziel ist es, das Verhältnis von Ökonomie und Bildung bis an seine Anfänge zurückzuverfolgen, um so Stellenwert und Funktion von Kompetenzen ins rechte Licht zu rücken.

2 Die historische Perspektive als ‚Denkrahmen‘ oder: die Kehrseite der Medaille ‚Bildung‘

Fuhrmann nennt drei historische Säulen, auf denen „das Kontinuum der Bildung Europas“ (2004: 215) ruht:

- eine gemeinsame Sprache, neben dem Griechischen vor allem das Lateinische, das bis zum ausgehenden 17. Jahrhundert als Wissenschaftssprache diente;
- die humanistische Bildung, die durch das Gymnasium als maßgeblicher Bildungseinrichtung des bürgerlichen Zeitalters vermittelt wurde und die Grammatik des Griechischen und Lateinischen als „Kernstück des Unterrichts“ (2004: 64) betrachtet;

- das Christentum, das spätestens in der Renaissance mit der „Frömmigkeit als höchstem Wert“ (2004: 215) die antike Kultur durchdringt.

Dass dieses Bildungsverständnis für einen elitären Kreis seine Berechtigung gehabt haben mag, für die heutige schulische Realität aber wenig hilfreich ist, bedarf keiner weiteren Erklärung. Ich werde später auf Fuhrmanns Ansatz zurückkommen.

Eine ebenso historische, aber differenziertere Darstellung der Entwicklung von Bildung sehe ich in Georg Bollenbecks 1994 erschienener Studie *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. Bollenbeck behandelt, welche Rolle Ökonomie, Wirtschaft und Nutzenvorstellungen im europäischen Bildungsdiskurs seit dem 17. Jahrhundert spielen. Ich möchte daraus drei historische Meilensteine herausgreifen: 1) Bildung in der Aufklärung und Aufklärungspädagogik; 2) die Phase des Neuhumanismus bei Friedrich Schiller, Gottfried Wilhelm Friedrich Hegel und Wilhelm von Humboldt und 3) die Krise dieses Deutungsmusters im 19. und 20. Jahrhundert.

2.1 ‚Bildung‘ in Aufklärung und Aufklärungspädagogik

In der Aufklärung und Aufklärungspädagogik fällt Ökonomie im Sinne eines Strebens nach materiellem Nutzen und Vorteil unter die als wertvoll erachteten Bildungs- und Kulturgüter. Bollenbeck spricht dabei von „Bewährungsfeldern des Bürgertums“, die neben Ökonomie auch Geist und Moral umfassen (Bollenbeck 1996: 79). Dies sei durch einige Beispiele belegt. Als der junge Herder nach Paris reist, fordert er in seinem Tagebuch eine Erziehung, in der „nichts als der Commerz-, Finanzen- und Bildungsgeist herrscht.“ (Herder 1878/1967: 283) Bildung ist gebunden an lebenspraktisches Verhalten. Für den Dessauer Pädagogen und Philanthropen Johann Bernhard Basedow gehört es daher auch zu *Bildung des Gemüts und der Sitten* – so die Losung seines *Elementarwerks* aus dem Jahr 1774 –, dass man einem Dienboten für Fehlverhalten den Lohn kürzt (vgl. Bollenbeck 1996: 111). Bildungsanspruch und Wissen über Wirtschaften und Finanzwesen gehen Hand in Hand. Die Frage, warum dies heute nicht so selbstverständlich ist, lässt sich nur im Blick auf wirtschaftliche und politische Aspekte beantworten.

Schon in der Aufklärung unterscheidet sich die Situation Deutschlands in mehrfacher Hinsicht von der seiner Nachbarn. Wirtschaftlich befindet sich Deutschland im Rückstand gegenüber England, wo die industrielle Revolution, gestützt auf eine utilitaristische Philosophie, bereits in Gang gekommen ist. Ähnliches gilt für die Politik. Hier geht Frankreich mit den Ereignissen von 1789 voran. Deutschland hingegen verharrt in Kleinstaaterei, Industrie und Handel werden durch Schutzzölle und andere Folgen der Zersplitterung erschwert. Erhellend ist die Reaktion deutscher Intellektueller. Der Popularphilosoph und Theologe Daniel Jenisch spricht um 1800 von einer „verwickelten Vielfachheit unserer Kulturverhältnisse“ (Jenisch 1800: 97); darin habe

