



Essay

Neoliberalismus, Bildungsreform, Halbbildung

Neoliberalism, Educational Reform, Semiformation

Andreas Gruschka¹

Goethe Universität - Frankfurt am Main - Deutschland

Zusammenfassung

Dieser Aufsatz greift das Konzept der Halbbildung auf, das Theodor Adorno 1959 im Artikel "Theorie der Halbbildung" verwendet hatte. Obwohl ein solches Konzept in Brasilien gegenwärtig und weit verbreitet ist, müsste es mit der gebotenen Sorgfalt angewendet werden, vor allem, weil es in Zeiten des Neoliberalismus und sukzessiver Bildungsreformen angebracht wäre zu sagen, dass wir mehr in einem Kontext der allgemeinen Sozialisierung von Pseudokompetenzen als Halbbildung leben.

Abstract

This essay takes up the concept of Halbbildung (semiformation), which had been used by Theodor Adorno in 1959 in the article "Theory of Semiformation". Such a concept, although current and widely used in Brazil, would need to be used with due care, above all, because in times of Neoliberalism and successive educational reforms, it would be appropriate to say that we live more in a context of generalized socialization of pseudocompetencies than semiformation.

Keywords: Semiformation, Neoliberalism, Education, Pseudocompetence.

Schlüsselwörter: Halbbildung, Neoliberalismus, Bildung, Pseudokompetenz.

I

Der Siegeszug des „Neoliberalismus“ lässt sich nun schon über manche Jahrzehnte beobachten. Er scheint schier unaufhaltsam zu sein, denn so manche durch ihn verursachte Verwerfungen und Rückschritte, haben nicht dazu geführt, ihn anzuhalten oder gar zurückzunehmen. Es geht dem Gesundheitssystem nicht besser, seitdem manches von ihm privatisiert wurde. Die britischen Eisenbahnen erholen sich erst langsam von der ihnen aufgezwungenen Privatisierung, die deutsche Bahn, so als ob privatisiert, ruiniert mit ihren Verspätungen und Ausfällen den Glauben in die Qualität deutscher Wertarbeit bei allen Ausländern, die sie nutzen

¹ Professor an der Goethe Universität, Frankfurt am Main. E-mail: A.Gruschka@em.uni-frankfurt.de. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6673-7206>

wollen. Dort, wo große Bauprojekte wie Konzertgebäude, Flughäfen, Universitäten, Krankenhäuser oder Bahnhöfe mit Hilfe neoliberalen Wettbewerbs (zur Kostensenkung und Effektivierung) ausgeschrieben und durchgeführt werden, geraten die Auftraggeber (in der Regel der Staat) in den Strudel von Kostenexplosionen und Verspätungen, also ungehaltenen Versprechungen. Schweizer Ausnahmen bestätigen die Regel. In Brasilien oder Mexiko wurde das Eisenbahnsystem faktisch auf ein wenig Gütertransport eingeschränkt, um den privatwirtschaftlichen Interessen der Automobilindustrie zu dienen, zu Lasten eines Ausbaus der öffentlichen Verkehrsinfrastruktur. Dass dergleichen in Deutschland ausgeblieben ist, liegt vor allem daran, dass in diesem Falle der Verkehr zum Stillstand eines Lebens im Stau verkommen wäre.

Die dagegen vorgebrachten Beispiele zum Segen des Neoliberalismus sind nicht unbedingt stichhaltig. Verwiesen wird etwa darauf, wie preiswert das Telefonieren geworden ist, nachdem das Monopol der öffentlichen Post gebrochen wurde. Das Monopol wäre nämlich ebenso in der Lage gewesen das Telefonieren auf das Kostenniveau zu bringen, das heute gelobt wird.

Wie auch immer, der Glaube daran, dass die umfassende Privatisierung des bislang vor allem öffentlichen Gutes bzw. der öffentlichen Dienstleistungen diese besser schneller und günstiger machen würde, ist so tief erschüttert, dass verwundern muss, wie wenig bislang geschieht, um daraus Lehren zu ziehen. Selbst die große Finanzkrise hat nicht zu einer wirklichen Umkehr geführt. Kurz vor ihr tönte es von der Spitze der privaten Deutschen Bank, man würde sich schämen, wollte man wie andere Institute staatliche Hilfe zur eigenen Sanierung in Anspruch nehmen. Was man in Deutschland zunächst nicht tat, besorgte man sich in den USA. Die deutsche Regierung tönt heute, sie würde nie wieder das Finanzsystem der Banken retten, das schamlos die Profite unter den Spekulanten verteilt, während die Katastrophenkosten auf den Staat, also den Steuerzahler abgeladen würden. Dass man die Abkehr von solchen etatistischen Rettungen nicht so ernst nehmen kann, zeigt die Behandlung der als Betrüger überführten Automobilindustrie. Der „Abgasskandal“ soll, wird aber wohl nicht auf Kosten der Verursacher behoben. Der Neoliberalismus ist also gut, insofern und solange er den Profitinteressen derjenigen dient, die mit dem ehemals öffentlich bzw. staatlich regulierten Gütern und Leistungen, bedient werden können. Der Staat aber wird angerufen, wenn solche Interessen nicht mehr realisiert werden können und finanzielle Verpflichtungen entstehen, für man nicht einstehen will oder kann.

