

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>
17. Jahrgang 2012 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Johannes Odendahl

**DER KÖNIG-DAVID-EFFEKT
Schadet es manchen Kompetenzen,
wenn man sie misst?
Ökonomische Vorbehalte gegen
einen quantitativen Empirismus im
Bildungswesen**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 17. H. 32. S. 10-19.

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.

Johannes Odendahl

DER KÖNIG-DAVID-EFFEKT

Schadet es manchen Kompetenzen, wenn man sie misst?
Ökonomische Vorbehalte gegen einen quantitativen Empirismus im
Bildungswesen

1 Plakative Gegensätze und ein nicht zu beseitigendes Unbehagen

Erst kommt das Fressen, dann kommt die Moral: Eigentlich hat ja Bertolt Brecht in seiner Dreigroschenoper schon das Wesentliche über das Verhältnis von Ökonomie und höheren Bildungszielen gesagt. In Werner Wintersteiners auf dem Bremer Symposium 2010 gehaltenen Preis- und Brandrede über die Kompetenzorientierung in der Deutschdidaktik gewinnt man hingegen gelegentlich den Eindruck, wirtschaftliche Belange stünden geradezu in einer antagonistischen Spannung zu Kultur und (literarischer) Bildung. Er spricht mit Blick auf den bildungspolitischen Paradigmenwechsel nach der ersten PISA-Studie von einer „im internationalen Gleichschritt vorbereitete[n], langfristig angelegte[n] und von einer globalen Wirtschafts- und Wissenselite geleitete[n] Umstellung des Bildungssystems auf ökonomische Effizienz“ (Wintersteiner 2011: 8), mit der eine „Abwertung des Literarischen“ (ebd.: 9) verbunden sei und im Zuge derer „eine neue Bildungspolitik die literarisch-kulturelle Bildung zu marginalisieren“ drohe (ebd.: 10). Im deutschsprachigen Fachdiskurs vermisst er „die Warnung davor, literarisches Lesen nur als pragmatische Informationsentnahme zu sehen, statt als einen Weg, tiefgreifende Einsichten in sich selbst und in die Welt zu gewinnen“ (ebd.: 8). Eine ähnliche, mitunter noch plakativer kontrastierende Frontstellung entwirft der Soziologe Richard Münch, auf den sich Wintersteiner (wie auch Michael Kämper-van den Boogaart in seinem in vieler Hinsicht benachbarten Debattenbeitrag) maßgeblich bezieht. Die „jahrhundertealte Tradition“ eines „literarisch angelegte[n] Deutschunterricht[s]“, heißt es bei ihm, müsse „der transnational diktierten Instrumentalisierung des Unterrichts für ökonomische Zwecke weichen“ (Münch 2009: 41), die hergebrachte „Fokussierung des Deutschunterrichts auf Literatur“ gelte dabei nur mehr „als Hindernis für den Erwerb der Kompetenz zum Verstehen von Sachtexten“ (ebd.: 42), an „die Stelle von kulturell imprägniertem Wissen“ träten „kulturfreie generelle Grundkompetenzen“ (ebd.: 81) und kurz: das „Paradigma ‚Humankapital‘“ sei auf dem Weg, das „Paradigma ‚Bildung als Kulturgut‘“ abzulösen (ebd.: 36).

Ökonomie versus Bildung, Effizienz versus Kultur, Kompetenz versus Wissen, Information versus Einsicht, Pragmatismus versus Tiefsinn, Sachtext versus Literatur: es sind solche schlagwortartigen Gegenüberstellungen, die einigen Widerspruch provozieren mussten. Sieglinde Grimm etwa fragt in ihrem Debattenbeitrag in *Didaktik Deutsch* 31 rhetorisch, ob nicht auch „der gebildete Mensch die Ökonomie“