die Absonderung des Privat-Interesses und des Privat-Wohlstandes von dem des Staates, und diese Einseitigkeit, Einförmigkeit und Beschränktheit des ganzen neu-europäischen Geschäfts- und Lebens-Kreises [...] die natürliche Folge, dass wir ein bürgerlich-ruhiges

und gemächliches Leben den ehrgeizigen Plänen zu politischen Rotten-Spielen vorziehen, und, uns [...] desto enger und den Zwecken der reinen Menschheit entsprechender, [...] der Welt der bürgerlichen Geschäftigkeit anschließen, in welcher Vernunft-Kultur, Sittlichkeit, Geschmack und Glückseligkeit, als in ihrer eignen Sphäre, weiden. (Jenisch 1800: 101)

Was sich andeutet, ist ein Rückzug aus der Politik ins Private und eine geradezu kompensatorische Hinwendung zu Philosophie, Kultur – damals gleichbedeutend mit ‚Bildung‘ – und Ästhetik, was an den Fürstenhöfen für rege künstlerische Tätigkeit und kulturelle Vielfalt sorgt.

In den Bildungsbegriff geht weiter ein „mystisch-pietistischer Entwicklungsstrang“ (Bollenbeck 1996: 103) ein, der die Vorstellung menschlicher Ineinssetzung mit der Gottheit und genaue Selbstbeobachtung der Entfaltung gottgegebener Anlagen als einer „himmlische[n] Bildung“ (Klopstock 1954: 185) enthält. Verstanden als Werk Gottes wird eine ‚Menschheitsbildung‘ mit allgemeinem Anspruch dimensioniert.

2.2 ‚Bildung‘ im Neuhumanismus: Schiller, Humboldt und Hegel

Eine bürgerliche ‚Revolution‘ weder durch die Guillotine noch durch den Anschlag einer utilitaristisch legitimierten Wirtschaft und Industrie, sondern durch Bildung – vielfach umschrieben als Deutscher Sonderweg – ist das Ziel der Neuhumanisten. Bollenbeck belegt, wie bei Schiller zunächst eine Trennung spekulativer Ideen und praktisch-ökonomischer Lebensbezüge erfolgt, die dann bei Humboldt und Hegel eine Basis für den Siegeszug des (idealistischen) Geistes über die Welt der (materiellen) Objekte bereitet. In Schillers *Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen* werden Bildung und Erziehung der politischen Mündigkeit vorgeschaltet. Während der „spekulative Geist im Ideenreich nach unverlierbaren Besitzungen strebt[e]“, bleibt der „Geschäftsgeist in den einförmigen Kreis der Objekte eingeschlossen“ (Schiller 1795/1975: 326). Unter dem Primat des Geistes vereint Humboldt die Gegensätze und konzipiert ‚Bildung‘ als eine „Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt“; dabei muss das Ich dem „Stoff die Gestalt seines Geistes aufdrücken und beide einander ähnlicher machen“ (Humboldt o.J./1980, Bd. I: 236f.), wodurch, so Bollenbeck, die Objekte der Bildung „vergeistigt werden“ (Bollenbeck 1996: 145). Das zeigt auch Humboldts spätere Deutung von Bildung als etwas „Höheres und mehr Innerliches“ (Humboldt 1830-1835/1980, Bd. III: 401).

Diese Entwicklung spiegelt sich in Hegels Rede zum Schuljahresabschluss, die er 1809 als Rektor der Königlichen Gymnasialanstalt zu Nürnberg hält, wider:

Nicht jeder sogenannte nützliche Stoff, jene sinnliche Materatur, wie sie unmittelbar in die Vorstellungsweise des Kindes fällt, nur der *geistige* Inhalt, welcher Wert und Interesse in und für sich selbst hat, stärkt die Seele und verschafft diesen unabhängigen Halt [...]. (Hegel 1986, Bd. 4: 319; Hervorhebung, S.G.)

Praktisches Handeln oder auch ein ‚Lernen mit allen Sinnen‘ haben hier keinen Platz.