Möglicherweise wirkt hier nach, was sich direkt oder mittelbar mit dem Untergang des „Realsozialismus“ in den westlichen Ländern bezüglich des Vertrauens in den Staat verändert hat. Der wollte alles in der Hand haben und alles zum Besten der Bevölkerung regeln. Es endete im sprichwörtlichen Kollaps. Aber auch unabhängig davon hat sich – wie gerecht oder ungerecht das Urteil auch erfolgte – so manche Enttäuschung in die segensreichen Wirkungen staatlicher Regulierungen ins Bewusstsein der Bevölkerungen eingesenkt. Man spricht von Überregulierungen und verweist auf absurde Regeln der Europäischen Räte und Institutionen (wie über die standardisierte Länge von Gurken oder Landwirtschaftshilfen). Und auch der heimischen Regierung traut man nicht mehr so ohne weiteres zu, das zu tun, was getan werden müsste. Insofern verwundert nicht so sehr, warum die Bevölkerung weiterhin mehr denjenigen vertraut, die die Krisen wesentlich verursachen. Hatten sie die Ökonomen in der vergangenen Krise bis auf die Knochen blamiert, so schadete das nicht ihrer Zuständigkeit. Im Gegenteil kann nach der Krise eine weitergetriebene „Ökonomisierung“ aller Lebensbereiche beobachtet werden.

Das betrifft vor allem schmerzhaft die Lebensbereiche, deren innere Logik nicht auf das Erzielen von Profit sondern auf andere Werte ausgerichtet war: auf Gesundheit, Gerechtigkeit, Wohlfahrt, Bildung, Kultur. Auf die Umstellung von Bildung und Kultur auf Profit und ökonomischen Nutzen soll im Folgenden die Aufmerksamkeit gerichtet werden. Sie lässt die Frage aufwerfen, inwiefern wir noch in der Lage sind, mit den alten Begriffen der Kritik die neue Lage der Zustände in Bildung und Kultur zu begreifen. Kann man also das, was heute in Schulen und Universtäten geschieht, noch mit dem Begriff der Halbbildung erschließend kritisieren oder müssen wir nicht andere treffende Begriffe der Kritik einführen. Kann man das, was in der Kultur geschieht weiterhin pauschal als Kulturindustrie charakterisieren oder sind nicht ungezählte kulturelle Aktivitäten heute geradedazu verdammt, im jenseits der Industrie ihr prekäres oder schlecht subventioniertes Dasein zu fristen, während manche anderes, das aus dieser Industrie entspringt, mehr mit Kunst zu tun hat denn mit der pejorativen Unterstellung eines Opiums für das Volk?

II

In Ländern wie Deutschland hat sich die staatliche Zuständigkeit für Bildung und Erziehung in einem langen Prozess zu einer Selbstverständlichkeit entwickelt. Deswegen verwundert nicht, warum hier im Gegensatz zu den USA oder England das öffentliche Bildungssystem weiterhin vor allem ein öffentliches geblieben ist, während das private trotz mancher Zugewinne nach wie vor eher randständig ist. Dieser weitgehend geteilte Konservatismus, also die Erwartung, der Staat habe für eine gute Bildung und Erziehung zu sorgen, kann man mit zwei Beispielen der jüngsten Vergangenheit deutlich machen.

Das deutsche Gymnasium hat sich mit der Zeit zu einer neun-jährigen Form entwickelt. Das heißt nach vier Jahren der Grundschule folgen neun im Gymnasium. In anderen Ländern beträgt die Schulzeit bis zur Universität 12 Jahre, war es auch im untergegangenen anderen deutschen Staat, der DDR. In einer Zeit, in der die Fiskalmittel des Staates weit niedriger wurden (man wollte Steuererhöhungen vermeiden) als die Kosten für die versprochenen Leistungen, sann der Staat nach Möglichkeiten einer Entlastung. Zu einer wurde die Verkürzung der Gymnasialzeit erklärt. Man sprach davon, dass die deutschen Abiturienten zu alt (!) seien, sie zu spät in den Verwertungsprozess der Wirtschaft einbezogen würden, in der Schule zu viel Überflüssiges gelehrt werde. Kurzum: es empfehle sich im Sinne der Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Wirtschaft, aber auch im Interesse der nachwachsenden Generation, ein Jahr früher die Schule zu beenden. Der Staat nahm diese Forderung gerne auf, bedeutete eine solche Verkürzung doch eine beträchtliche Möglichkeit zum Einsparen von Finanzmitteln. Das Ganze wurde aber nicht einfach als Verkürzung der Bevölkerung verkauft, sondern als Effizienzsteigerung, nach der Devise: in kürzerer Zeit mit weniger Mitteln zu besseren Ergebnissen!