brauche (Grimm 2011: 11), und lenkt den Blick darauf, wie sehr Münchs Theoreme in der fragwürdigen Tradition einer politikvergessenen deutschen Bildungs-Innerlichkeit verwurzelt sind. Und Thomas Zabka weist an gleicher Stelle darauf hin, dass ökonomische Belange von jeher in die Bildungspolitik hereinspielten (vgl. Zabka 2011: 23f.). Schule habe stets *auch* die Aufgabe, wirtschaftlich handlungsfähige Subjekte heranzubilden; insofern sei selbst die verpönte Rede vom zu akkumulierenden *Humankapital* zwar einseitig, aber von der Sache her nicht verwerflich (vgl. ebd.: 24f.). Die von Richard Münch vorgenommene Entgegensetzung von ‚Kulturgut‘ und ‚Kompetenz‘ könne nicht überzeugen insofern, als die Ausbildung grundlegender Qualifikationen wie der Lesekompetenz erst die unerlässliche Voraussetzung für die Partizipation am kulturellen Leben abgebe (vgl. ebd.: 28; *erst kommt die Basiskompetenz, dann kommt die Kultur*, könnte man frei nach Brecht formulieren). Auch treffe es nicht zu, dass die Kompetenzorientierung die Inhalte einfach ausblende, ganz im Gegenteil: In einer zuvor nicht gekannten Weise seien nun die einzelnen Schulen aufgerufen, selbst Bildungsinhalte zu reflektieren und für ihren Bereich festzuschreiben (vgl. ebd.: 27). Schule und Erziehungswesen stünden so vor einer Aufgabe, die durchaus zu bewältigen sei: der Aufgabe nämlich, die Vermittlung grundlegender Kompetenzen mit dem Anspruch auf ästhetische und literarische Bildung zu vereinbaren. „Basisqualifikationen schulen und anderen substantiellen Zielen treu bleiben – das ist doch nicht so schwer!“ (ebd.: 29).

Das alles muss überzeugen, und doch: ein gewisses, dumpf empfundenes Unbehagen über Kompetenzorientierung und Bildungs-Monitoring gerade im ästhetisch-literarischen Bereich können die angeführten Argumente nicht so ohne weiteres beseitigen. Wenn Münch, Kämper-van den Boogaart oder Wintersteiner (und außer ihnen manch andere) dieses Unbehagen einmal schrill und das andere Mal vorsichtig artikulieren: sind sie dann befangen in überkommenen bildungsbürgerlich-elitären Vorurteilen gegenüber jedem pragmatischen Nutzendenken? Führen sie bloß eingeübte Reflexe aus, mit denen der Mensch von Geist und Kultur traditionell gegen die Ökonomie zu opponieren pflegte – was er sich vor allem immer dann gut leisten konnte, wenn er selber ökonomisch abgesichert war? Erwächst tatsächlich aus dem bildungspolitischen Paradigmenwechsel nach PISA keinerlei nennenswertes Problem für die Vermittlung einer literarisch-ästhetischen Bildung?

2 Weitere Schlagwörter und ein Verdacht

Nun sind Begriffe wie Kompetenz- und Outcome-Orientierung, Bildungsmonitoring, Paradigmenwechsel und „das Sigle PISA“ (Wintersteiner 2011: 8) zunächst kaum mehr als Schlagwörter, die ein möglicherweise Gemeintes wohl nicht immer ganz zutreffend bezeichnen. Was als Tendenz im Bildungswesen bei manchem jenes Unbehagen auslöst, von dem oben die Rede gewesen ist: das ist mit ‚Kompetenzorientierung‘ vielleicht gar nicht überzeugend benannt. Denn gegen Kompetenzen, wenn sie denn beim Individuum vorfindlich sind, ist prinzipiell nun einmal nichts einzuwenden; zumal, wenn man die Kompetenz altmodischer Fähigkeit, Fertigkeit, persönliches Können oder Vermögen nennt. Und ganz offensichtlich sind in diesem

Sinne Schule und Ausbildung immer schon ‚kompetenzorientiert‘ gewesen. Auch Wintersteiners Rede von der „Umstellung des Bildungssystems auf ökonomische Effizienz“ (a. a. O.) ist womöglich eher irreführend; denn dass Bildung und Kultur in keinem Gegensatz zur Ökonomie stehen müssen, das weisen ja Grimm und Zabka überzeugend nach. Was also ist das unbehagliche, verstörende Moment einer bildungspolitischen Entwicklung, die häufig mit dem Sigle PISA identifiziert wird?

Vielleicht am ehesten der Aspekt des Monitorings, der internationalen Überwachung und Kontrolle der Leistungsfähigkeit nationaler Bildungssysteme. Dergleichen hat es in der Geschichte des Schulwesens denn doch noch nicht gegeben. Da werden individuelle Fähigkeiten als Kompetenzen definiert, numerisch erfasst und zu statistischen Durchschnittswerten gebündelt, welche den Leistungsstand einer ganzen nationalen Schülerpopulation widerzuspiegeln beanspruchen; und dies in Bezug auf ein so fragiles Konstrukt wie die Lese- und Textverstehensfähigkeit. Der alle drei Jahre erhobene und veröffentlichte PISA-Wert der Lesekompetenz ist von einer geradezu atemberaubenden Abstraktion geprägt. Was sich hinter dieser Chiffre an individuellen Begabungen, Interessen, momentanen Befindlichkeiten, Verstehensschwierigkeiten und Frustrationen verbirgt, das schlüsselt kein Mensch mehr auf. Die Zahl ist weit, sehr weit weg vom Schüler, von seiner Lebenswelt und seinem Unterrichtsalltag.

