

# Zeitschrift für

# kritische Theorie

Mit Beiträgen von

**Oliver Decker**

**Helmut Heit**

**Frank Jablonka**

**Hyun Kang Kim**

**Philipp Lenhard**

**Shierry Weber Nicholzen**

**Konstantinos Rantis**

**Ulrich Ruschig**

**Hans-Ernst Schiller**

**Rosalvo Schütz**

**Dirk Stederoth**

**Christoph Türcke**

**22. Jahrgang  
zu Klampen**

**42/43 2016**

# **Zeitschrift für kritische Theorie**

Heft 42 – 43 / 2016

herausgegeben von  
Sven Kramer und  
Gerhard Schweppenhäuser

zu Klampen

## **Zeitschrift für kritische Theorie, 22. Jahrgang (2016), Heft 42 – 43**

**Herausgeber:** Sven Kramer und Gerhard Schweppenhäuser

**Geschäftsführender Herausgeber:** Sven Kramer, Leuphana Universität Lüneburg,  
Institut für Geschichtswissenschaft und Literarische Kulturen

**Redaktion:** Roger Behrens (Hamburg), Thomas Friedrich (Mannheim),  
Sven Kramer (Lüneburg), Gerhard Schweppenhäuser (Würzburg), Dirk Stederoth (Kassel)

**Redaktionsassistentz:** Julia Menzel

**Korrespondierende Mitarbeiter:** Rodrigo Duarte (Belo Horizonte),  
Jörg Gleiter (Berlin), Christoph Görg (Kassel), Frank Hermenau (Kassel),  
Fredric Jameson (Durham, NC), Per Jepsen (Kopenhagen),  
Douglas Kellner (Los Angeles, CA), Claudia Rademacher (Bielefeld),  
Gunzelin Schmid Noerr (Mönchengladbach), Jeremy Shapiro (New York, NY)

**Redaktionsbüro:** Alle Zusendungen redaktioneller Art bitte an das Redaktionsbüro:

Zeitschrift für kritische Theorie  
Leuphana Universität Lüneburg  
z. Hd. Prof. Dr. Sven Kramer  
Scharnhorststraße 1, Geb. 5  
D-21335 Lüneburg

E-Mail: [zkt@uni-lueneburg.de](mailto:zkt@uni-lueneburg.de)  
Web: [www.zkt.zuklampen.de](http://www.zkt.zuklampen.de)

**Erscheinungsweise:** Die Zeitschrift für kritische Theorie erscheint einmal jährlich  
als Doppelheft. Preis des Doppelheftes: 32,- Euro [D]; Jahresabo Inland: 28,- Euro [D];  
Bezugspreis Ausland bitte erfragen. Berechnung jährlich bei Auslieferung des Heftes.  
Das Abonnement verlängert sich automatisch, wenn die Kündigung nicht bis zum 15.11.  
des jeweiligen Jahres erfolgt. Fragen zum Abonnement bitte an folgende Adresse:

Germinal GmbH,  
Verlags- und Medienhandlung,  
Siemensstraße 16,  
D-35463 Fernwald,

E-Mail: [bestellservice@germinal.de](mailto:bestellservice@germinal.de)  
Tel.: 0641/41700  
Fax: 0641/943251

**Umschlagentwurf:** Johannes Nawrath

**Layout und Satz:** Simon Gogolin; Fakultät Gestaltung,  
Hochschule für angewandte Wissenschaften, Würzburg-Schweinfurt

**Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek:** Die Deutsche Bibliothek  
verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte  
bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Aufnahme nach 1995, H. 1; ISSN 0945-7313; ISBN: 978-3-86674-641-1

Die Zeitschrift für kritische Theorie erscheint mit Unterstützung der Leuphana Universität  
Lüneburg und der Hochschule für angewandte Wissenschaften Würzburg-Schweinfurt.



**LEUPHANA**  
UNIVERSITÄT LÜNEBURG

**FH·W·S**

Hochschule  
für angewandte Wissenschaften  
Würzburg-Schweinfurt

# Inhalt

Vorbemerkung der Redaktion .....	5
----------------------------------	---

## ABHANDLUNGEN

### **Dirk Stederoth**

Eingemessene Bildung. Zur Humankapitalisierung der Bildung und ihrer totalen Verwaltung .....	8
--------------------------------------------------------------------------------------------------	---

### **Hans-Ernst Schiller**

Über das Recht hinaus. Philosophische Aspekte von Gewalt und Frieden .....	33
-------------------------------------------------------------------------------	----

### **Philipp Lenhard**

Staatskapitalismus und Automation. Einblicke in die Kritik der politischen Ökonomie im Spätwerk Herbert Marcuses und Friedrich Pollocks .....	47
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

### **Ulrich Ruschig**

Über den Marxismus der Kritischen Theorie. Horkheimers Aufnahme und Weiterführung von Engels' »Die Entwicklung des Sozialismus von der Utopie zur Wissenschaft« .....	76
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

### **Helmut Heit**

Das Subjekt der Befreiung. Identitätskritik bei Adorno und Butler im Lichte Nietzsches .....	97
-------------------------------------------------------------------------------------------------	----

### **Frank Jablonka**

In dubio pro mendacio? Kritische lügenhafte Überlegungen zur kritischen Theorie der Gesellschaft .....	121
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

### **Rosalvo Schütz**

Negative Dialektik als positive Philosophie: Wahlverwandtschaften zwischen Schelling und Adorno .....	149
----------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

**Hyun Kang Kim**

Souveränität und Allegorie im Trauerspielbuch Walter Benjamins ..... 176

**Shierry Weber NicholSEN**

Listening as the Work of Co-Composing: A Note on the  
Actuality of Adorno's Musical Thought ..... 195

EINLASSUNGEN

Die Mitte – ein mythischer Ort

**Oliver Decker** im Gespräch mit **Christoph Türcke** ..... 214

**Dirk Martin**

Der Sozialismus als perfektionistischer Liberalismus.

Zu Axel Honneths »Idee des Sozialismus« ..... 229

**Konstantinos Rantis**

Die Krise der gegenwärtigen griechischen Gesellschaft.

Ihre philosophische Kritik und die Umriss eines

interdisziplinären Forschungsprojekts ..... 246

**Kritische Theorie – Neue Bücher des Jahres 2015 in Auswahl** ..... 264

**Autorinnen und Autoren** ..... 266

## Vorbemerkung der Redaktion

Bereits am Vorabend des Nationalsozialismus untersuchte das Frankfurter Institut für Sozialforschung, warum die soziale Revolution ausblieb und die Menschen sich mit Herrschaft identifizierten, anstatt sie zu stürzen. Später, in den USA, fragten die Sozialforscher, was Menschen für antidemokratische Propaganda empfänglich macht. Mit der »F-Skala« wiesen sie auf Charakterdispositionen hin, die bei der Selbsterhöhung demokratischer Gesellschaften beteiligt sind. Zur Struktur eines autoritätsgebundenen Charakters gehöre die Identifikation mit der Macht schlechthin, schrieb Adorno damals. Ende der 1950er Jahre sagte er, das »Nachleben des Faschismus« in der Demokratie sei gefährlicher als offen antidemokratische Tendenzen. Mitte der 1960er Jahre veränderte sich die Lage hierzulande mit Gründung der NPD. Adorno, für den »der wiedererwachende Nationalismus« eine der Hauptgefahren darstellte, reagierte u.a. mit dem Vorschlag, »mobile Erziehungsgruppen und -kolonnen [...] aufs Land« zu schicken, um dort politischen Unterricht zu leisten. – Was Anfang der 1950er Jahre unter dem Stichwort *Authoritarian Personality* untersucht wurde, hat bis heute in Deutschland traurige Aktualität. Nach der Eingemeindung der DDR in die BRD führte Wolfgang Pohrt für das Hamburger Institut für Sozialforschung eine Untersuchung durch, die der Frage nachging, ob es Anfang der 1990er Jahre in der Bundesrepublik »eine Disposition zum Faschismus als Gemütsbewegung« gebe. In den Aussagen, denen die Probanden damals zustimmen oder widersprechen konnten, kamen Ressentiments gegen freiheitliche Lebensführung, Ausländer, Asylbewerber und Homosexuelle sowie gegen die Abschaffung europäischer Grenzen zum Ausdruck. Auch die Sorge um das deutsche Weihnachtsfest wurde angesprochen. Bald darauf, 1994, veröffentlichte Kurt Lenk seine Studien zur Ideologie des politischen Konservatismus unter dem Titel *Rechts, wo die Mitte ist*. Diese Titelzeile scheint auch für die Bewusstseinslage jener Bevölkerungsgruppen zuzutreffen, die *Oliver Decker* von der Universität Leipzig seit Jahren untersucht. Im Sommer 2016 erschien im Gießener Psychozial-Verlag das Buch *Die enthemmte Mitte. Autoritäre und rechtsextreme Einstellungen in Deutschland*, das er zusammen mit Johannes Kies und Elmar Brähler herausgegeben hat. Wofür gehen unsere Landsleute heute auf die Straße? Über die neuesten Entwicklungen sprachen *Oliver Decker* und *Christoph Türcke* für die *Zeitschrift für kritische Theorie*.