Damit grenzen sich die Neuhumanisten ab von der philanthropischen Aufklärung (etwa eines Basedow), welche auf ‚äußerliche Erziehungsideale‘ zielt, nämlich

„Nützlichkeit, Wohlfahrt und Glückseligkeit“; diese werden – nicht zuletzt als Konsequenz der religiösen Verbrämung einer universell gültigen Bildungsidee – ersetzt durch ein Ideal von Bildung unter „den Leitkategorien der Zweckfreiheit und Selbstkultivierung, der Individualität und Totalität“; Bollenbeck sieht die Folgen des idealistisch überhöhten Bildungskonzepts in der „Abstinenz gegenüber dem Politischen und einer Distanz gegenüber dem Ökonomischen“ (Bollenbeck 1996: 145 und 142). Das ändert sich erst, als im 19. Jahrhundert das Zeitalter der Moderne mittels technischer Erfindungen eine Umwälzung aller Lebensbereiche mit sich bringt.

2.3 Die Krise des neuhumanistischen Bildungsmusters

Nach der Reichsgründung 1870, spätestens um 1900, gerät das neuhumanistische Deutungsmuster der Bildung in eine Krise. Bollenbeck nennt dafür vier Gründe:

- 1) das Aufkommen der Naturwissenschaften; 2) die Aufwertung des Militärischen mit Ausrichtung der Erziehung auf Zucht und Drill im Bewusstsein, dass sich die deutsche Reichseinigung militärischen Erfolgen verdankt; 3) das Aufkommen der Sozialdemokratie, deren Radikalisierung Bismarck durch seine Sozialgesetzgebung zu verhindern suchte und schließlich 4) eine Veränderung des liberalen Nationalismus hin zu einer konservativ gerichteten, nationalistischen Integrationsideologie (vgl. Bollenbeck 1996: 229-268).

Ursache der Krise ist somit eine gegen das Ideal der Zweckfreiheit gerichtete Bedrohung, die vom Leistungswissen der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft, von Industrialisierung und demokratischer Partizipation getragen wird.

Die Hoffnung, durch militärische Macht kulturelle Einheit und Vorherrschaft gegenüber England und Frankreich zu erreichen, macht den ersten Weltkrieg zum Kulturkrieg. Der *Aufruf an die Kulturwelt*, den zahlreiche deutsche Professoren unterzeichnen, beschwört den Glauben, dass ‚dem Kulturvolk‘ „das Vermächtnis eines Goethe, eines Beethoven, eines Kant ebenso heilig ist wie sein Herd und seine Scholle.“ (Böhme 1975: 47) Daraus spricht das alte Muster der Kulturhegemonie.

Den Unterschied zu Westeuropa hat Thomas Mann in seinen 1918 erschienenen *Betrachtungen eines Unpolitischen* auf den Punkt gebracht: „[...] die deutsche Humanität widerstrebt der Politisierung von Grund auf.“ Er betont: „Geist ist *nicht* Politik: [...] Deutschtum, das ist Kultur, Seele, Freiheit, Kunst und *nicht* Zivilisation, Gesellschaft, Stimmrecht, Literatur“ (Mann 2002: 52). Hervorzuheben ist der Begriff ‚Zivilisation‘, der alles das bündelt, was „den hehren Vorstellungen von ‚Bildung‘ und ‚Kultur‘ nicht entspricht“ (Bollenbeck 1996: 284), nämlich Technik, Industrialisierung und Wirtschaft. Die militärische Niederlage, ein verletztes Nationalgefühl, materielle und kulturelle Enteignung (Versailler Vertrag) erzeugen im Bildungsbürgertum eine gewisse Ohnmacht und Anfälligkeit für autoritäre Lösungen, deren sich insbesondere die nationalsozialistische Propaganda bediente.¹

1 Hitler hofiert das Bildungsideal des Bürgertums, um es später freilich wieder zu desavouieren: So müsse „die allgemeine Bildung einer Nation [...] stets eine ideale sein. Sie

Während in England und Frankreich den lebenspraktischen Bewährungsfeldern des aufklärerischen Bürgertums weiterhin Wertschätzung zuteilwird, gelten in Deutschland ökonomische Aspekte zunehmend als verpönt. Dementsprechend hat Max Scheler den utilitaristischen „Ökonomismus der Geschichtsauffassung“ und die „Unterordnung der Tugenden des Edlen unter das Nützliche“ (Scheler 1915: 43f) als Kategorien britischer Verkommenheit verworfen.