Aber mag einem dieser hohe Grad an Abstraktheit auch Unbehagen einflößen, so wäre dieses Unbehagen jedenfalls in Kauf zu nehmen, wenn das Verfahren zuletzt doch wieder dem einzelnen Schüler nützt. Denn – so wird oft argumentiert – steigt nur erst der nationale Durchschnittswert hinsichtlich der gemessenen Kompetenzen, dann wird es bald im Durchschnitt auch dem Individuum besser gehen, und das zahlt sich für dieses auch in ökonomisch-klingender Münze aus.

Sicher wäre das wünschenswert. Nun könnte es aber sein, dass selbst unter ökonomischen Gesichtspunkten der Paradigmenwechsel zu ‚Kompetenzorientierung‘ und Bildungs-Monitoring überhaupt nicht zielführend ist; dass Kompetenzen wie die des Leseverstehens gar nicht, auch nicht im nationalen Durchschnitt, steigen, wenn man sie sauber modelliert, regelmäßig misst und generalstabsmäßig zu fördern unternimmt; ja, dass es dem ökonomischen Wachstum solcher Kompetenzen effektiv schadet, wenn man sie vom Monitor aus verwaltet. Am Ende könnte sich herausstellen, dass Bildungssysteme aus ökonomischen Erwägungen heraus besser beraten sind, manche Kompetenzen eher nicht im großen Maßstab zu messen.

3 Wer zählt, verliert: Eine Episode aus dem Alten Testament

Eine solche Skepsis gegenüber der quantitativen Empirie muss wohl einigermaßen befremdlich wirken in einer Zeit, die in Zahlen und Statistiken geradezu vernarrt ist. Weit muss man zurückgehen in eine voraufklärerisch-mythologische Überlieferung, um Belege dafür zu finden, dass Zählen und Messen nicht immer in der Menschheitsgeschichte so hoch angesehen waren und sogar einmal als verpönt galten. Da gibt es beispielsweise die biblische Geschichte vom König David, der auf die unselige Idee verfiel, sein Volk zählen zu lassen. Der israelitische Heerführer Jo-

ab, den der König mit der Volkszählung beauftragt, versucht sofort eindringlich, ihn von diesem Vorhaben wieder abzubringen: „Joab aber sagte zum König: Der Herr, dein Gott, möge das Volk vermehren, hundertmal mehr, als es jetzt ist, und mein Herr, der König, möge es mit eigenen Augen sehen. Warum aber hat mein Herr, der König, Gefallen an einer solchen Sache?“ (2 Sam 24,3). Allein, David ist nicht zu bewegen, und Joab macht sich mit seinem Gefolge daran, ganz Israel und Juda zu durchkämmen, um alle kriegstauglichen Männer numerisch zu erfassen. Nach einer geraumen Zeit liefert er seinem Auftraggeber tatsächlich eine akkurate und ganz stattliche Zahl. Bemerkenswerter Weise ist es nun der König, dem sogleich sein Gewissen zusetzt. Sobald ihm die begehrte Ziffer mitgeteilt worden ist, klagt er sich auch schon reuig als Sünder an; und in den nun einsetzenden Verhandlungen mit seinem Gott dreht es sich nur noch um die Art und Schwere der fälligen Strafe, keineswegs um den Frage der Schuld. Denn die ist von vornherein und für alle Beteiligten schon beantwortet gewesen. David hätte sein Volk nicht zählen lassen dürfen, das scheint den Zeitgenossen so einsichtig gewesen zu sein, dass der biblische Berichterstatter darauf verzichten kann, es überhaupt explizit zu formulieren. Zerknirscht wählt schließlich der König unter drei ihm zur Entscheidung vorgelegten Strafen die Pest, welche denn auch bald unter seinem Volk wütet. Und die zynische Pointe der Erzählung liegt nicht allein darin, dass die Bevölkerung mit unermesslichen Leiden die königliche Hybris ausbaden muss; sondern dass die Bevölkerungszahl, auf deren Höhe es David doch so ankam, sogleich empfindlich schrumpft, sobald sie nur eben ermittelt wurde. Vielmehr: eben weil sie ermittelt wurde (vgl. insgesamt 2 Sam 24, 1-17; auch 1 Chr 21, 1-17).