In einer weiteren Einlassung setzt sich *Dirk Martin* mit Axel Honneths Vorschlag auseinander, »die Idee des Sozialismus als Gerechtigkeitstheorie fortzuführen« und prüft, inwieweit dadurch die Perspektive der radikalen Kritik spezifisch kapitalistischer Herrschaftsverhältnisse »preisgegeben wird«. Danach zeigt *Konstantinos Rantis*, dass Griechenlands unvollständige Modernisierung die Basis seiner gegenwärtigen sozialen Krise ist und stellt einen kritisch-theoretischen Forschungsansatz vor, der Wirtschaftsethik und Religionssoziologie auf historische und soziale Phänomene des Landes bezieht.

In den Abhandlungen analysiert *Dirk Stederoth* die Vorgeschichte sowie die systematischen Implikationen der derzeitigen Bildungspolitik und -forschung, wobei sich das Humankapital sowie die totale Verwaltung als zentrale Hintergrundideen in der aktuellen Durchsetzung von Bildungsstandards zeigen. *Hans-Ernst Schiller* thematisiert den Zusammenhang von Gewalt und Frieden, indem er neben rechtsphilosophischen Auseinandersetzungen mit der Gewalt – etwa bei Kant – auch anthropologische – etwa bei Fromm – aufgreift und sie moralphilosophisch einordnet. *Philipp Lenhard* ediert und kommentiert das Protokoll eines Gesprächs zwischen Marcuse und Pollock aus dem Jahr 1960 und rekonstruiert in einem Kommentar die unterschiedlichen Positionen innerhalb der Kritischen Theorie zu Fragen der Ökonomie und der aktuellen politischen Orientierung. *Ulrich Ruschig* liest Horkheimers »Autoritärer Staat« als Kritik einer auf Engels zurückgehenden Verkürzung der Marx'schen Kritik kapitalistischer Formbestimmungen gesellschaftlicher Arbeit, die den entscheidenden Beitrag zur Weiterentwicklung kritischer Theorie durch die negative Geschichtsphilosophie der *Dialektik der Aufklärung* geleistet habe. *Helmut Heit* untersucht das Verhältnis von Subjektkritik und Emanzipation bei Adorno und Butler und nimmt Linien auf, die von Kant über Marx bis zu Nietzsche führen. *Frank Jablonka* fragt – mit Konzepten aus der Sprachwissenschaft und mit Blick auf Augustinus, Machiavelli, Kant, Marx, Nietzsche, Lenin, Adorno und Habermas –, wie die Lüge zur Sicherung von realer und symbolisch-imaginärer Ordnung bzw. als Mittel der Delegitimierung und der Bekämpfung herrschaftlicher Ordnung funktioniert. Im Anschluss an Manfred Frank und Alfred Schmidt entfaltet *Rosalvo Schütz* Verbindungen zwischen Schelling und Adorno im systematischen Zusammenhang von Naturbegriff, Subjekt- und Rationalitätskritik und der Konzeption eines denkunabhängigen Seins mit Aufwertung der Sinnlichkeit. *Hyun Kang Kim* legt das konstitutive Verhältnis von Souveränität und Allegorie in Benjamins Trauer-

spielbuch dar und interpretiert dabei – im Rückgriff auf Lacan und in Abgrenzung von Schmitt – den Souverän als Allegoriker. *Shierry Weber Nicholsen* rekonstruiert Adornos Theorie vom Hören neuer Musik im Spannungsfeld von Analyse, ästhetischer Erfahrung und kreativer Selbsttätigkeit der Rezipienten.

In der Redaktion der *Zeitschrift für kritische Theorie* hat es eine Neuformation gegeben. Wolfgang Bock ist seit Sommer 2015 nicht mehr dabei; dafür arbeiten nun seit Herbst 2015 der Philosoph Dirk Stederoth und seit Sommer 2016 die Soziologin Susanne Martin und der Soziologe Martin Niederauer mit.

# ABHANDLUNGEN

Dirk Stederoth

## **Eingemessene Bildung**

Zur Humankapitalisierung der Bildung und ihrer totalen Verwaltung

Unser Bildungssystem erfährt in den letzten 20 Jahren eine der wohl tiefgreifendsten Umwälzungen in seiner Geschichte, insofern deren Eingriffe von einer Systematik geprägt sind, die umfänglicher kaum vorstellbar ist. Wie ein sich selbst fortspinnendes Netz breiten sich die Strukturen dieser sogenannten Reform in alle Winkel des Bildungssektors aus und etablieren bis in diese Winkel hinein eine scheinbar unentrinnbare Faktizität, gegen die aufzubegehren immer sogleich mit dem Vorwurf des Kontrafaktischen konfrontiert. Es ist diese Passung, diese gleichsam wundersame Konformität, die für das rasante Errichten dieses Neubaus verantwortlich ist – ein Neubau, in dem die Kritik an einem errichteten Stockwerk bereits an dem Boden des neuerrichteten verhallt.

Ein durchgängig systematisch errichteter Neubau der Bildung klingt zunächst alles andere als problematisch, zumal am Beginn der Bauarbeiten die Diagnose eines Trümmerhaufens bezüglich der wissenschaftlichen Bestimmung des Bildungsbegriffs steht, wenn Heinz-Elmar Tenorth in seiner Bestandsaufnahme von 1997 davon spricht, dass der Bildungsbegriff »nahezu inflationär in Gebrauch«<sup>1</sup> sei und sich in Bezug auf diesen »eine unüberschbare *Heteronomie* von Betrachtungsweisen konstatieren läßt.«<sup>2</sup> Da scheint die errichtete Homogenität als ein Befreiungsschlag für eine Bildungslandschaft, die nunmehr, an klar begründbaren und empirisch fundierten Effektivitätskriterien orientiert, endlich den internationalen Vergleich antreten kann. Allein, es bleibt zu fragen, ob das Fundament dieses neuen Gebäudes dem des berühmten Turmes gleicht, dessen Stadt als Namensgeber für den Startschuss dieser Entwicklung erhalten musste: PISA.

1 Heinz-Elmar Tenorth: »Bildung« – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft«, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Heft 6, 1977 (S. 969-984), S. 970.

2 Ebd., S. 971.

Um zu klären, inwieweit dieses neue Bildungsgebäude auf einem erodierenden Fundament gebaut ist, sei im Folgenden diese Entwicklung in vier Schritten untersucht: einmal im Hinblick auf ihre historischen Hintergründe im Begriff des Humankapitals, zweitens in Bezug auf ihre Zementierung in der Bestimmung von Bildungsstandards, drittens mit dem Fokus auf ihre Realisierung in einer totalen Verwaltung und schließlich in Aussicht auf die Folgen für diejenigen, die von ihr am unmittelbarsten betroffen sind: Menschen.

## 1. Von Sputnik bis PISA – eine historische Dimensionierung

Wie bereits angedeutet, wird als Startschuss für die Errichtung dieses Neubaus gemeinhin die Ende der 1990er Jahre von der OECD in Auftrag gegebene Vergleichsstudie PISA (*Programme for International Student Assessment*) angesetzt, die in der Tat in dieser Form ein Novum darstellte, insofern zum ersten Mal die Bildungssysteme der 28 OECD-Staaten (und vier weiterer) einem empirischen Vergleich unterzogen wurden.<sup>3</sup> Der genauere Blick offenbart jedoch, dass die Hintergründe für diese Studie bis in die späten 1950er Jahre zurückreichen und der sogenannte »PISA-Schock« letztlich im »Sputnik-Schock« und den Reaktionen auf ihn gründet.