Was im engeren Sinne die Ökonomie für unsinnig erachtet, weil es unmöglich ist, das sollte nun im Bildungswesen geschehen. Das Gleiche dachten sich die Minister für das akademische Studium aus. Sie erfanden den Bachelor als weltweites und unvermeidliches Programm der Vergleichbarkeit. In Wahrheit spekulierten sie darauf, auf diese Weise die wachsende Zahl von Studierenden möglichst schnell aus der Hochschule wieder herauszuschleusen, mit dem Abschluss eines Bachelors.

Zurück zum Gymnasium. Man verspekulierte sich gewaltig. Denn nicht nur die Lehrer, die eine weitere Verdichtung ihrer Arbeitsleistung und eine Abwertung ihres bisherigen Bemühens in der Reform erkannten, wehrten sich massiv gegen die Verkürzung. Auch die Eltern und die Schüler selbst wollten nicht eine solche Verdichtung des Programms des Curriculums durch das Streichen eines Jahres. Es war nicht die Liebe, solange zur Schule gehen zu dürfen, sondern das private Interesse an anderem als der Schule, welches dazu führte, dass die Schüler wieder mehr Zeit bis zum Abitur erwarteten. Die Folge war, dass die Regierungen mit dieser Kürzung keine Zustimmungen bei den Wählern erhielten, dafür aber massive Kritik. Sie führte in den vergangenen Jahren dazu, dass immer mehr Bundesländer die neun-jährige Form wieder einführten. Eine neoliberal inspirierte Reform (Abbau der staatlichen Aufgaben) scheiterte an der Persistenz eines Glaubens daran, dass die besseren Teile der nachwachsenden Generation eben mehr Zeit dafür haben sollten, sich in der Distanz zu ihrer kommenden ökonomischen Verwertung mit „Bildung“ zu beschäftigen. So jedenfalls ließ der Protest sich verstehen und so wurde er gerne begründet.

Die Verantwortung für die Finanzierung des Bildungssystems liegt in Deutschland beim Staat seitdem, es zur „Aufgabe des Staates“ in der Verfassung gemacht worden ist. In den Universitäten hat sich in der vergangenen Jahrzehnten eine ungemeine Vermehrung der Studierenden ergeben. Die Schere zwischen dem Finanzbedarf für eine gute akademische Ausbildung und den Mitteln für die „Massenuniversität“ tat sich immer weiter auf. Hier ergriff der Staat der neoliberalen Epoche nicht nur zum Versuch einer Verkürzung, vielmehr auch zur Teilprivatisierung der Kosten des Studiums. Gemeint ist damit nicht das, was sowieso als Kosten auftritt, indem ein junger Mensch, statt zu arbeiten und Geld zu verdienen, studiert und er einen subventionierten Unterhalt benötigt. Gemeint sind auch nicht die Nebenkosten eines Studiums wie der Kauf von Lehrmitteln. Es ging nun um eine Beteiligung der Studierenden an den Kosten der Angebote, die die Universität für sie bereit hält: Studiengebühren im ernsten, nicht im symbolischen Sinne wurden eingeführt. Dazu gab es das nicht schlechte Argument, dass die vergleichsweise privilegierten Studierenden der Gesellschaft mit der Übernahme eines Teils der Kosten die Vorteile zurückerstatten sollen, die diese durch das Studium erhielten. Vor allem von „linker“ Seite wurden Gebühren massiv, auch mit Streiks bekämpft. Die Universitätsmanager begrüßten die neuen Mittel gegen ihre hergebrachte Armut, aber sie merkten bald, dass sie sich mit dieser Unterstützung zu Gegnern der Studierendenmachten, ja manche sahen ein, dass die Probleme der Finanzierung auf diese Weise bloß internalisiert wurden, während weiterhin der externe Staat in der Pflicht war. Kurzum: die massiven Proteste führten dazu, dass weitgehend auf Studiengebühren verzichtet wurde, und dass die so nun wieder ausfallenden Mittel, durch den Staat übernommen werden mussten.

Ob diese Abkehr Bestand haben wird, ist zu bezweifeln, denn auf diese Weise wird keines der Probleme der Universitäten, im Bereich ihrer Finanzen gelöst. Als Ersatzschauplatz zur finanziellen Sanierung diente dann die Teilnahme an Wettbewerben für zusätzliche „Drittmittel“ (Projektmittel), die aber an der miserablen Grundversorgung der Universitäten nicht nur nichts änderten, sondern sie sogar noch verschärften. Dennoch glaubt mancher Universitätspräsident bis heute, dass er sich mit solchen Mitteln, wenn auch nicht sanieren, so doch mit manchen Leuchttürmen ausstatten kann, die das Elend auf der anderen Seite überstrahlen.

Dieses Beispiel zeigt dennoch, dass auf der institutionellen Seite die deutsche Bevölkerung stark daran festhält, dass das Bildungswesen eine öffentliche Aufgabe

darstellt. Das zeigt die Differenz Deutschlands zum Brasilien eines Bosonaros auf das Deutlichste.