Bollenbecks Studie zeigt somit die Kehrseite der ‚Medaille Bildung‘ auf. Was sich im 18. und 19. Jahrhundert unter dem Vorzeichen von ‚Bildung‘ und ‚Kultur‘ etabliert und das deutsche Bildungswesen sowohl im schulischen wie auch im universitären Bereich zu dem gemacht hat, wofür es weltweit zu Recht auch heute noch Anerkennung findet, brachte eine Vernachlässigung und Abwertung wirtschaftlicher und praktisch-politischer Lebensbereiche mit sich und kann geradezu als negative Abgrenzung davon aufgefasst werden.

3 Heutige ‚Zerrbilder‘ der Bildungs- und Kulturkritik

Nach dem historischen Abriss ist auf den gegenwärtigen Bildungsdiskurs und die Rolle der Kompetenzen zurückzukommen. Anzumerken ist, dass Abwertung und Ausgrenzung von Ökonomie und Technik zugunsten einer visionären Bildungstotalität sich bis heute fortsetzen. Eine erstaunliche Parallele zu dieser Überzeugung zeigt die Auffassung Fuhrmanns, Bildung müsse ‚auf das Ganze der Kultur‘ verweisen, wobei aber zugleich von ‚Industrie, Technik und Wirtschaft abgesehen werden‘ könne (s. o.). Und solche Haltung setzt sich fort in einer Atmosphäre, in der es als ausgemacht gilt, dass bei der Rede von Bildung jeglicher Gedanke an Ökonomie außen vor bleiben müsse. Es fragt sich, ob Fuhrmanns Konzept nicht zu dem gehört, was Kämper-van den Boogaart die „Zerrbilder“ (s. o. bzw. 2011: 35) der gegenwärtigen Bildungsdiskussion genannt hat, für die jede Abweichung vom klassischen Bildungskanon als Einsatz von ‚Bildungssurrogaten‘ (vgl. Fuhrmann 2004: 217) gewertet oder die Lektüre von Plenzdorfs *Die neuen Leiden des jungen W.* anstelle von Goethes *Werther* als „Korruption der Bildung durch ihre Aktualisierung“ bzw. als ‚Unbildung‘ bezeichnet wird (Liessmann 2008: 70).

Aber, so ist wiederum zu fragen, haben Wintersteiner und Kämper-van den Boogaart in ihrer Kritik nur Chimären gesehen, die am lichten Tage von selber wieder verschwinden? Gewiss nicht, und es soll auch nicht der Ineinssetzung von Bildung und ‚Humankapital‘ das Wort geredet werden. Vielmehr gilt es zu differenzieren: Zum einen geht es um eine Semantik von Ökonomie gemäß dem altgriechischen ‚oikónomos‘ (von griech. ‚oikos‘ in der Bedeutung von ‚Haus; Haushaltung‘ und griech. ‚nómos‘ als ‚verwaltend‘)² als Führen eines Haushalts; damit einher geht ein Vertrautsein mit den Eigentümlichkeiten des Hauses, um dieses als geeigneten Ort

soll mehr den humanistischen Fächern entsprechen [...].“ A. Hitler (1925/27 u. 1945): *Mein Kampf*. München: 469.

2 Duden, Herkunftswörterbuch [Ökonomie]

des Wohnens zu (er)halten. Auf die Deutschdidaktik übertragen bedeutete dies, Sprache und Literatur für Schüler und Schülerinnen als einen Ort solch vertrauten Wohnens zu etablieren. Dazu gehört sowohl der Bereich basaler Lesefertigkeiten als Voraussetzung der Arbeits(market)fähigkeit, um „die wachsenden beruflichen Anforderungen“ sprachlich bewältigen zu können (Berkemeier 2008: 206), als auch ein Verständnis von Literatur, das Aufschluss gibt über das Gewordensein der gegenwärtigen Welt mit dem Ziel, sich darin und in der Literatur zurechtzufinden und im Sinne des ‚Verwaltens‘ (kritisch) tätig zu sein.