Wie Daniel Tröhler jüngst herausarbeitete,<sup>4</sup> bestanden die Reaktionen der USA auf diesen Sputnik-Schock nicht nur in der Gründung der NASA, sondern darüber hinaus in einer Bildungsoffensive, die sich im »National Defense Education Act (NDEA)« (verabschiedet am 2.9.1958) ausdrückt.<sup>5</sup> Diese mit hohem finanziellem Aufwand unterstützte Offensive

3 Vgl. Jürgen Baumert u. a. (Hg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*, Opladen 2001.

4 Daniel Tröhler: »Standardisierung nationaler Bildungspolitiken: Die Erschaffung internationaler Experten, Planer und Statistiken in der Frühphase der OECD«, in: *IJHE Bildungsgeschichte*, Heft 1, 2013, S. 60-77. – Vgl. auch zur Bildungsökonomie der OECD in den 1960er- und 1970er-Jahren: Myung-Shin Kim: *Bildungsökonomie und Bildungsreform. Der Beitrag der OECD in den 60er und 70er Jahren*, Würzburg 1994.

5 Für die weitere Entwicklung bis hin zur PISA-Studie ist zu erwähnen, dass zu diesem Beschluss u. a. eine Forcierung der drei Bereiche Naturwissenschaft, Mathematik und moderne Fremdsprachen (Title III des Beschlusses: »financial assistance for strengthening science, mathematics, and modern foreign language instruction«) sowie die Einführung von Testverfahren für die Identifizierung von besonders Begabten (Title V des Beschlusses: »guidance, counseling, and testing; identification and encouragement of able students«) gehören.

fand ihre internationale Fortsetzung in der Gründung eines OEEC-Komitees (»Committee for Scientific and Technical Personnel, CSTP«), zu dessen wichtigsten Aufgaben die Entwicklung der eher landwirtschaftlich orientierten südeuropäischen Staaten hin zur Industrialisierung zählte. Das entsprechende Projekt, das »Mediterranean Regional Project (MRP)«, machte dann deutlich, was mit dem im Jahre 1960 vollzogenen Übergang von der OEEC (*Organization for European Economic Co-operation*) zur OECD (*Organization for Economic Co-operation and Development*) neben einer Erweiterung der Mitglieder eigentlich intendiert war. Wie Tröhler zeigt, war »development« nicht einfach als Weiterentwicklung von Bestehendem gedacht [...], sondern als Anpassung an ein Modell, dem gefolgt werden sollte. [...] Das Vehikel war der Ausbau und die Umgestaltung des Bildungssystems nach den Vorgaben der OECD.«<sup>6</sup> Diese Umgestaltung wurde von der OECD gezielt durch Ausbildung von nationalen Bildungsplanern in Schulungsprogrammen durchgesetzt, in denen die Teilnehmer auf eine konforme Strategie in der Bildungsplanung geeicht wurden.<sup>7</sup> Diese Form der indirekten Einflussnahme auf nationale Entwicklungen im Bildungsbereich zeigte ihre Früchte nicht nur etwa in den Bildungsreformen der 1970er Jahre in der BRD, sondern insbesondere seit der mit dem PISA-Schock beginnenden Umgestaltung des Bildungswesens in unserer Gegenwart.<sup>8</sup>

Doch worin bestand die Bildungstheorie der OECD, in die die nationalen Bildungssysteme eingemessen werden sollten? Aufschlussreich für diese Frage sind die Beiträge einer OECD-Konferenz: »Policy Conference on Economic Growth and Investment in Education«, die vom 16.-20. Oktober 1961 in Washington stattfand, stellen deren Beiträge doch ein frühes Zeugnis<sup>9</sup> der gegenwärtig so umfänglich

6 Tröhler, Standardisierung nationaler Bildungspolitiken, S. 64.

7 »Mit den Ausbildungsprogrammen wurde demnach ein doppeltes Ziel verfolgt: Einerseits sollten die Teilnehmer mit den generellen Theorien und Strategien der Bildungsplanung vertraut gemacht werden und andererseits zielte die Ausbildung auf eine Konformität der Teilnehmer mit den Ideologien hinter diesen Theorien: Der Prozess der Standardisierung der Bildungspolitiken setzte konforme nationale Akteure voraus, die es zuerst auszubilden galt« (ebd., S. 70).

8 Vgl. zu den umfänglichen bildungsbezogenen Abteilungen innerhalb der OECD in der Gegenwart: Anja P. Jacobi: »Die Bildungspolitik der OECD: Vom Erfolg eines scheinbar machtlosen Akteurs«, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Heft 2, 2007, S. 166-181.

9 Sie können deshalb als ein »frühes Zeugnis« gelten, insofern einer der Klassiker der Humankapitaltheorie, der ebenfalls die Beziehung zur Bildung herstellt, erst drei Jahre später erschien: Gary S. Becker: *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis*

durchgeführten Engführung von Bildungs- und Humankapitaltheorie dar,<sup>10</sup> was sich in folgendem Passus deutlich ausdrückt:

»Heute versteht es sich von selbst, daß auch das Erziehungswesen in den Komplex der Wirtschaft gehört, daß es genauso notwendig ist, Menschen für die Wirtschaft vorzubereiten wie Sachgüter und Maschinen. »Das Erziehungswesen steht nun gleichwertig neben Autobahnen, Stahlwerken und Kunstdüngerfabriken. Wir können nun, ohne zu erröten und mit gutem ökonomischen Gewissen versichern, daß die Akkumulation von intellektuellem Kapital der Akkumulation von Realkapital an Bedeutung vergleichbar – auf lange Dauer vielleicht sogar überlegen – ist.«<sup>11</sup>

Den Grundsätzen der Humankapitaltheorie ganz entsprechend, wird hier das »intellektuelle Kapital« dem »Realkapital« (also »Autobahnen, Stahlwerken« etc.) gleichgesetzt und zu einer ökonomisch verrechenbaren Größe umgedeutet. Nicht nur die Bildungsakteure erscheinen vor dem Hintergrund einer solchen Gleichstellung in einem anderen Licht, wenn von ihnen als »Produktionsfaktor Lehrer« und »Rohmaterial Schüler«<sup>12</sup> die Rede ist, sondern auch der Bildungsbegriff wird in diesem Zusammenhang auf die flexible ökonomische Nutzung hin neu orientiert:

»Der Begriff der Allgemeinbildung verlangt aber selbst nach einer neuen Definition. [...] Das Ziel muß sein, mit der Allgemeinbildung die Befähigung zu immer neuer Anpassung, zum rationalen Verarbeiten von

*with Special Reference to Education*, Chicago 1964. Lediglich ein Aufsatz von Theodore W. Schultz aus dem Jahre 1960 verweist auf eine frühere Darlegung dieses Zusammenhangs: Vgl. Theodore W. Schultz: »Capital Formation by Education«, in: *Journal of Political Economy*, Heft 6, 1960, S. 571–583. – Dass der Begriff des *human capital* bis ins 17. Jahrhundert zu dem Nationalökonom William Petty zurückreicht, steht auf einem anderen Blatt und soll hier nicht weiter verfolgt werden. Vgl. hierzu: Henning Laux: »Die Fabrikation von »Humankapital«. Eine praxistheoretische Analyse«, in: *Berliner Debatte Initial*, Heft 3, 2009 (S. 4–15), insb. S. 6 ff.

10 Vgl. zu diesem Zusammenhang: Karl-Heinz Dammer: *Vermessene Bildungsforschung. Wissenschaftsgeschichtliche Hintergründe zu einem neoliberalen Herrschaftsinstrument*, Baltmannsweiler 2015, S. 136 ff.

11 Walter Bringolf u. a. (Hg.): *Wirtschaftswachstum und Bildungsaufwand*, Wien, Frankfurt, Zürich 1966, S. 40 (Das Buch gibt eine Zusammenfassung der Beiträge, jedoch ist das eingeschobene Zitat aus dem Originalbeitrag von Philip H. Coombs).

12 Ebd., S. 44, 45.

neuen Situationen zu schaffen und flexible Denkschemata für alle großen Wissenschaftsrichtungen zu stiften.«<sup>13</sup>

Die Nähe dieser Neudefinition zu der pragmatischen Ausrichtung des Kompetenzbegriffs in unseren gegenwärtigen Debatten, die später noch thematisch werden wird, ist nicht der einzige Faktor, der die Aktualität dieser frühen OECD-Dokumente belegt. Eine wichtige weitere Komponente der Humankapitalisierung der Bildung ist die statistische Erhebung der verrechenbaren Bildungskapitalgrößen, womit eine vollständige Einbeziehung des Bildungswesens in eine ökonomische Gesamtbilanz allererst möglich wird:

»Die Erziehungsplanung sollte ein integraler Bestandteil jeder nationalen Wirtschaftspolitik werden. [...] Ein Orientierungssystem von statistischen Standardziffern auszuarbeiten, wie es die Nationalökonomie für den Vergleich von Wirtschaftsentwicklung und Staatsausgaben getan hat, ist als eine der ersten und dringendsten Aufgaben der Erziehungsplanung zu betrachten.«<sup>14</sup>

Es liegt auf der Hand, dass der seit 2000 jährlich erscheinende Zahlenkollaps *Education at a Glance. OECD Indicators*<sup>15</sup> die internationale Verwirklichung dieser Forderung nach einem standardisierten statistischen Orientierungssystem darstellt.