Die Versuche des Staates sich auf diese Weise Entlastung von Verantwortung zu verschaffen sind mithin weitgehend gescheitert. Die jeweils regierenden Parteien werden bei Wahlen deswegen regelmäßig abgestraft.

Nunkönnte man die „Abwehrkämpfe“ gegen die neoliberale Reform so missverstehen, als ob Deutschland ein Bollwerk der Bildung sei. Das wäre ein totales Missverständnis. Denn neben der organisatorisch institutionellen Seite des Systems gibt es ja noch das innere seiner Verfassung, seiner Ziele, Mittel und Reformen.

III

Hier hat es in den letzten 60 Jahren mehrere Versuche gegeben, das Bildungswesen in seinen Inhalten zu reformieren und zwar weg von der traditionellen Aufgabe der Bildung hin zu einer gesellschaftsnahen, besser oder schlechter zu einer „wirtschaftsnahen“ Ausbildung. Dahinter verbirgt sich der ungelöste und wohl auch in kapitalistischer Marktgesellschaft und bürgerlicher Demokratie unlösbare Widerspruch zwischen „Bildung und Herrschaft“ (Heydorn) bzw. Bildung als Medium der Emanzipation und Autonomie und Ausbildung als Weg zur Nützlichkeit und Verwertbarkeit der nachwachsenden Generation. Dieser Widerspruch kommt nicht erst mit der neoliberalen Reform in die Wirklichkeit. Er begleitet die Entwicklung des Bildungswesens von Beginn der bürgerlichen Epoche an. Während nun alle Anläufe zur Umstellung den letzten Jahrzehnte in Deutschland im Sande verliefen, beginnend mit der Curriculumreform der 60er oder der Qualifikationsoffensiven der 80er Jahre haben wir nun eine andere, ungleich stabilere und wirkmächtigere Reformlage.

Sie setzt ein und setzt sich fest mit der Aufmerksamkeit, die die internationalen Vergleichsstudien ab 2000 gefunden haben. Sie zeigten dass das deutsche Bildungswesen nur mittelmäßig bis schlecht ist im Vergleich zu konkurrierenden Nationen wie Korea oder Finnland. Dass es besser abgeschnitten hat als Brasilien oder Mexiko, ist kein Trost. Das mittelmäßige Ergebnis mit einem deutlichen Defizit in der Spitzengruppe wie in der unteren Gruppe kann man als eine narzistische Kränkung verstehen, die nun zur Folge hatte, dass man fast panikartig beschloss, die Ergebnisse und die Mittel der PISA-Studien in konkrete Bildungsreform zu übersetzen. In für deutsche Verhältnisse Windeseile wurden Reformkonzepte verfasst und politisch bestätigt, die eine massive Umstellung des Lernens in seinen Inhalten und Mitteln bewirken sollte.

Der alte „Lehrplan“ mit seinen „Bildungsfächern“ wurde als Ort der Vermittlung „toter“ und „überflüssigen Wissens“ hingestellt, ja man glaubte nun erstmals zu wissen, dass dieses Bildungswissen mehr bloß gelehrt als tatsächlich vermittelt worden wäre. Es käme so zu „Bulemielernen“, wobei die Stoffe würden schneller vergessen als sie gelernt worden wären. Kurzum: Die Ziele der alten Schule seien hoffnungslos veraltet (W.v. Humboldt endlich tot). Sie seien überdies gar nicht in der Breite von den Schülern als sinnvoll verstanden und angeeignet worden. Deswegen käme es darauf an, den Schülern endlich das zu vermitteln, was sie tatsächlich bräuchten, um im gesellschaftlichen Verkehr, der freilich auf die Wirtschaftstätigkeit zu fokussieren sei, erfolgreich sein zu können. Es solle nicht mehr das alte Bildungswissen vermittelt werden, sondern die Kompetenzen angeeignet werden, die man für diesen Erfolg benötige.

Das neue Weltcurriculum von PISA will „literacy“ im umfassenden Sinne vermitteln. „Literary“ bedeutet nicht Kenntnis in Literatur, sondern die Fähigkeit mit erworbenen Basiswissen (von einfachen mathematischen Regeln, instrumentell