Eine merkwürdige Geschichte ist das. Was kann daran falsch sein, die Prosperität eines Staatswesens auch statistisch erfassen zu wollen? Warum sollte ein König nicht sein Volk zählen oder dessen militärische Leistungsfähigkeit messen dürfen? Vielleicht hängt das Unbehagen, das Joab als Stellvertreter einer archaischen Zivilisationsstufe formuliert, mit der intuitiven Einsicht zusammen, dass sich Menschen eigentlich gar nicht in großem Maßstab zählen lassen; dass man dabei sogleich in bedenklicher Weise den Einzelnen in seiner Unverwechselbarkeit und Individualität aus dem Auge verliert, weil man ihn mit der Masse über einen Kamm schert. Dass ein dergestalt ‚empirisch‘ erhobener arithmetischer Wert in seinem allzu entfernten, allzu verallgemeinernden Zugriff so sehr von persönlichen Gegebenheiten abstrahiert, dass er zuletzt nichtssagend, mehr noch: dass er trügerisch wird. Die große, kompakte Zahl könnte ihrem Auftraggeber vorgaukeln, dass sie auch für eine einheitliche, disponible, von ihm beeinflussbare Größe steht; was aber gar nicht der Fall ist. Nicht das Geringste kann ja König David mit der großen Zahl anfangen; sogleich schon überrollt ihn und sein Volk die viel komplexere, unberechenbare Realität und macht ihm das ganze Zahlenwerk zunichte. – Es ist nun überaus bezeichnend, mit welchen Argumenten Joab seinen König von dessen Vorhaben abzubringen versucht. Er verweist ihn nämlich auf die Vorzüge einer ‚Empirie‘ im kleinen, menschlichen Maßstab, mit der es die abstrakte Zahl gar nicht aufnehmen kann („mein Herr, der König, möge es mit eigenen Augen sehen“). Und er verbindet diesen Hinweis mit ökonomischen Erwägungen, bei welchen allerdings der genannte Zahlen-

wert sicher nur metaphorisch zu verstehen ist („Der Herr, dein Gott, möge das Volk vermehren, hundertmal mehr, als es jetzt ist“).

4 „Ja, mach nur einen Plan...“ Die Crux mit allzu abstrakten Zielvorgaben

Welche Folgerungen ergeben sich für unseren Kontext aus dieser so befremdlichen biblischen Erzählung? Soll hier etwa ein alttestamentarisch strafender Gott postuliert werden, der mit rächender Hand ins Bildungswesen fährt und die Reduktion von Kompetenzen bewirkt, die nun einmal nicht hätten gemessen werden dürfen? Das sicher nicht. Aber möglicherweise gibt es durchaus rational erklärbare Mechanismen, die dafür sorgen, dass ein im großen Maßstab verfahrenender Empirismus in gewissen Fällen eher zur Schmälerung dessen beiträgt, was gemessen wird. Einer Sache dadurch schaden, dass man sie zählt: das würde ich den König-David-Effekt nennen.

Belege für diesen Effekt wird man vielen Lebensbereichen finden können; etwa in der politischen Sphäre. Es ist beispielsweise oft bemerkt worden, dass die ständige mediale Präsenz von Umfragen die Handlungsfähigkeit von Politikern eher lähmt. Wenn statt sachlicher Einsichten und ideeller Überzeugungen vor allem der Blick auf kurzfristige Umfragewerte das politische Handeln bestimmt, ist die Wahrscheinlichkeit geringer, dass eine glaubwürdige und nachhaltige Politik betrieben wird; was sich wiederum in einer gewissen Politikverdrossenheit niederschlagen wird. Also: Weil permanent die Zufriedenheit der Bevölkerung mit ihren Politikern gemessen wird, sinkt auf lange Sicht ebendiese Zufriedenheit.

Gibt es solche Phänomene auch in der Bildungspolitik? Oder, bescheidener gefragt: im Bereich der Leseerziehung und literarischen Bildung? Vielleicht insbesondere dort, wo dergleichen numerisch und im weiten Maßstab erfasst werden soll. Die PISA-Studie liefert vor allem eine große Zahl; so gibt sie alle drei Jahre unter anderem den nationalen Durchschnittswert der bei den Fünfzehnjährigen gemessenen Lesekompetenz an. Nichts ist nun natürlicher, als dass die Verantwortlichen im Bildungswesen eine Steigerung dieser Zahl anstreben; zumal die tabellarische Einordnung des Messwerts in ein Feld internationaler Mitstreiter dem Ganzen einen unverhohlenen Wettbewerbscharakter verleiht. Positiv wäre dieses Bestreben zu bewerten, wenn es dem zu bildenden Individuum und der Gesellschaft insgesamt nützte; wenn es tatsächlich dazu führte, dass die allermeisten Jugendlichen Texte mit mehr Gewinn lesen und verstehen können. Es ist aber nun gerade fraglich, ob der von der großen PISA-Zahl ausgehende Impuls wirklich zur Erreichung eines dieser Ziele beiträgt.