Vor diesem Hintergrund sind PISA und die gegenwärtige Neustrukturierung des Bildungswesens lediglich die konsequente Umsetzung eines Plans, der als Folge des Sputnik-Schocks erarbeitet wurde und über lange Jahre schrittweise Eingang in die nationalen Bildungssysteme erhalten hat. Da hier nicht die ganze Entwicklung in ihren einzelnen Schritten nachgezeichnet werden kann, sei lediglich auf einen Markstein eingegangen, der für die bundesdeutsche Bildungslandschaft der 1970er- und 1980er-Jahre enorm einflussreich war: den vom Deutschen Bildungsrat erarbeiteten und im Jahre 1970 verabschiedeten *Strukturplan für das Bildungswesen*.<sup>16</sup>

13 Ebd., S. 37.

14 Ebd., S. 64.

15 In diesem statistischen Bericht werden verschiedenste statistische Indikatoren im internationalen Vergleich (OECD-Länder und weitere) dargelegt und ausgewertet. Der aktuelle Bericht von 2015 hat in der deutschen Version einen Umfang von über 700 Seiten.

16 Deutscher Bildungsrat: *Strukturplan für das Bildungswesen*, Stuttgart 1970.

Dieses umfangreiche Dokument entfaltet eine planende Gesamtperspektive, die vom Begriff des Lernens über das Curriculum und die Entwicklung der Schulzweige bis hin zur Lehrerbildung, Bildungsverwaltung und –finanzierung reicht. In expliziter Opposition zur Tradition geisteswissenschaftlicher Pädagogik<sup>17</sup> wurden die Ziele schulischer Bildung mehr an den für die gesellschaftlichen Anforderungen einschlägigen Qualifikationen orientiert, wobei die Forderung nach einem wissenschaftsorientierten und mithin lebenslangen Lernen die verstärkte Förderung eines Lernens des Lernens implizierte.<sup>18</sup> Im Fokus dieser Forderungen stand dabei die Bestrebung, die Schüler und Erwachsenen auf die flexiblen Anforderungen einer rasanten technologischen, gesellschaftlichen und ökonomischen Entwicklung vorzubereiten, der sie nur dann gewachsen seien, wenn sie sich permanent an diese Entwicklungen durch eigenständige Fortbildung anpassen:

»Der Wissenschaftsbestimmtheit des Lernens entspricht formal der Grundsatz vom Lernen des Lernens. Die Bildungsgänge vermitteln nicht nur Kenntnisse und Fertigkeiten, sondern auch die Fähigkeit, immer wieder neu zu lernen [...] Die gezielte Förderung der Fähigkeit des Lernens [...] wird auch gefordert durch das Tempo der gesellschaftlichen, technisch-wissenschaft-

- 17 Vgl. ebd., S. 59: »Die Bestimmung der Inhalte der schulischen und der außerschulischen Lernprozesse ist unmittelbar verknüpft mit der Bestimmung der Lernziele. Diese Bestimmungen zu treffen und laufend zu überprüfen, ist eine der wichtigsten Aufgaben, die im Bildungswesen wahrzunehmen sind. Hierbei geht es weder nur um eine Formulierung allgemeiner Bildungsideen im Sinne der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, noch lediglich um die Festsetzung isolierter, durch ein spezifisches Tätigkeitstraining einzuübender Leistungen. Der schulische und außerschulische Lernprozeß zielt auf Einstellungen, Verhaltensweisen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse. Die Lernziele müssen in abgestuften Graden definierbar und operationalisierbar sein.« – Insbesondere der letzte Satz ist aufschlussreich im Hinblick auf die Operationalisierung von Kompetenzen und deren Graduierung, wie sie in der aktuellen Debatte wieder auftauchen. Dies wird im nächsten Abschnitt noch genauer in den Blick genommen.
- 18 Sebastian Lerch bringt diesen Grundsatzwechsel folgendermaßen auf den Punkt: »Zwar war auch in der klassischen Bildungstheorie bei Wilhelm von Humboldt Bildung ein Prozess, der ein Leben lang andauert [...] doch hatte sich die Vorstellung geändert, die hinter diesem Anspruch stand. Maßstab war nicht mehr der Mensch als Mensch, sondern die im gesellschaftlichen Interesse geforderten Qualifikationen« (Sebastian Lerch: *Lebenskunst lernen? Lebenslanges Lernen aus subjektwissenschaftlicher Sicht*, Bielefeld 2010, S. 91, zit. n.: Bernd Lederer: *Kompetenz oder Bildung. Eine Analyse jüngerer Konnotationsverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubestimmung auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis*, Hamburg 2015, S. 311).

lichen und wirtschaftlichen Entwicklung sowie durch die Veränderungen der Lebensumstände und der Arbeitsverhältnisse. Die Veränderungen machen Weiterbildung notwendig, sie können auch Lust zum ständigen Weiterlernen wecken, das jedoch selbst gelernt worden sein muß.«<sup>19</sup>

Diese Forderung nach einer »lustvollen« Selbstanpassung an gesellschaftliche Entwicklungen, die im Kern auf eine selbstständige berufliche Weiterbildung ausgerichtet ist, vollzieht so im Hintergrund eine den OECD-Ideen ganz konforme Amalgamierung von Allgemeinbildung und beruflicher Bildung, worauf auch schon Heydorn in seiner Kritik am Strukturplan hingewiesen hat: »Durch die Wissenschaftlichkeit der Lernprozesse wird der Widerspruch von Allgemeinbildung und beruflicher Bildung über die Methode aufgehoben.«<sup>20</sup> Diese Engführung wird uns im weiteren Verlauf noch bei der gegenwärtigen Bestimmung des Kompetenzbegriffs wieder begegnen. Zwei Aspekte des Strukturplans, die uns ebenfalls noch beschäftigen werden, können hier jedoch nicht weiter ausgeführt werden: der Zusammenhang von Bildungsreform und Reform der Verwaltungsstruktur<sup>21</sup> sowie die Forderung datenbasierter Bildungsplanung.<sup>22</sup>

Insofern lassen sich in mehrerer Hinsicht Kontinuitäten zwischen den frühen Bildungsreformbestrebungen der OECD und dem Strukturplan feststellen: die Orientierung von Bildung an gesellschaftlichen, ökonomischen und technischen Anforderungen; eine Engführung von Allgemeinbildung und flexibler beruflicher Anpassungsfähigkeit; die Forderung nach datenbasierter Bildungsplanung und einer ihr entsprechenden Verwaltung. In diesem Sinne kann man mit Lederer feststellen, dass der Strukturplan

»letztlich den Beginn einer sich bis heute stark verschärft habenden ›Ökonomisierung von Bildung: [markiert], verstanden als deren überwiegend instrumentell-funktionale Ausrichtung entlang beruflicher, mikro- und makroökonomischer Zwecksetzungen, die sowohl auf das Verständnis

19 Deutscher Bildungsrat, Strukturplan für das Bildungswesen, S. 33.

20 Heinz-Joachim Heydorn: *Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs*, Frankfurt am Main 1972, S. 92.

21 »Die von ihr [der Bildungskommission – D.S.] geplante Strukturreform läßt sich aber ohne eine Reform der Bildungsverwaltung nicht durchführen; den neuen Strukturen müssen neue Formen der Verwaltungsorganisation entsprechen« (Deutscher Bildungsrat, Strukturplan für das Bildungswesen, S. 253).

22 Vgl. Deutscher Bildungsrat, Strukturplan für das Bildungswesen, S. 270 ff.

des Bildungsbegriffes selbst als auch auf die Aufgabenstellung der Institutionen des Bildungswesens und deren Organisationsformen zielt.«<sup>23</sup>

Inwieweit man hinsichtlich dieser Tendenz von einer Verschärfung in unserer Gegenwart sprechen kann, sei nun an einem Dokument untersucht, das für die gegenwärtige Bildungsreform einen ähnlichen Stellenwert einnehmen könnte wie der Strukturplan für die 1970er- und 1980er-Jahre: die Expertise *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*<sup>24</sup>, die 2003 vorgestellt und 2007 publiziert wurde.