Das andere ist die ‚Ökonomie‘ eines kurzfristigen Kapitalismus wie ihn Richard Münch am Beispiel von ‚McKinsey & Co.‘ umschreibt. Zu kritisieren wäre hier eher der als Materialismus getarnte Egoismus, welcher uns gegenwärtig die erste globale Finanzkrise beschert. Die von Bollenbeck skizzierte Entwicklung vor Augen, lässt sich vor allem im Vergleich mit England und Frankreich argumentieren, dass gerade die Abwertung der bürgerlichen Bewährungsfelder von Ökonomie, Politik und Technik in der Zeit des deutschen Bildungsidealismus die Vereinseitigung und Radikalisierung ökonomischen Denkens und dessen Verbindung mit rückständigen Elementen wie dem preußischen Militarismus begünstigte. Wenn man – wie Fuhrmann oder Liessmann – eine Vision der ‚Ganzheit‘ von Bildung hat, in der Wirtschaft, Industrie und Technik keine Rolle spielen, dann ist deren Verselbständigung und Maßlosigkeit schwerlich etwas entgegenzuhalten.

Bollenbeck bemerkt hier scharfsinnig, dass das neuhumanistische Deutungsmuster mit der Trennung von Staat und Politik im Namen des autonomen Individuums „Politik und Ökonomie weitgehend“ ausgrenzte, dafür aber „für den ‚Materialismus‘ des Wirtschaftsbürgertums“ das Feld freimachte. Dieser bezeichne eine „Praxis, deren Erfolge die soziale Stellung des Bildungsbürgertums ökonomisch unterminieren und deren Resultate mit dem Deutungsmuster nicht mehr realitätsgerecht verarbeitet werden können.“ (Bollenbeck 1996: 284) Die Folge ist ein Kulturpessimismus wie wir ihn nicht nur in Freuds *Unbehagen der Kultur*, sondern auch heute noch bei Fuhrmann und Liessmann antreffen. Zu trennen ist also zwischen einer Ökonomie im Sinne des vernünftigen ‚Haushaltens‘ und einem maßlosen Materialismus und Egoismus.

4 ‚Kompetenzen‘ revisited

Insbesondere erzwingt der Rückblick auf die Entwicklung des Bildungsmusters im Kontext der deutschen Sonderwegsthese eine Revision der Bewertung von ‚Kompetenzen‘ in der gegenwärtigen Bildungsdebatte. Hierzu sei zunächst auf die viel zitierte Definition Franz E. Weinerts verwiesen. Demnach sind Kompetenzen

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: 27f.)

Die genannten Komponenten sind in Zusammenhang zu bringen mit der skizzierten historischen Entwicklung des Deutungsmusters von Bildung. Auf den ersten Blick ist zu sehen, dass ‚Kompetenz‘ im Gegensatz steht zum humboldtschen Bildungsverständnis; Kompetenzen sind anwendungsbezogen und praxisorientierter als das, was Humboldt als ‚innere Geistesbildung‘ einfordert. Wenn man sich darüber hinaus die Beobachtung von Thomas Mann über die im Namen des idealistischen ‚Geistes‘ erfolgte Abwertung von ‚Zivilisation, Gesellschaft, Stimmrecht, Literatur‘ gegenüber ‚Kultur, Seele, Freiheit‘ und ‚Kunst‘ (s.o.) vor Augen hält, so ist festzustellen, *dass gerade diese den hehren Ansprüchen des idealistischen Geistes nicht gemäßen Bereiche mit dem Kompetenz-Begriff wieder eingefordert werden*: Der gesellschaftlich-soziale Bereich etwa bleibt im idealistischen Bildungsmuster den moralischen, inneren Ansprüchen unterstellt;³ ‚volitionale‘ Bereitschaft bedeutet, eine Haltung, einzunehmen, eine Meinung zu haben, was sich mit dem ‚Stimmrecht‘ bzw. Politik verbinden lässt – im Kontrast dazu stünde die ‚Freiheit‘ des idealistischen Geistes, der sich die Gegenstände unterwirft; ‚Zivilisation‘ als Gegenbegriff zur idealistisch und pietistisch aufgeladenen ‚Kultur‘ verweist auf technisch-materiellen Fortschritt und arbeitsteilige Wirtschaft, was wiederum mit erfolgreicher Problemlösung und deren Nutzung zu assoziieren wäre. ‚Literatur‘ schließlich ist hier von Mann eher in ihrer gesellschaftskritischen Funktion gemeint im Gegensatz zu einer Kunstauffassung romantisierender Innerlichkeit.