Den nationalen Durchschnittswert steigern: das ist nämlich eine sehr abstrakte, globale Vorgabe. Ein wenig erinnert sie an das Plansoll des realsozialistischen Wirtschaftssystems, das zu erfüllen zwar eine gute Sache gewesen wäre; das aber als Stimulans für den Einzelnen viel zu allgemein und abstrakt war, um ihn tatsächlich zu motivieren. Wo ein numerisches Planziel von oben vorgegeben wird, wächst die Neigung, bloße Schein- und Vorzeigerfolge hervorzubringen. Das westliche Wirt-

schaftssystem war der Planwirtschaft deshalb so ungemein überlegen, weil dort der Einzelne zunächst für eine ‚empirisch‘ spürbare Verbesserung seiner eigenen ökonomischen Situation arbeitete, und dadurch wohl auch für die Allgemeinheit; nicht aber umgekehrt.

5 Mechanismen eines König-David-Effekts in Schule und (Literatur-) Unterricht

Es mag sein, dass die Leitlinie ‚Deutschlands Bildungssystem soll bessere Messwerte produzieren‘ ähnlich unfruchtbar ist wie einstige Fünfjahrespläne aus kommunistischen Zeiten. Zu fragen wäre, wie der zentrale Steuerungsimpuls bei den einzelnen Akteuren im Bildungswesen – vor allem den Schülern und Lehrern also – ankommt und wie er sich bei ihnen auswirkt. Selbstverständlich kann diese Frage hier nicht erschöpfend behandelt werden, und sicherlich wird es im Rahmen dieses Beitrags nicht gelingen, den vermuteten ‚König-David-Effekt‘ hieb- und stichfest nachzuweisen; mit einigen wenigen, aber vielleicht nicht unplausiblen Annahmen hinsichtlich ungünstiger Auswirkungen des Bildungsmonitorings muss es hier sein Bewenden haben.

In kompetenzorientierten Unterrichtswerken findet sich gelegentlich der Versuch, dem einzelnen Schüler die Steigerung seiner literatur- und sprachbezogenen Kompetenzen motivierend schmackhaft zu machen; ihm also zu signalisieren, dass das kollektiv angestrebte Ziel der Kompetenzsteigerung unmittelbar auch ihm selbst zugutekomme. Das klingt dann etwa so:

Es geht nicht nur um ein gutes Abitur. Fit sein in der Auswertung von Texten (Lesen), gut reden und sich darstellen können (Sprechen und Präsentieren), Sicherheit im schriftlichen Formulieren (Schreiben), Problemstellungen erfassen und bewältigen – all das sind Grundkompetenzen, die Ihr ganzes Leben eine Rolle spielen werden. (Aus dem Vorwort zu: deutsch.kompetent. Einecke u.a. 2009: 2)

Es muss zweifelhaft bleiben, wie viel Motivationskraft eine solche, in eine subjektiv doch noch recht ferne Zukunft verweisende Argumentation auf einen Heranwachsenden tatsächlich ausübt; zumal ja der Beweis überhaupt aussteht, dass es sich für ihn irgendwann tatsächlich wirtschaftlich auszahlen wird, wenn er im Deutschunterricht immer brav und tüchtig mitmacht. Schwer vorstellbar erscheint es auch, dass ein Fünfzehnjähriger beim ersten Blick in den Klappentext seines neuen Deutsch-Oberstufenbuchs¹ ausrufen wird: „Wenn ich den dreijährigen Kurslehrgang Deutsch absolviert habe, werde ich unter anderem die Kompetenz erworben haben, Erzähltexte zu analysieren und zu interpretieren. Wie gut wird das sein! Ach, wär’ es nur schon so weit!“

Weder das Kompetenzversprechen noch die vage Aussicht auf den beruflichen Nutzwert der fachspezifischen Fertigkeiten werden also wohl allzu viel zu einer tragfähigen Motivation für den Deutschunterricht beitragen können. Das müssen

1 z. B. in: *Deutsch SII. Kompetenzen. Themen. Training*. Braunschweig: Schroedel, 2006.