## 2. Bildungsstandards als Grundlage standardisierter Bildung

Anlass dieser vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2002 in Auftrag gegebenen Expertise war das schlechte Abschneiden deutscher Schulen bei den internationalen Vergleichsstudien TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) und PISA sowie die als Reaktion auf diese Studien von der Kultusministerkonferenz (KMK) bereits 2002 verabschiedeten Bildungsstandards in einigen Fächern. Aufgabe diese Expertise war es demgemäß, »das Konzept der Bildungsstandards fachlich zu klären und eine Rahmenkonzeption dafür vorzustellen, wie Bildungsstandards für das deutsche Schulsystem angelegt sein sollten und wie sie entwickelt und genutzt werden könnten. Dabei soll die internationale bildungspolitische und bildungswissenschaftliche Diskussion berücksichtigt werden.«<sup>25</sup> Schaut man dann in der Expertise bei der Definition des Begriffs »Standard« nach, welche bildungswissenschaftliche Diskussion hier gemeint ist, so wird man (nach einer Darstellung der Verwendung von Standards in Großbritannien) unmissverständlich auf eine Quelle hingewiesen, die vor dem Hintergrund des im ersten Abschnitt Erläuterten durchaus interessant ist: die »sehr einflussreiche Schrift ›Schule und Qualität«<sup>26</sup>, die einen internationalen OECD-Bericht aus dem Jahre 1991 (das Original erschien 1989) darstellt.<sup>27</sup>

23 Lederer, Kompetenz oder Bildung, S. 312.

24 Eckhard Klieme u. a.: *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise*, Bonn, Berlin 2007.

25 Ebd., S. 14.

26 Ebd., S. 32.

27 OECD: *Schulen und Qualität. Ein internationaler OECD-Bericht*, Frankfurt am Main u. a. 1991.

Von den drei Forderungen, die dieser OECD-Bericht hinsichtlich der Standards aufstellt, sind die zwei ersten besonders aufschlussreich:

- »a) Ein allgemeiner, gesamtgesellschaftlicher Prozeß der Neubewertung und Klärung von pädagogischen Zielen und Wertvorstellungen sollte vorgenommen und Standards darauf begründet werden. [...]
  - b) Statistische Informationen und Indikatoren sollten entwickelt werden, die soweit wie möglich eine echte Diskussion über allgemein anerkannte Fragen erlauben. [...]
- a) und b) gehen Hand in Hand und verstärken sich gegenseitig.«<sup>28</sup>

Um den Zusammenhang nochmals klar vor Augen zu führen: Der geforderte »gesamtgesellschaftliche Prozeß der Neubewertung und Klärung von pädagogischen Zielen und Wertvorstellungen« ist also dasjenige, worauf sich Bildungsstandards gründen sollen. Dieser Prozess soll nun allerdings Hand in Hand gehen mit »Statistischen Informationen und Indikatoren«, die »eine echte Diskussion« über diese allgemeinen Fragen erlauben. Was hier bereits deutlich anklingt ist die gegenwärtig verstärkt zu verzeichnende Tendenz, Bildungsziele allein aus statistischen Erkenntnissen heraus begründen zu wollen, wobei die Orientierungslinien dieser statistischen Indikatoren an internationalen Standards entlang zu verlaufen haben, was in dem OECD-Bericht unter der Überschrift »Evaluation des gesamten Systems« nochmals deutlich zum Ausdruck gebracht wird: »Ökonomische Indikatoren werden benötigt, um die Effektivität der Ausgaben zu belegen, und noch wichtiger sind Indikatoren für Qualität. Einige meinen, daß es sehr wichtig sei, die nationalen Daten über die verschiedenen Komponenten von Qualität zu bekommen, vorzugsweise in einer Form, die einen internationalen Vergleich erleichtert«<sup>29</sup>. Dass diese »Einigen« sich letztlich durchgesetzt haben, belegt nicht nur die PISA-Studie, sondern belegen ebenfalls die bereits erwähnten statistischen Berichte *Education at a Glance [2000-2015]. OECD Indicators*.<sup>30</sup>

28 Ebd., S. 68.

29 Ebd., S. 145.

30 Selbstredend nimmt der OECD-Bericht auf die Verwurzelung in der Humankapitaltheorie explizit Bezug: »Wenn Theorien des Humankapitals wieder anerkannt sind, und es daher wieder einen wichtigen ökonomischen Grund gibt, die Bildung zu fördern, dann hat sich der Schwerpunkt deutlich gegenüber der Zeit vor zwanzig Jahren verändert. Wie das obige Zitat zeigt [ein Hintergrundbericht zu einem Treffen der OECD-Arbeitsminister im Jahr 1986 – D.S.], wird heute dem qualitativen Bedürfnis nach

Der Zusammenhang zwischen diesen Tendenzen und der Expertise *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards* zeigt sich, wenn deren allgemeine Bestimmung von Standards näher unter die Lupe genommen wird. Diese allgemeine Bestimmung lautet:

»Bildungsstandards, wie sie in dieser Expertise konzipiert werden, greifen allgemeine *Bildungsziele* auf. Sie benennen die *Kompetenzen*, welche die Schule ihren Schülerinnen und Schülern vermitteln muss, damit bestimmte zentrale Bildungsziele erreicht werden. Die Bildungsstandards legen fest, welche Kompetenzen die Kinder oder Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen. Die Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von *Testverfahren* erfasst werden können.«<sup>31</sup>

Dies scheint auf den ersten Blick eine typische Form eines wissenschaftlichen Verfahrens zu sein, insofern zunächst allgemeine Ziele bestimmt werden, die dann ihre Konkretion in spezifischen Kompetenzen erfahren, um dann via kompetenzspezifischer Testverfahren die Umsetzung der allgemeinen Ziele zu überprüfen. Schaut man sich dann noch an, dass hier unter allgemeinen Bildungszielen ein »Bild von Individualität als leitend [gilt], in dem [...] die Würde des Menschen und die freie Entfaltung der Persönlichkeit oberste Maximen sind«<sup>32</sup>, dann scheint man der Einschätzung der Expertise recht geben zu müssen, dass Kompetenzen »nichts anderes [beschreiben], als solche Fähigkeiten der Subjekte, die auch der Bildungsbegriff gemeint und unterstellt hatte«<sup>33</sup>.

Der genauere Blick belehrt jedoch eines Besseren, insofern diese Bestimmung vor dem Hintergrund der konsequenten »Output-Orientierung« gelesen werden muss, die sich die Expertise als Prinzip vornimmt,<sup>34</sup> und infolgedessen danach gefragt werden muss, inwieweit sich jene hehren Bildungsziele in testförmige Kompetenzen operationalisieren lassen. Wenn die

Arbeit und demzufolge eher den Qualitäten, die in den Arbeitskräften selbst stecken, mehr Aufmerksamkeit gewidmet, als der rein quantitativen Expansion« (ebd., S. 27).

31 Klieme u. a., *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*, S. 19.

32 Ebd., S. 63.

33 Ebd., S. 65. – Vgl. zur Kritik dieser Einschätzung: Andreas Gruschka: »Bildungsstandards oder das Versprechen, Bildungstheorie in empirische Bildungsforschung aufzuheben«, in: Ludwig A. Pongratz u. a. (Hg.): *Bildung – Wissen – Kompetenz*, Bielefeld 2007 (S. 9-29), insb. S. 14 ff.

34 Vgl. Klieme u. a., *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*, S. 12 ff.

Expertise gemäß ihrer Output-Orientierung feststellt: »Ohne Ergebniskontrolle würden die Bildungsziele als statische Größen von der tatsächlichen Entwicklung der Schule abgekoppelt werden«<sup>35</sup>, dann lässt sich vor dem Hintergrund der hierfür notwendigen Operationalisierung allgemeiner Bildungsziele die Frage in umgekehrter Richtung stellen, ob diese Ziele nicht gerade durch eine solche Schwerpunktsetzung auf Testverfahren von der Schulentwicklung abgekoppelt werden, da sich wesentliche Bestandteile dieser Ziele einer testförmigen Operationalisierung möglicherweise gänzlich entziehen. Dieser Frage sei nun etwas näher mit Bezug auf die Mittlerinstanz zwischen allgemeinen Bildungszielen und Testverfahren, den Kompetenzen und Kompetenzmodellen, nachgegangen.