Gleichwohl hat der Kompetenz-Begriff mit Humboldts Vorstellungen auch Gemeinsamkeiten. Das zeigt sich in Humboldts Charakterisierung der ‚höheren wissenschaftlichen Anstalten‘, welche

die Wissenschaft immer als ein noch nicht ganz aufgelöstes Problem behandeln und daher immer im Forschen bleiben“. Es ist die problemlösende Komponente, die sich im heutigen Kompetenz-Begriff fortsetzt. Allerdings gilt für Humboldt das problemlösende Forschen nicht für die Schule; diese nämlich habe „es nur mit fertigen und abgemachten Kenntnissen zu thun [...] und lernt. (Humboldt 1810/ 1996, Bd.IV: 256)

Gegenüber dem abstrakten und elitären Bildungsverständnis des Neuhumanismus hat ‚Kompetenz‘ somit generell den Vorteil, lebenspraktische Bereiche und – nimmt man die von PISA vorgegebene Stufung der Kompetenzen hinzu – auch elementare Verstehensprozesse zu erfassen (vgl. Spinner 2008: 215).

Dieser Bezug auf das praktische Leben führt zurück an den Anfang, zu Goethe. Ob Wilhelm Meisters Bildung gelingt oder nicht, ist umstritten. Fest steht, dass Goethe den Entwicklungsgang seines Protagonisten in den *Wanderjahren* (1821-29) fortsetzt. Und fest steht auch, dass Wilhelm sich verändert hat. Während der Wilhelm des *Meister*-Romans jegliche auf Ökonomie abzielende Lebensorientierung ablehnt, steht beim gereiften Wilhelm die Nutzenerwägung ganz oben an. Die *Wanderjahre*, die Goethe im Alter von über 70 Jahren geschrieben hat, erzählen die Geschichte von Kindern, die beim Krebsfangen ertranken. Angesichts der Tatsache, dass sie

3 „Nie wird er [der Deutsche] unter dem ‚Leben‘ die Gesellschaft verstehen, nie das soziale Problem dem moralischen, dem inneren Erlebnis überordnen.“ (Mann 1918/2002: 56).

hätten gerettet werden können, wenn ein Wundarzt zugegen gewesen wäre, beschließt Wilhelm, „ein nützliches, [als] ein nötiges Glied der Gesellschaft“ zu werden (Goethe 1989, Bd.8: 283). Später heißt es: „Wenn ich nun sage: ‚Trachte jeder, über all sich und anderen zu nutzen‘, so ist dies nicht etwa Lehre noch Rat, sondern der Ausspruch des Lebens selbst.“ (Ebd.: 386)

Offenbar hat der Erzähler das vom jungen Wilhelm für erstrebenswert gehaltene Bildungsideal revidiert. Ob und in welcher Weise die Deutschdidaktik sich von ihm anregen lässt, wird weiter zu diskutieren sein.