denn doch die Sachen selbst, die Texte und Gegenstände des Unterrichts, leisten. Es ist aber die Frage, ob die Orientierung an der Kompetenzsteigerung nicht gerade dazu beiträgt, die ‚Sache‘ – beispielsweise die ‚Sache‘ Literatur – in den Hintergrund zu drängen. Dass ein Lehrbuch für die Oberstufe mit seinem Anspruch, das Fach Deutsch in seiner ganzen Breite abzubilden, *Lesen* kurzerhand mit einem *Fitsein in der Auswertung von Texten* identifiziert, verheißt jedenfalls nichts Gutes. Vor dem zentralen Leitziel der kollektiven Fitness scheinen hier die fachlichen Gegenstände zu bloßen Trainingsgeräten herabzusinken – so dass der Verstehensschwierigkeiten wie Hanteln stemmende Schüler kaum noch dazu ermutigt wird, sich auf literarische Texte um ihrer selbst willen einzulassen. Mit Blick auf kompetenzorientierte Unterrichtswerke kommt Karl Heinz Fingerhut insgesamt zu dem ernüchternden Resümee: „Die Kompetenzorientierung des Lesens von Literatur belastet das Wahrnehmen der Texte als literarische Texte, sie behindert die ästhetische Wahrnehmung und macht auch das Schreiben über literarische Texte und über Leseerfahrungen mit ihnen zu einem formalistischen Abarbeiten einzelner Items“ (Fingerhut 2008: 23).

Dazu nur ein Beispiel: Die kompetenzorientierte Neuausgabe des Deutschbuchs *Doppel-Klick* für Haupt-, Real- und Gesamtschulen versieht Peter Bichsels kurzen Erzähltext *San Salvador* mit nicht weniger als zwanzig – zählt man die Teilaufgaben mit, sogar dreißig – Aufgaben (Krull u. a. 2011: 146ff.). Es scheint besonders die weniger privilegierte Schülerklientel zu sein, der man nun auch noch jede Möglichkeit nimmt, Freude an einem literarischen Text zu entwickeln. Gerade für sie heißt es jetzt arbeiten, Texte knacken, kognitive Brocken stemmen und Probleme lösen im Steinbruch der Kompetenzschule. – Sicher ist Zabkas Hinweis berechtigt, dass eine vertiefte Beschäftigung mit Literatur zunächst einmal notwendige Basiskompetenzen des Leseverstehens voraussetzt. Es muss sich aber ganz kontraproduktiv auf den Lernenden auswirken (unabhängig davon, auf welchem Niveau er sich befindet), wenn literarische Texte offensichtlich und von vornherein für die Vermittlung ökonomisch gefragter Textverstehenskompetenzen in Beschlag genommen werden. Wo ästhetische Gebilde, die allgemein-menschliche Grunderfahrungen oft auf lustvoll verspielte Weise verhandeln, immer gleich ein Fall für den *Textknacker* sind, welcher mit seinem rigiden Algorithmus den Text schon kleinzukriegen ankündigt und auf jeden Fall mit ihm fertigzuwerden gewiss ist: da ist für die innere Bereitschaft des Schülers, sich auf Literatur überhaupt noch einzulassen, nicht viel zu hoffen. Hier zumal erscheint es mehr als plausibel, dass der Imperativ der kollektiven Kompetenzsteigerung vor allem Gleichgültigkeit, Renitenz und innere Verweigerung erzeugen wird.

Vielleicht kann aber die Lehrperson durch ihre persönliche Zuwendung und ihre Begeisterung für die Sache hier einiges wettmachen? Sicher. Nur steht zu befürchten, dass der Steuerungsimpuls zur Kompetenzsteigerung *grosso modo* gerade auch die Lehrer zu demotivieren geeignet ist. Zabka spricht in seinem Debattenbeitrag von der neuen Freiheit im Aushandeln von Lerninhalten, die den „lokalen Autoritäten“, vor allem nämlich den einzelnen Schulen mit ihren Kollegien, im Zuge des neoliberalen Bildungs-Monitorings zugefallen sei. Diese hätten nun selbst zu entscheiden, was und wie sie zu unterrichten gedenken, so lange nur die vorgegebenen

Kompetenz-Ziele erreicht würden (vgl. Zabka 2011: 27). Angesichts der verbindlichen Festschreibung bestimmter Lektüren und Unterrichtsinhalte infolge zentraler Abschlussprüfungen scheint mir diese Beobachtung jedoch allenfalls teilweise zuzutreffen. Nicht selten sitzt heute schon der Lehrer mit seinen Schülern in einem Boot, was die fehlende emotionale Präferenz für den nun einmal von oben zwangsverordneten Lektürestoff angeht. Günstige Prognosen für einen anregenden und bereichernden Unterricht erlaubt eine solche Situation kaum.