Die Expertise stützt sich auf einen Kompetenzbegriff, der 2001 von Franz E. Weinert in einem Überblicksartikel zur Leistungsmessung in Schulen bestimmt wurde. Er versteht unter 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«<sup>36</sup>. Diese Definition ist in mehrerer Hinsicht interessant. Zunächst fällt die Fokussierung dieses Kompetenzbegriffs auf das »Problemlösen«<sup>37</sup> ins Auge. Dies ist nicht etwa nur deshalb von besonderem Interesse, weil es hier um den Umgang mit Problemen geht, was bei gehöriger Verallgemeinerung des Problem-Begriffs ja noch zureichen könnte, sondern weil die Fokussierung auf die Lösung der Probleme sofort eine Testförmigkeit dieses Kompetenzbegriffs kundtut. Um diese Kritik etwas zuzuspitzen, könnte man sagen, dass ein mündiger Mensch sich weniger dadurch auszeichnet, dass er komplizierten Problemsituationen mit vorschnellen Lösungen begegnet, sondern dass er sie – nur allzu häufig – als Problemsituationen in ihrer Widersprüchlichkeit auszuhalten gelernt hat, um nicht durch überstürzte Lösungen weit schlimmere Problemsituationen hervorzurufen. Eine Fokussierung auf die Lösbarkeit von

35 Ebd., S. 24.

36 Franz E. Weinert: »Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit«, in: ders. (Hg.): *Leistungsmessungen in Schulen*, Weinheim, Basel 2001 (S. 17–31), S. 27 f. – Siehe zur Erläuterung dieser Definition in der Expertise: Klieme u. a., *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*, S. 72 ff.

37 Vgl. zu einer kritischen Sicht dieser Zentrierung auf das Problemlösen: Ralf Wiechmann: »Zur Verabsolutierung des Problemlösens im Kompetenzkonzept und ihren Folgen«, in: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, Heft 1, 2013, S. 124–147.

Problemen beschränkt die Kompetenz auf formalistische Aspekte des Lebens, die in ihrer nur scheinbaren Eindeutigkeit zu eindeutigen Lösungen führen, wobei die nicht-formal sich gestaltenden Teile des Lebens, die in sozialen, politischen und individuellen Beziehungen den wesentlichen Bestandteil darstellen, aus diesem Kompetenzbegriff herausfallen.

Ein zweiter wichtiger Aspekt dieses Kompetenzbegriffs ist, dass er zwei Hauptkomponenten aufweist, wobei die erste die rein »kognitiven« und die zweite die »motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten« betrifft. Hatte Weinert zwischen beiden Komponenten noch keine Abstufung vorgenommen, so stellt die Expertise die kognitive Komponente gerade bezogen auf die Operationalisierbarkeit von Kompetenz in den Vordergrund.<sup>38</sup> Verfolgt man über die Expertise hinaus die weitere Entwicklung des Kompetenzkonzeptes, so operiert das DFG-Schwerpunktprogramm »Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen« (geleitet von Eckhard Klieme und Detlev Leutner; Laufzeit von 2007-2013) von vornherein mit einem rein kognitiv orientierten Kompetenzbegriff: »Für das SPP [Schwerpunktprogramm – D.S.] definieren wir Kompetenzen als *kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen*, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten *Domänen* beziehen.«<sup>39</sup> Auch das vom BMBF mit 70 Einzelprojekten reichlich ausgestattete Forschungsprogramm »Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung im Hochschulsektor (KoKoHs)« (Laufzeit: 2011 bis 2015) bezieht sich auf den Kompetenzbegriff von Weinert, jedoch wird auch hier lediglich die kognitive Komponente in den Blick genommen.<sup>40</sup>

38 Vgl. Klieme u. a., Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, S. 72: »Bei der Beschreibung von Kompetenz und vor allem bei Versuchen ihrer Operationalisierung stehen hauptsächlich kognitive Merkmale (fachbezogenes Gedächtnis, umfangreiches Wissen, automatisierte Fertigkeiten) im Vordergrund. Jedoch gehören ausdrücklich auch motivationale und handlungsbezogene Merkmale zum Kompetenzbegriff.«

39 Eckhard Klieme u. Detlev Leutner: »Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG«, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Heft 6, 2006 (S. 876-903), S. 879. Klieme und Leutner weisen eine Seite später auch explizit auf diese Fokussierung hin: »Im Sinne einer inhaltlichen Fokussierung des SPP beschränkt sich der hier verwendete Kompetenzbegriff auf *kognitive* Dimensionen« (ebd., S. 880).

40 »Im ersten Modellierungs- und Analysezugang werden allerdings in den Projekten überwiegend kognitive Aspekte des Kompetenzkonstrukts fokussiert und affektiv-motivationale und selbstregulative Facetten noch nicht direkt getestet bzw. separat erfasst.« (Sigrid Blömke u. Olga Zlatkin-Troitschanskaia: »Kompetenzmodellierung und

Nimmt man diese beiden Großprogramme einmal als exemplarisch für die weitere Entwicklung des Kompetenzbegriffs, so kann man bezogen auf die Gleichwertigkeit beider Komponenten, wie sie bei Weinert noch gemeint war, feststellen, dass durch die Anforderungen der Operationalisierbarkeit des Kompetenzbegriffs eine Halbierung desselben vorgenommen wurde, insofern die »motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten« aufgrund ihrer mangelnden Testförmigkeit nicht mehr in den Blick genommen werden. Detlev Leutner schließlich versucht im rückblickenden Bezug auf das erwähnte DFG-Schwerpunktprogramm diese Komponente dann gänzlich aus dem Fokus zu entfernen, wenn er davon ausgeht, »dass dann, wenn Kompetenzen mithilfe von Tests erfasst werden, neben den kognitiven Anteilen auch affektive Anteile implizit mitgemessen werden.«<sup>41</sup> War bereits 2000 in unmittelbarer Reaktion auf die PISA-Studie und dem ihr zugrunde gelegten *literacy*-Begriff von Rudolf Messner darauf hingewiesen worden, dass mit diesem Begriff die ästhetische und emotionale Dimension von Lesen überhaupt nicht erfasst wird, sondern lediglich dessen kognitiver Aspekt,<sup>42</sup> so ist mit Leutners Vorstoß jene Dimension zu einem bloß impliziten Aspekt degradiert.

Doch was bedeutet dies? Nimmt man die Klieme-Expertise ernst, so dienen ja – wie dargelegt – die Testverfahren zur Überprüfung der allgemeinen Bildungsziele. Stellt man nun einen Bezug zwischen diesen

Kompetenzfassung im Hochschulsektor: Ziele, theoretischer Rahmen, Design und Herausforderungen des BMBF-Forschungsprogramms KoKoHs«, in: *KoKoHs Working Papers*, 1, Berlin, Mainz 2013, S. 4).

- 41 Detlev Leutner: »Möglichkeiten und Grenzen der Kompetenzfassung«, in: BMBF (Hg.): *Bildungsforschung 2020 – Herausforderungen und Perspektiven. Dokumentation der Tagung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung vom 29.-30. März 2012*, Berlin 2014, S. 391. – Das Zitat im Kontext lautet: »Neben der Fähigkeit, bestimmte Problemstellungen zu lösen, wird in dieser Definition auch die Bereitschaft thematisiert, diese Fähigkeit tatsächlich auch zu nutzen. Insofern kennzeichnen Fähigkeit und Bereitschaft Weinerts handlungsorientierten Kompetenzbegriff. Demgegenüber fokussiert das DFG-Schwerpunktprogramm – wie auch die infolge des Schwerpunktprogramms auf den Weg gebrachten weiteren Forschungsinitiativen – zunächst auf die kognitiven Anteile von Kompetenzen. Letztendlich muss aber davon ausgegangen werden, dass dann, wenn Kompetenzen mithilfe von Tests erfasst werden, neben den kognitiven Anteilen auch affektive Anteile implizit mitgemessen werden.«
- 42 Vgl. Rudolf Messner: »Das Bildungskonzept von PISA als Teil einer globalen gesellschaftlichen Neuorientierung«, in: *Erziehung & Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift*, Heft 7-8, 2002, S. 841-848.

Bildungszielen und der aktuellen Reduzierung des Kompetenzbegriffs im Zuge seiner Operationalisierung her, so ergeben sich zwei Möglichkeiten: *Entweder* wird von der aktuellen Bildungsforschung ernsthaft behauptet, dass für ein Individuum, für das die »Würde des Menschen und die freie Entfaltung der Persönlichkeit oberste Maximen« darstellen, »motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften und Fähigkeiten« nur implizit einschlägig sind, was gelinde gesagt grotesk anmutet; *oder* aber es hat sich im Zuge der testförmigen Operationalisierung des Kompetenzbegriffs hinterrücks – mehr unbewusst als bewusst – ein neues Bildungsziel als leitend eingeschmuggelt, das es allererst aufzuklären gälte. Dies sei im Folgenden versucht.