Literatur

- Abraham, Ulf/ Kepser, Matthis (2005/2009): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin.
- Berkemeier, Anne (2008): ‚Bildung‘ versus ‚Kompetenz‘? Vom Unbehagen zur Herausforderung. In: Härle, Gerhard/ Rank, Bernhard (Hgg.): ‚Sich bilden, ist nichts anders, als frei werden.‘ Sprachlich und literarische Bildung als Herausforderung für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler, 199-210.
- Boehme, Karl (1975): Aufruf an die Kulturwelt. In: Ders. (Hg.): *Aufrufe und Reden deutscher Professoren im Ersten Weltkrieg*. Stuttgart, 47-49.
- Bollenbeck, Georg (1994/1996): *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. Frankfurt/M. u. Leipzig.
- Duden (2001): *Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache*. Mannheim u.a.
- Fuhrmann, Manfred (2004): *Der europäische Bildungskanon. Erweiterte Neuausgabe*. Frankfurt/ M. u. Leipzig.
- Garbe, Christine/ Eggert, Hartmut (Hgg.) (2003): *Literarische Sozialisation*. Stuttgart/ Weimar.
- Goethe, Johann Wolfgang von (1981/89): *Goethes Werke. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden*. Hg. von Erich Trunz. München.
- Hegel, Gottfried Wilhelm Friedrich (1986): *Werke in 20 Bdn. Auf der Grundlage der Werke von 1832-1845 neu edierte Ausgabe*. Redaktion Eva Moldenhauer und Karl Markus Michel. Frankfurt/ M.
- Herder, Johann Gottfried (1967): *Journal meiner Reise im Jahr 1769*. In: Ders.: *Sämtliche Werke*. Hg. von Bernhard Suphan [= Reprograf. Nachdruck der Ausgabe Berlin 1878]. Hildesheim, Bd. IV, 343-461.
- Hitler, Adolf (1925/ 27 und 1941): *Mein Kampf*. München.
- Humboldt, Wilhelm von (1980-1996): *Werke in fünf Bänden*. Hg. von Andreas Flitner und Klaus Giel. 3. Aufl. Darmstadt.
- Hurrelmann, Bettina (2002): *Leseleistung – Lesekompetenz. (Basisartikel) In: Praxis Deutsch, Heft 174, 6-18.*
- Jenisch, Daniel (1800): *Geist und Charakter des achtzehnten Jahrhunderts, politisch, moralisch, ästhetisch und wissenschaftlich betrachtet*. Berlin: Königl. Preuß. Akad. Kunst- u. Buchhandlung, Erster Theil.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2011): *Zur Fachlichkeit des Literaturunterrichts*. In: *Didaktik Deutsch 30, 22-39.*

- Kammler, Clemens (2006): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primär- und Sekundarstufe. Seelze.
- Klopstock, Friedrich Gottlieb (1954): Werke in einem Band. Hg.v. Karl August Schleidt. München.
- Liessmann, Konrad Paul (2006/ 2008): Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. München.
- Mann, Thomas (1983/ 2002): Betrachtungen eines Unpolitischen. Frankfurt/ M.
- Münch, Richard (2009): Globale Eliten, lokale Autoritäten – Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt/M.
- Ossner, Jacob (2006): Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. In: Didaktik Deutsch 21, 5-19.
- Rosebrock, Cornelia (2003): Lesesozialisation und Leseförderung – literarisches Leben in der Schule. In: Michael Kämper-van den Boogaart (Hg.): Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sek. I und II. Berlin, 153-174.
- Scheler, Max (1915): Der Genius des Krieges und der Deutsche Krieg. Leipzig.
- Schiller, Friedrich (1795/ 1975): Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. In: Ders.: Sämtliche Werke in 5 Bänden. Redaktion Jost Perfaß. München, Bd.5, 311-408.
- Spinner, Kaspar H. (2008): Sprachlich-literarische Bildung oder Lese-, Sprech- und Schreibkompetenz? In: Härle, Gerhard/ Rank, Bernhard (Hgg.): „Sich bilden ist nichts anders, als frei werden.“ Sprachliche und literarische Bildung als Herausforderung für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler, 211-223.
- Steinbrenner, Marcus (2007): Freiheit und Bindung – Sprachlich-Literarische Bildung und die Suche nach einem Denkraum für die Deutschdidaktik. In: Göltzer, Susanne/ Roth, Jürgen (Hgg.): ‚Wirklichkeitssinn und Allegorese‘ – Festschrift für Hubert Ivo zum achtzigsten Geburtstag. Münster, 390-420.
- Wintersteiner, Werner (2007): Die Innenwelt der Aussenwelt der Innenwelt – Deutschdidaktik im Sog gesellschaftlicher Interessen – Ein historischer Versuch. In: Didaktik Deutsch 22, 52-70.
- Wintersteiner, Werner (2011): Alte Meister – Über die Paradoxien literarischer Bildung. In: Didaktik Deutsch 30, 5-21.

Anschrift der Verfasserin:

*Prof. (apl.) Dr. Sieglinde Grimm, Institut für Deutsche Sprache und Literatur II,
Universität zu Köln, Gronewaldstr. 2, 50931 Köln
sieglinde.grimm@uni-koeln.de*