verwertbaren naturwissenschaftlichen Tatsachen, sprachlichen Ausdrucksformen und Können (wie Lesen und Schreiben, aber auch „Modellieren“) Probleme zu lösen, die man in der Wirklichkeit der Gesellschaft und der Wirtschaft beherrschen müsse. Solche Kompetenzen sollten eingeübt und verfeinert werden, je nach erwarteter Berufsposition des Schülers in der Gesellschaft. Das würde geschehen, indem man den Schülern Aufgaben stellt, die es erlauben die Kompetenzen zu entwickeln, wie auch immerfort zu testen, ob sie erreicht worden sind. Kompetenzen sind dabei nicht das, was man benötigt, um bestimmte schulische Inhalte zu beherrschen, vor allem im Sinne ihres verstehenden Durchdringens. Kompetenzen sind vielmehr weitgehend bestimmt jenseits des fachlichen Könnens. Im Vordergrund stehen inhaltsunabhängige „allgemeine Kompetenzen“, die man auch „überfachliche Kompetenzen“ nennt: Sozialkompetenzen wie Teamfähigkeit, Methodenkompetenzen wie Informationsbeschaffungs- und –verarbeitungsfähigkeit, aber auch „Modellierungskompetenz“ als das antezipative Sich-Vorstellen, welche Sachinformation man wie zur Lösung eines kleinen Problems nutzen kann: etwa den Dreisatz zur Berechnung der Steuerzahlung etwa. Hier siegt das formale instrumentelle Wissen gegenüber dem materialen Wissen von etwas Bestimmten. Der Wert der Kompetenz steigt mit der Breite seiner Anwendungsrelevanz, er sinkt mit seiner Spezifität. Der Experte in Sachen Geschichte des Mittelalters zählt weniger als der Experte in der Nutzung einer Suchmaschine oder der virtuosen Beherrschung einer animierten PowerPointPresentation. Um es ganz einfach auszudrücken: Wer weiß wie er mit seinem I-Phone jede beliebige Information aus dem Internet zu Lösung eines „Problems“ auffinden kann: Die Pizzavarianten der nächstliegenden Pizzeria wie auch die Schlachten Alexander des Großen, der gilt als kompetent.

Was damit gemeint exemplarisch war, sollten die PISA-Testaufgaben zeigen. Sie wurden zu Modellen des neuen Curriculums. Man muss sich klar machen, welcher undemokratische Eingriff in das System hier erfolgte: Eine von der OECD gesteuerte und wesentlich mitfinanzierte Gruppe von Bildungsforschern produziert mit ihren „Tartarenmeldungen“ zu Schul- bzw. Schülerleistungen ein Panik, die dazu führt, dass deren Messinstrumente zu den Ausgangspunkten einer radikalen Reform gemacht werden. Das geschieht wie eine Verpflichtung durch den Weltgeist, ohne demokratische Willensbildung oder Kontrolle. Der Staat wird zum Erfolgsgehilfen dieser Modernisierung im Interesse der „wirtschaftlichen Entwicklung“ (OECD).

Mit ungeheuren Mitteln versuchen ab 2003 in Deutschland die zuständigen Schulminister dieses Programm in die Wirklichkeit zu übersetzen. Den planenden Lehrergruppen wurde dafür zunächst verboten, von den Inhalten ihrer bisherigen und zukünftigen Fächer auszugehen, sie sollten vielmehr erst einmal sammeln, welche nützlichen Kompetenzen sie vermitteln und welche Methoden für ihre Einübung gefunden werden könnten. Die bisherigen Inhalte, die als Ziele des Unterrichts galten, wurden nicht modernisiert, sondern sollten überhaupt nicht herangezogen werden. Sie wurden zu Mitteln für den Kompetenzerwerb mediatisiert, im besten Falle blieben sie Illustrationsstoff für etwas anderes, nicht für das, was an Bildungskraft in ihnen enthalten war, sondern für das, was an sachfremden Kompetenzen mit ihnen eingeübt werden könne. Ein literarischer Text wurde also nicht einer hermeneutischen Operation des Sinnverstehens und der Auslegung unterzogen, statt dessen wie ein Sachtext behandelt, dem man bestimmte Informationen möglichst schnell und treffsicher entnehmen kann.

In so manchen kecken Verlautbarungen der Macher dieser Reform wurde die Abgrenzung des Neuen vom Alten mit bewusst übertriebener Schärfe vollzogen, etwa

so: „Früher haben Lehrer vergeblich versucht, Bildungswissen zu vermitteln, nun werden sie erfolgreich Kompetenzen vermitteln!“

Das ist zwar eine Propagandaformel, aber sie zeigt, welcher neuer Geist in die Schule kommen soll. Es geht um die möglichst frühe Ausrichtung der schulischen Prozesse auf nützliche, weil verwertbare Kompetenzen. Das dafür geforderte Wissen besteht letztlich darin zu wissen, wie man über Wissen verfügen kann, über das man real als Kompetenz, als verinnerlichtes Können auf der Basis eines Wissens nicht verfügt. Prozesse des Verstehens werden auf das reduziert, was man als Operationen mit Problemen und Wissen benötigt, alles darüber hinaus Gehende wird überflüssig. Problemlösungen werden vorgegeben und sind weithin standardisiert, so dass die individuelle Zuwendung, ja die „Zueignung“ (Adorno) zu einer Sache, als eine verschärfte Störung des Produktionsbetriebes erscheint. Das Ziel der Vermittlung von kritischer Urteilskraft, auch als Problematisierung des instrumentellen Verfügungswissens gerät völlig aus dem Blick der Obsession, funktionale Anpassung herbeizuführen. Der Schüler wird als eine Dienstleistungsmaschine gesehen, die im Unterricht richtig justiert werden muss. Dieses Ziel sei auch das des Schülers, der aus der Schule kommen wolle als voll handlungsfähiges Subjekt/Objekt. Der weiß, wie man sich beflissen verdient machen kann und der weiß auch bereits, wie er seine baldige Steuerklärung oder Versicherung abschließen wird. Dafür wird er entlastet von allem „Bildungsschrott“, dem Durchdringen der berüchtigten Gedichtinterpretation, der morphologischen Beschreibung eines Tierknochens, dem Periodensystem der Elemente, dem „Hamlet“, der Malerei des Impressionismus, dem Beweis für den Pythagoras usw. Dass dergleichen noch im Unterricht auftaucht, besagt nur, dass an solchen Inhalten eben Kompetenzen eingeübt werden sollen, freilich nicht unbedingt solche, die man benötigt, um sie durchdringen zu können.