### 3. Totale Verwaltung als übergreifende Bildungsidee

Ein relativ vordergründiger Kandidat für eine solche Hintergrunds-Bildungsidee ist die Ökonomie bzw. die Bildung von Humankapital. Diesbezüglich formuliert der OECD-Bericht *Education at a Glance 2008* auch ganz offen, welcher Schwerpunkt gesetzt werden muss: »Eine Hauptaufgabe der Bildungssysteme besteht darin, den Arbeitsmarkt mit dem Ausmaß und der Vielfalt an Kompetenzen zu versorgen, die Arbeitgeber benötigen.«<sup>43</sup> Zudem weisen der Humankapital- und der Kompetenzbegriff trotz ihrer unterschiedlichen Herkunft aus Ökonomie und Bildungsdiskurs wesentliche »Wahlverwandtschaften« auf, wie Jörg Nicht und Thomas Müller herausgearbeitet haben.<sup>44</sup> Vergegenwärtigt man sich, dass das Bundesministerium für Bildung und Forschung nicht nur Großpro-

43 OECD: *Bildung auf einem Blick 2008. OECD-Indikatoren*, Paris 2008, S. 31.

44 »Erstens richten sich Humankapitaltheorie und Kompetenzkonzepte auf denselben Gegenstand, nämlich die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Bevölkerung. [...] Dabei definieren sie ihren Gegenstand stets als ein Produkt – entweder als Ertrag von Investitionen in Humankapital oder als Ergebnis von Lernprozessen – und stellen dieses Produkt in einen funktionalen Zusammenhang. Zweitens stimmen Humankapitaltheorie und Kompetenzkonzepte darin überein, dass ihr Gegenstand mess- und quantifizierbar ist und somit quantitativer empirischer Forschung zugänglich gemacht werden kann. [...] Drittens sind beide Denkansätze offen für einen Umschwung von der empirisch-deskriptiven auf die normative Ebene. Sie nehmen für Individuum und Gesellschaft gleichermaßen eine positive Korrelation zwischen Bildungsstand und Wohlstand an« (Jörg Nicht u. Thomas Müller: »Kompetenzen als Humankapital. Über die Wahlverwandtschaft zweier Leitkonzepte zeitgenössischer Bildungsreform«, in: *Berliner Debatte Initial*, Heft 3, 2009 (S. 30-44), S. 31).

gramme zur Entwicklung von Kompetenzmodellen unterstützt, sondern gleichermaßen Workshops zum Thema »Investitionsgut Bildung«<sup>45</sup>, dann erhärten sich die Indizien, dass nicht die »Würde des Menschen und die freie Entfaltung der Persönlichkeit« als allgemeines Bildungsziel im Vordergrund stehen, sondern die möglichst passgenaue Versorgung von Unternehmen mit entsprechendem Humankapital. Dies wird auch deutlich an den Begrüßungsworten des Vertreters des BMBF Herbert Diehl zum ebengenannten Workshop:

»Wir alle wissen: Die Forderung von Lissabon, Europa zum wettbewerbsfähigsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen, kann nur erfüllt werden, wenn die notwendigen menschlichen Ressourcen für die Entwicklung unserer Wirtschaft und Gesellschaft heute und in Zukunft zur Verfügung stehen.«<sup>46</sup>

Das Florieren des europäischen Wirtschaftsraums hängt also an der Verfügbarkeit der Ressource Mensch und das Bildungssystem hat entsprechend die Aufgabe, diese Ressource passgenau zu liefern. Hierbei erfolgt die Lieferung in Form von zugeschnittenen kognitiven Kompetenzen, die in der Klieme-Expertise wie folgt charakterisiert werden: »fachbezogenes Gedächtnis, umfangreiches Wissen, automatisierte Fertigkeiten«<sup>47</sup>. Es sind diese unmittelbar nutzbringenden Kompetenzen, auf deren Hervorbringung das Bildungssystem real angelegt wird, womit die Schaffung von passgenauem Humankapital zum vornehmlichsten Bildungsziel wird.

Allerdings stellt die angemessene Passung noch ein schwerwiegendes Problem dar. Folgt man dem OECD-Bericht *Education at a Glance 2008*, dann sind die Kompetenzen bzw. das Humankapital gerade im internationalen Vergleich noch viel zu wenig standardisiert.<sup>48</sup> Um diesem Stan-

45 Vgl. BMBF (Hg.): *Investitionsgut Bildung. Workshop »Investitionen in Humankapital«, 7. Juni 2004, Bonn*, Bonn, Berlin 2004.

46 Ebd., S. 3.

47 Klieme u. a., *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*, S. 72.

48 »Bei einem Vergleich der einzelnen Länder anhand der erreichten Bildungsabschlüsse wird jedoch unterstellt, dass die in einem Bildungsbereich vermittelten Kenntnisse und Fähigkeiten in jedem Land gleich sind. Die Zusammensetzung der Fähigkeiten und Kenntnisse des Humankapitals variiert jedoch stark von Land zu Land und hängt von der Struktur der Wirtschaft und dem allgemeinen wirtschaftlichen Entwicklungsgrad ab« (OECD, *Bildung auf einem Blick 2008*, S. 31).

dardisierungsdefizit zu begegnen, verweisen die Autoren des Berichts auf die »Standardklassifikation der Berufe (ISCO)«<sup>49</sup>, die zusammen mit den »ISCO-Skill-Levels«, also den Anforderungsprofilen für die einzelnen Berufsbereiche, eine perfekte Matrix für die Standardisierung von Bedarf an und Versorgung mit Humankapital dienen könnten, wenn alle nationalen Wirtschaften sich ihnen vollständig anschließen würden.<sup>50</sup>

Die Idee, die hier im Hintergrund mitschwingt, ist nicht nur die allgemeine Versorgung gesellschaftlicher und ökonomischer Ansprüche, sondern die betriebswirtschaftliche Verrechnung<sup>51</sup> und systematische Verwaltung der Ressource Mensch. Die Zielrichtung, die sich hier abzeichnet, ist somit die umfassende und durchsystematisierte Umsetzung der frühen Planungen der OECD-Bildungspolitik, wie sie im ersten Abschnitt dargelegt wurden. Dabei geht es einmal um die Standardisierung der Rechnungsgröße »Bedarf« durch eine tendenzielle Angleichung der Berufsformen und ihrer Anforderungsstrukturen, die wiederum mit einer entsprechenden Standardisierung der Rechnungsgröße »Ressource« bzw. der Produkte für die Bedarfsdeckung (Humankapital) einhergehen muss, damit beide Größen miteinander verrechenbar werden. Der

- 49 Ebd.: »Die Internationale Standardklassifikation der Berufe (ISCO) bietet eine weitere Möglichkeit, den Output des Bildungssystems mit dem Arbeitsmarkt in Beziehung zu setzen. Letztendlich beziehen sich Berufsklassifikationen auf den Grad der wirtschaftlichen Entwicklung und die Nachfrage nach Fähigkeiten und Kenntnissen und können somit als Messgröße für den Gesamtbedarf an Bildung dienen.«
- 50 Die neueste Version ISCO-08 wird zwar beispielsweise in Österreich seit 2009 vollständig verwendet, jedoch gilt in Deutschland noch die »Klassifikation der Berufe«, deren aktuelle Version aus dem Jahre 2010 jedoch schon eng an die ISCO-08 angeglichen wurde: »Darüber hinaus wurde das Ziel verfolgt, die nationale Klassifikation in den europäischen und internationalen Kontext einzubetten. Die Entwicklung der KldB 2010 orientierte sich deshalb an der internationalen Berufsklassifikation (ISCO-08), allerdings ohne einfach die ISCO-08 zu übernehmen und für die nationalen Zwecke tiefer zu untergliedern. Mit ihrer Anschlussfähigkeit zur ISCO-08 erlangt die KldB 2010 die erforderliche Zukunftsfähigkeit und hoffentlich auch die allgemeine Akzeptanz der Nutzer« (Bundesagentur für Arbeit: *Klassifikation der Berufe 2010*, Bd. 1, Nürnberg 2011, S. 6).
- 51 Bereits Hermann Giesecke (»Humankapital: als Bildungsziel? Grenzen ökonomischen Denkens für das pädagogische Handeln«, in: *Neue Sammlung*, Heft 3, 2005, S. 377-389) hat darauf hingewiesen, dass die »Ökonomisierung des öffentlichen Lebens« (S. 377) und die »gegenwärtige Überflutung der öffentlichen Sprache mit ökonomischen Begriffen [...] nicht schlechthin von ›der‹ Wirtschaft aus[geht], sondern vom *betriebswirtschaftlichen* und weniger von *volkswirtschaftlichen* Erfahrungen und Denkstrukturen« (S. 380).