Nun kann man selbstverständlich von einem Pädagogen verlangen, dass er die Gegenstände seines Fachs auch dann engagiert zu vermitteln versteht, wenn er selber nicht an ihrer jeweiligen Auswahl beteiligt war. Schwerwiegender wird sich auf seine Arbeit der erhebliche Druck auswirken, welchen Lernstandserhebungen, Vergleichsarbeiten und zentrale Abschlussprüfungen ausüben – und zwar allein dadurch, dass es sie gibt. So wird es einem Lehrenden zumindest einige Standfestigkeit abverlangen, wenn er beispielsweise mit der Methode des Literarischen Unterrichtsgesprächs langfristig auf die Entwicklung einer demokratischen Gesprächskultur hinarbeiten will; und wenn er dabei auf die Ausbildung der Fähigkeit, fundierte Deutungsansätze gemeinsam auszuhandeln, größeren Wert legt als auf eine kurzfristige Fitness im prüfungsrelevanten Aufsatzformat. Derartige Ziele zu erreichen, kostet Zeit und Geduld; eine Geduld, die eine kritische Schulöffentlichkeit möglicherweise gar nicht mehr hat. Die Schüler ebenso wie deren Eltern und nicht zuletzt eine an vorzeigbaren Erfolgen interessierte Schulleitung werden vehement einfordern, dass der Unterricht maßgeblich auf die kollektiven Leistungskontrollen hinarbeitet. Vor dem Hintergrund dieses Systemzwangs wird es aber zur bedrängenden Frage, „ob der zukünftige Literaturunterricht vor allem an standardisiert abzurufenden Kompetenzen ausgerichtet ist, das heißt, ob ein Teaching-to-the-test praktiziert wird, oder ob die Vielfalt und Komplexität literarischen Lernens gewahrt wird“ (Wieser 2010: 115). Und die Beantwortung dieser Frage scheint mir längst nicht allein – wie Dorothee Wieser ein wenig generös postuliert – „in der Hand des Lehrenden“ zu liegen (ebd.).

Allzu vieles wird ihm eben im Zuge des Bildungs-Monitorings aus der Hand genommen,² mit fragwürdigen Folgen wenigstens für seine Motivation. Einen guten Teil seiner Verantwortung muss er an eine höhere, zentrale Instanz (diejenige am ‚Monitor‘ gewissermaßen) delegieren. Das entlastet ihn, das degradiert ihn aber auch, indem es ihm bisherige Kernkompetenzen nimmt. Und zudem ist es nicht unwahrscheinlich, dass er all die nach dem PISA-Schock eingeführten dirigistischen

2 Das ist beispielsweise auch der Fall, wenn der Lehrende bei zentralen Abschlussprüfungen und Lernstandserhebungen zur Korrektur nach einem vorgegebenen Raster herangezogen wird. Hier ist ihm die last- und reizvolle Aufgabe genommen, die Schülerleistungen noch eigenständig zu beurteilen; er muss erfahren, dass man angesichts der Autorität wissenschaftlich erarbeiteter Auswertungsmethoden auf sein Urteilsvermögen nicht mehr allzu viel zu geben bereit ist. Was ihm bleibt, ist die untergeordnete Aufgabe, vorgefertigte Bewertungskriterien mit der Schülerarbeit bloß abzugleichen. Motivieren wird ihn auch dieser Verlust an Eigenverantwortlichkeit nicht.

Kontrollinstrumente wie Lernstandserhebung, zentrale Abschlussprüfung oder Schul-Evaluation vor allem als den permanenten Ausdruck eines tiefen Misstrauens ihm, seinen Fähigkeiten und seinem Engagement gegenüber empfinden wird. Gerade dieses systemimmanente und viel zu wenig reflektierte Misstrauen ist aber geeignet, ihn, nicht anders als seine Schüler, zu einer entfremdeten Haltung seinen Aufgaben gegenüber zu erziehen und ihn in einer gleichgültigen Oberflächlichkeit sein Heil suchen zu lassen, die am zählbaren Vorzeigerfolg ihr Genügen hat.