Mit anderen Worten will die gegenwärtige Reform nichts anderes, als die Beseitigung einer Bildungsanstalt und die Errichtung eines Kompetenzzentrums. Die öffentliche Schule wird ganz in den Dienst der erwarteten oder geforderten Verwertung der zukünftigen Ware Arbeitskraft gestellt.

Man wird sehen, ob diese Revolution gelingen wird, ob nicht doch so viele Resistenz und Resilienz im System steckt, dass es diese verordnete Selbstaufgabe nicht mitvollzieht.

In diesem unserem Zusammenhang kann lediglich deutlich werden, dass diese Entwicklung nicht etwa eine Modifikation des Überkommenen bedeutet, sondern dessen Ersetzung durch etwas gänzlich Neues. Womit zugleich gesagt werden müsste, dass die Kategorien der Kritik, die für das Alte Anwendung finden konnten, heute für das Neue nicht mehr entsprechend in Anschlag gebracht werden können. Das Bildungsversprechen der alten Schule konnte erschließend mit der Realität der „sozialisierten Halbbildung“, die diese Anstalt vermittelte, kritisiert werden. Wenn nun aber in der Neuen Schule gar nicht mehr das Ziel der Bildung gilt, kann deren Resultat, die Vermittlung der Kompetenz, nicht einfach unter Bildung und Halbbildung verbucht werden. Wenn Kompetenz gerade darin aufgeht, sich frei zu machen vom problematisierenden Vernunftgebrauch, von aller individualisierenden Zuwendung und Zueignung, wenn sie letztlich Verfügung über etwas bedeutet, das keine kritische Bedeutsamkeit mehr besitzt, dann muss diese Weise der Verfügung von innen kritisiert werden, sie kann sachhaltig nicht von außen, einer von innen betrachtet veralteten Kategorie erklärt werden.

Die neoliberale Reform hat nichts mehr mit Bildung in dem Sinne zu tun, den Adorno noch im Auge hatte. Sie macht sich erhaben, hält jenes Konzept für lächerlich überschätzt und unbrauchbar. Man kann den Apologeten des „Neuen

Halbbildung“ vorwerfen. Und es ist geradezu atemberaubend zu beobachten wie hemmungslos losgelöst von allen Verpflichtungen auf das Wahre, Gute und Schöne“ sie agieren. Sie verordnen ohne ein historisches Bewusstsein von ihrem Tun anderen die Medizin. In diesem Sinne sind die „Planungsboys“ der OECD wie viele ihrer forschenden Hilfsarbeiter schlicht ungebildet, dabei freilich nicht naiv (wie Adorno den Ungebildeten sah), sondern clever auf ihr Geschäft bedacht. Aber das, wofür sie stehen, ist als Halbbildung nicht mehr begriffen. Aber was ist dann „Lesekompetenz auf erweitertem Niveau“ bezogen auf einen informationsreicheren Sachtext, was „Modellierungskompetenz in der Anwendung der Grundlagen der Geometrie“ auf die Konstruktion eines Dachbodens inmitten einer Pyramide? Sollten man nicht besser wiederum immanent fragen welche Kompetenz mit solcher Kompetenz gemeint ist und welche Beschreibungen wir kritisch finden können für das, was die Schüler in ihren eigenen Zuwendungen zu Sachverhalten entwickeln und nach einem solchen Unterricht zeigen?

IV

Bevor wir das tun sollten wir noch einmal zurückgehen zum Sinnzusammenhang, indem Halbbildung „erfunden“ und gestellt worden ist.