»Betrieb«, der für die Herstellung dieser Produkte zuständig zeichnet, ist das Bildungssystem in seinen nationalen Ausformungen, also den Abteilungen oder Dependancen dieses Betriebs, deren Qualität in der Produktherstellung permanent vergleichend geprüft werden müssen. Hierzu dienen dann entsprechend die Testverfahren und vergleichenden internationalen Berichte und Studien, die sich idealerweise an den genannten Standards zu orientieren haben. Vor dem Hintergrund dieses aus den geschilderten aktuellen Tendenzen der Bildungsforschung und Bildungsökonomie gespeisten Szenarios lässt sich nun die reale Zielperspektive von Bildungsstandards bestimmen, die sich weniger durch die »Würde des Menschen« oder die »freie Entfaltung der Persönlichkeit« auszeichnet als vielmehr durch die totale betriebswirtschaftliche Verwaltung von Humankapital mit all ihren Komponenten wie Bedarfserhebung, Ressourcenberechnung, Controlling etc. pp.

Ein solchermaßen in die ökonomischen Strukturen eingemessenes Bildungswesen hat direkte Folgen für die Gestalt und den Alltag unserer Bildungseinrichtungen, insofern diese fortschreitend betriebsförmiger werden. Heinz Bude hat diese Entwicklung bezogen auf die Schule als einen Wechsel von Bildungsinstitutionen zu Bildungsorganisationen beschrieben, was einen erheblichen Einfluss auf den Charakter der Bildungseinrichtungen hat:

»Organisationen werden nach ihrem Output in Zielzahlen beurteilt, Institutionen nach der Übereinstimmung mit ihrem Sinn. [...] Behandelt man Institutionen wie Organisationen, so ändert sich die Art und Weise der Autorisierung des Wissens. Es haben dann nicht mehr diejenigen das letzte Wort, die die Tradition kennen und die Arbeit vor Ort machen, sondern diejenigen, die die Tests auswerten oder am Computer die Kennzahlen überprüfen.«<sup>52</sup>

52 Heinz Bude: *Bildungsspanik. Was unsere Gesellschaft spaltet*, München 2011, S. 113 f. – Deutlich werde dieser Wechsel auch im Umgang mit dem Personal: »Der Unterschied zeigt sich in der Haltung zum Personal: Man kann die Beschäftigten als optimierbare Ressource oder als konstitutiven Bestandteil behandeln. Im ersten Fall setzt man Anreize, etabliert Kontrollinstanzen und droht mit Kündigung; im zweiten stärkt man die traditionelle Ethik der Selbstkorrektur, reorganisiert die internen Foren der wechselseitigen Kritik und unterstreicht den Zusammenhang von Loyalität und Leistung« (ebd., S. 114).

Ein solcher Wandel lässt sich insbesondere auch an der Entwicklung der Universitäten seit der Bologna-Reform verzeichnen, die von einem inflationären Wachstum von Verwaltungs- und Managementstrukturen geprägt ist.<sup>53</sup> Es würde zu weit führen, das Dickicht aus Prüfungsverwaltungsstrukturen, dem Einfluss privatwirtschaftlicher Akkreditierungsagenturen, dem exponentiellen Wachstum von Berichtswesen und Qualitätssicherungsmaßnahmen, Drittmittelakquise und Drittmittelmanagement (um nur einige einschlägige Bereiche zu nennen) hier näher auszuleuchten – sicher ist jedoch, dass diese Entwicklung ihren Zenit noch nicht überschritten hat, insofern eine durch das KoKoHs vorbereitete systematische Bilanzierung individueller Kompetenzen an den Universitäten erst noch aussteht, wie auch ein eigendynamisches Auswachsen der Bürokratie zu vermuten ist, wenn das zur Studienzeitorganisation eingeführte »European Credit Transfer and Accumulation System« (ECTS) auch als Berechnungsgrundlage für die Budgetierung von Fakultäten erweitert würde, wie dies bereits an der Universität Amsterdam der Fall ist,<sup>54</sup> oder ein vergleichbares System für die Lehrleistung, ein »European Teaching Load and Accumulation System« (ETLAS) sich etablieren sollte.<sup>55</sup> Hinsichtlich der Betriebsförmigkeit der Universitäten sind noch einige wenige offene Stellen oder Freiräume auszumachen, die unter dem Banner der Effizienz geschlossen werden können.

Doch nicht nur die Bildungseinrichtungen sind von dieser Entwicklung betroffen, sondern insbesondere diejenigen, die in diesen Einrichtungen gebildet werden sollen sowie diejenigen, die eine solche Bildung übermitteln – kurz: die Menschen als Lehrende und Lernende. Inwieweit eine solch eingemessene Bildung einen Einfluss auf unser Verständnis des Menschen hat, sei noch in einem abschließenden Abschnitt etwas näher thematisiert.

53 Vgl. Dieter Lenzen: *Bildung statt Bologna!*, Berlin 2014, insb. S. 25 ff. sowie Stefan Kühl: *Der Sudoku-Effekt. Hochschulen im Teufelskreis der Bürokratie. Eine Streitschrift*, Bielefeld 2012.

54 Vgl. Christian W. A. Gerritsen: »Kreditpunkte als Parameter für die interne Mittelsteuerung an der Universiteit van Amsterdam«, in: Michael Jaeger u. Sandra Sanders (Hg.): *Modularisierung und Hochschulsteuerung – Ansätze modullbezogenen Monitorings. Dokumentation zur HIS-Tagung am 29. Mai 2008 in Hannover*, Hannover 2009, S. 27–30.

55 Vgl. hierzu: Kühl, *Der Sudoku-Effekt*, S. 143.

#### 4. Eingemessene Bildung und der maßgerechte Mensch

Herbert Marcuse kann wohl als derjenige Vertreter der Kritischen Theorie gelten, der in seiner Schrift *Der eindimensionale Mensch* am umfassendsten die Strukturen der Ökonomisierung des öffentlichen und privaten Lebens sowie der »totalen Verwaltung« herausgearbeitet hat. Mit seinem Begriff der »Eindimensionalität« beschreibt er darin die systematische Einebnung des Widerspruchs zwischen individueller und gesellschaftlicher Existenz, wodurch eine Gesellschaft sich zum Totalitären wendet:

»In dieser Gesellschaft tendiert der Produktionsapparat dazu, in dem Maße totalitär zu werden, wie er nicht nur die gesellschaftlich notwendigen Betätigungen, Fertigkeiten und Haltungen bestimmt, sondern auch die individuellen Bedürfnisse und Wünsche. Er ebnet so den Gegensatz zwischen privater und öffentlicher Existenz, zwischen individuellen und gesellschaftlichen Bedürfnissen ein.«<sup>56</sup>

Der Mechanismus, der diese Einebnung bewerkstelligt, wird von Marcuse mit Rückgriff auf die Psychoanalyse und deren Aufweis der Plastizität und sozialisationsbedingten Formung der Bedürfnisstruktur entwickelt. In dem Kapitel »Der Sieg über das unglückliche Bewußtsein: repressive Entsublimierung«<sup>57</sup> zeigt Marcuse, in welcher Weise gesellschaftskonforme Bedürfnisse schon in früher Kindheit geprägt werden und in dieser reduzierten Form keiner Sublimierung in soziale Bedürfnisse mehr bedürfen, weil sie von Grund auf schon gesellschaftskonform ausgebildet wurden. Ohne dies hier weiter vertiefen zu wollen, fragt sich jedoch, inwieweit sich diese Struktur, die zur Erklärung der »Euphorie im Unglück«<sup>58</sup> postindustrieller Konsumgesellschaften dient, auf das vorliegende Thema übertragen lässt. Wenn wir spätestens seit dem ersten Satz von Aristoteles' *Metaphysik*

56 Herbert Marcuse: *Der eindimensionale Mensch*, Neuwied, Berlin 1970, S. 17 f. – Vgl. zum Verhältnis von Marcuses Begriff der Eindimensionalität zum Problem der Bildung: Dirk Stederoth: »Bildung aus der Eindimensionalität. Herbert Marcuses Beitrag zu einer kritischen Bildungstheorie«, in: Heinz Eidam u. Timo Hoyer (Hg.): *Erziehung und Mündigkeit. Bildungsphilosophische Studien*, Berlin 2006, S. 145–162.

57 Marcuse, *Der eindimensionale Mensch*, S. 76–102. – Vgl. zum Begriff der »repressiven Entsublimierung«: Dirk Stederoth: »Der Begriff der »repressiven Entsublimierung« bei Herbert Marcuse«, in: Hans-Georg Flickinger u. Ulrich A. Müller (Hg.): *Über den Umgang mit Macht, Autorität, Institution. Für Wolfram Burisch*, Kassel 1998, S. 99–112.

58 Marcuse, *Der eindimensionale Mensch*, S. 25.