6 Fazit

Vertrauen ist gut, Kontrolle ist besser? Vielleicht gilt das doch nicht in allen Bereichen, wahrscheinlich jedenfalls nicht in Bezug auf die Pädagogik und die literarisch-sprachliche Bildung. Es könnte sein, dass in manchen Bereichen Erfolge, die durchaus zähl- und messbar wären, paradoxerweise mit einer größeren Wahrscheinlichkeit dann zu erzielen sind, wenn man auf ihre Messung und Kontrolle klug verzichtet. Denn im Bildungswesen hat man es mit Menschen zu tun, und Menschen sind heikel und schwer auszurechnen. Und sie lassen sich wohl viel nachhaltiger motivieren, wenn ihnen Vertrauen entgegengebracht und Verantwortung übertragen wird. Gerade das wäre auch eine Lehre aus der ökonomischen Sphäre; denn jeder umsichtige Unternehmer weiß, dass er durch allzu misstrauische Kontrollen einen Ungeist von Renitenz und Unaufrichtigkeit unter seinen Mitarbeitern erzeugt, welcher seinem Geschäft auf lange Sicht nur Schaden kann.

Übrigens wäre es mit dem Appell, einander doch bitte mehr Vertrauen entgegenzubringen, natürlich nicht getan. Was in der Schule im Argen liegt, ist weniger durch generalstabsmäßige Leistungsmessungen und regelmäßige Evaluationen, auch nicht vorrangig durch den Einsatz ausgefeilter Methoden und avancierter Lernmedien zu erreichen; sondern vor allem durch Maßnahmen, die in einem ganz ökonomischen Sinne sehr viel mehr kosten. Kleinere Lerngruppen wären das insbesondere, in denen hochqualifizierte Pädagogen auf Begabungen und Probleme des Einzelnen besser eingehen könnten; kleinere Lerngruppen übrigens auch in der universitären Lehrerausbildung, die gleichfalls auf das zwischenmenschliche Gespräch und die Möglichkeit einer echten individuellen Betreuung angewiesen ist.

Lernerfolgskontrolle also ist gut, Vertrauen besser; nur dass das Vertrauen gar nicht wenig kostet. Eine vertrauensvolle und fruchtbare Lernatmosphäre zu ermöglichen, das kostet unter anderem Geld; notwendig ist aber auch die fortgesetzte Pflege des Gesprächs aller am Bildungsgeschehen Beteiligten, um sich in gegenseitiger Achtung immer aufs Neue auf eine erfolgversprechende Richtung zu verständigen. Aber anders kann es nicht zugehen bei der Verwaltung eines Kapitals, das als Humankapital wie nichts anderes auf Humanität angewiesen ist.

Literatur

- Einecke, Günther; Nutz, Maximilian (2009) (Hg.): *deutsch.kompetent*. Zweite Auflage. Stuttgart: Klett.
- Fingerhut, Karl Heinz (2008): „Die didaktische Funktionalisierung literarischer Texte in kompetenzorientierten Unterrichtseinheiten integrierter Deutschbücher“. In: *Didaktik Deutsch* 24, S. 5-23.
- Grimm, Sieglinde (2011): „Braucht der gebildete Mensch die Ökonomie? Zum Verhältnis von Bildung und Kompetenz nach PISA – eine europäische Perspektive“. In: *Didaktik Deutsch* 31, S. 11-21.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2011): „Zur Fachlichkeit des Literaturunterrichts“. In: *Didaktik Deutsch* 30, S. 22-39.
- Krull, Renate; Schäpers, Elisabeth; Teepe, Renate (2011) (Hg.): *Doppel-Klick. Das Sprach- und Lesebuch*. Differenzierende Ausgabe. 8. Schuljahr. Schülerbuch. Berlin: Cornelsen.
- Münch, Richard (2009): *Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA*, McKinsey & Co. Frankfurt a. M.
- Wieser, Dorothee (2010): „Lehrerforschung in der Literaturdidaktik im Kontext der Kompetenzorientierung“. In: Rösch, Heidi (2010) (Hg.): *Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht*. Freiburg i. Br. S. 113-131.
- Wintersteiner, Werner (2011): „Alte Meister – Über die Paradoxien literarischer Bildung“. In: *Didaktik Deutsch* 30, S. 5-21.
- Zabka, Thomas (2011): „Wir bilden auch ‚Humankapital‘. Gegen einige bildungskritische Vereinfachungen“. In: *Didaktik Deutsch* 31, S. 22-29.

Anschrift des Verfassers:

*Dr. Johannes Odendahl, Institut für Deutsche Literatur und ihre Didaktik, Goethe-Universität Frankfurt am Main, Grüneburgplatz 1, 60629 Frankfurt am Main
odendahl@em.uni-frankfurt.de*