Adorno hat keineswegs Halbbildung als Begriff erfunden. Er geht mindestens zurück auf zwei ganz verschiedene deutsche Autoren zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Der war Friedrich Paulsen ein äußerst renommierter Professor an der Humboldt-Universität. Er hatte die enzyklopädische „Geschichte des gelehrten Unterrichts“ geschrieben und mit vielen Aufsätzen zur damaligen Reform sowie eben auch einem Aufsatz zur „Halbbildung“ für Furore beim „gebildeten Publikum“ gesorgt. In diesem Aufsatz kritisiert er massiv, was aus dem „gelehrten Unterricht“ am Ende des Jahrhunderts geworden ist. Er unterbietet deutlich das Bildungsversprechen, das mit der „Höheren Schule“, dem Gymnasium verbunden ist. Die Sachen werden nur halb, nur oberflächlich, flüchtig dargeboten und gelernt. Das Halbverstandene liegt aber wie ein Stein im Magen, es lässt sich nicht verdauen. Die Stofffülle des Gymnasiums veranlasst diese nicht in die Tiefe gehende Lehre. Der Bildungssinn der Inhalte wird nicht genau expliziert, so dass er den Schülern weitgehend fremd bleibt. Man begnügt sich mit der Beschwörung dieses Sinnes, was ihn eher abstoßend werden lässt. Paulsen schreibt wie ein enttäuschter Liebhaber des humanistischen Bildungsideals. Die Halbbildung ist für ihn nicht schon die Hälfte der Bildung, die durch die andere Hälfte wirkliche Bildung werden lässt. Mit ihr entsteht eine Selbstgenügsamkeit des Schülers, der glaubt, genügend zu wissen. Halbbildung saturiert den Schüler und mindert die Anstrengung des Lehrers. Liest man das nicht kulturkritisch oder eben kritisch gegen die courante Kulturkritik, so fällt auf, dass zu dem Höhepunkt der ersten Bildungsexpansion die Enttäuschung sich meldet, dass Schule sich mit weniger zufrieden gibt als dem, weswegen sie vor allem als Höhere Schule existiert. Zum Zeitpunkt der Kritik kann freilich nicht vom durch Massenandrang nivellierten Ansprüchen gesprochen werden. Wer Anfang des 20. Jahrhunderts ins Gymnasium „einzieht“, kommt aus einem bildungsbeflissenen bürgerlichen Haushalt. Das Bildungspotenzial wird nicht ausgeschöpft, das betrübt Paulsen.

Der andere Kritiker der Halbbildung kommt aus einer ganz anderen Ecke. Es ist der Ionier und Begründer der modernen Berufsschule, der Münchener Stadtschulrat Georg Kerschensteiner. Auch von ihm liegt eine fulminante Theorie der Bildung vor. Kerschensteiner ist darum bemüht, den guten Bildungssinn der beruflichen Bildung herauszustellen. Diese gilt seit dem Verdickt Wilhelm von

Humboldts nicht als Bildungsrelevant. Humboldt dachte so wesentlich aus zwei Gründen: Zum einen erlaubte die Anpassung an berufliche Aufgaben nicht jene für Bildung wesentliche „freie Wechselwirkung zwischen Ich und Welt“. Lehrjahre waren schon damals keine Herrenjahre. Zum anderen schien Humboldt in Sachverhalten und Kompetenzen der niederen Berufe kein hoher Bildungssinn zu liegen. Es waren für nur „Kunden“, man würde heute sagen Techniken, deren Vollzug determiniert war.

Das sah nun Kerschensteiner 100 Jahre mit der technologischen Entwicklung ganz anders. In der beruflichen Bewährung an Aufgaben sah er einen eminenten Bildungssinn für den Heranwachsenden, in objektiver wie in subjektiver Hinsicht. Diesen hob er nicht unabhängig von der herrschenden Meinung über den fundamentalen Unterschied zwischen höherer Menschenbildung und bloßer Berufsbildung hervor, sondern er ging mit Spott und Hohn frontal gegen die Halbbildung des Gymnasiums vor. Er listete dafür auf, in welcher hemmungslos hypertrophen Weise so getan würde, als mache man den 10-18jährigen zum Meister in den unterschiedlichsten Fächern. Für seine Polemik gliedert er den Kanon des Gymnasiums weiter auf und kommt so zu mehr 30 Wissenschaften. In all diesen würde der Schüler zum Experten gemacht, so dass man sich fragen müsse, wie dieser gerade erst „aus den kurzen Hosen entwachsende Mensch“ mit dem Abitur gleich eine ganze Menge der würdigen „Mandarinexamen“ (der weisesten unter den Chinesen) absolviert haben solle. Natürlich sei das nicht der Fall, vielmehr allgemeine Halbbildung. Dagegen sei der im Medium eines Berufes ausgebildete wirklich ein gebildeter Spezialist und als solcher auch Teil einer Allgemeinheit der Bildung.

Adorno nun blickt mehr als 50 Jahre später nicht so sehr auf die Schule, sondern auf den Habitus derjenigen Menschen, die durch die höhere Schule gegangen sind. Er sucht und findet diesen Habitus in den verschiedenen Ausdrucksformen der Halbbildung. Sei es der connaisseurhaften Angeberei mit eigener Bildung, mit Herablassung denen gegenüber, die Fremdwörter falsch benutzen, mit der Attitude des Bescheidwissens durch flottes Etikettieren, dem Prahlern mit erworbenen Bildungsgütern in der eigenen Bibliothek usw. Die brasilianischen Leser kennen ihren Adorno der Halbbildung zu genüge. Wichtig an dieser Stelle ist vor allem, dass Adorno diesen Habitus sozialisierter, als nicht bloß durch Schule vermittelter Halbbildung vom Überleben der Bildungsidee im Augenblick ihres Versagens und Verfalls abhängig macht. Die Kritik an der Halbbildung ist nur stichhaltig durchzuführen, solange der Halbgebildete sich ganz und gar und allein in der Sphäre der Bildungsgüter bzw. –inhalte bewegt. Nur ihnen kommt der Nimbus zu, der sie so attraktiv erscheinen lässt. Deswegen blickt der Halbgebildete auch herunter auf den schmutzigen Handwerker, er gibt sich nicht mit populärer Kultur ab, sie ist ihm eine für das niedere Volk. Deswegen fällt auch der Gelderwerb nicht in den Bereich der Bildung und erst recht ein durch bestimmte Spleens angeleitete Spezialwissen, etwa das des Philatelisten oder des Weinliebhabers.

Wir sehen, dass der Halbgebildete an der Bildung hängt, um sich mir zu erhöhen. Klar wird so, was zur Bildung gehört und was damit nichts oder nur wenig zu tun hat. Dieser Nimbus der Bildung hat nicht spät nach der Veröffentlichung des Textes schwer zu leiden begonnen. In den anhebenden Quizsendungen der Massenmedien wird nicht nur nach Goethe und Mozart gefragt, sondern eben auch nach Briefmarken und Weinsorten. Heroen der hohen Kultur beginnen für Rolex-Uhren zu werben und vergleiche diese mit jener. Man hat nun alles über Stars und Sternchen zu wissen. Mein Schüler Michael Tischer hat einen wunderbaren Aufsatz dazu vor mehr als 20 Jahren in der „Pädagogischen Korrespondenz“ unter dem Titel

„Veraltet die Halbbildung? Veröffentlicht (kann im Internet heruntergeladen werden). In diesem Aufsatz stellt er die Frage, ob angesichts der aufgewiesenen Symptome die Halbbildung nicht nur veraltet, sondern ob das Konzept noch taugt, die neue Lage bezüglich des anerkannten und begehrten Wissens und Könnens, sowie andere Weisen des Umgangs mit Wissen und Können erschließend zu erkennen. Nun gibt es das Internet und das I-Phone als neue Bibliothek. Man muss nichts mehr selbst wissen, weil mein kleiner Freund alles weiß. Alles meint wirklich alles, nicht nur, wenn überhaupt noch das, was einmal als hochwertig galt. Die Leute mit der Bildung erscheinen als zurückgeblieben, sie verarmen. Die Leute mit der Halbbildung, die es ja weiter gibt, wirken wie sentimental. Sie schmücken sich mit etwas, was längst seinen überlegenden Ruf verloren hat. Es dient nur noch ein wenig zur sozialen Distinktion (Bourdieu). Wer in die Oper geht oder ein „gute Buch“ liest, hat das Gefühl, zum besseren kultivierteren Teil der Gesellschaft zu gehören. Das ist immerhin etwas.

Die Leute aber, die sich um anderes kümmern, „business, sport, clamour, power“, sind die neuen Helden. Ihren wohl unangenehmsten Ausdruck besitzen sie wohl in der neuen Gruppe autoritärer Führer: Je unkultivierter, desto besser, je cleverer desto erfolgreicher, je autoritärer, desto bewunderter. Diese Leute zeigen dem „Volk“ wie schön es sein kann, auf alles zu verzichten, was zur Bildung und Halbbildung gehört. Sie emanzipieren sich vom guten Geschmack, vom guten Benehmen wie auch vom differenzierten Urteil. Dergleichen war den Halbgebildeten immerhin manches wert.

V

Wenn wir nicht auf diese Barbarisierung blicken, sondern das neue pädagogische Programm der Kompetenz verstehen wollen, so müssen wir uns in der Tradition der kritischen Theorie der immanenten Kritik befleißigen. Genau das geschah mit dem Dual Bildung/Halbbildung: „Nur am Widerspruch zwischen dem, was etwas zu sein beansprucht, und dem, was es in Wirklichkeit ist, lässt Wesen sich erkennen.“ (Adorno)

Halbbildung löst auf, widerlegt, entwertet, was es als Bildung anzustreben verspricht. Diese Figur lässt sich auch auf Kompetenz anwenden. Kompetenz hat einen emphatischen wie einen semantisch mehrfach valorisierten Sinn. Kompetenz ist etwas Vollständiges, Hervorragendes. Wer kompetent ist, dem kann man vertrauen. Ein kompetenter Handwerker, weiß, was er tut und er tut dies auf dem möglichen Niveau des Wissens und der technologischen Entwicklung. Ein kompetenter Arzt, vermag alles zu heilen, wer mit seiner „Heilkunst“ zu heilen vermag. Ein kompetenter Jurist kennt sich in allen subtilen Verschlingungen des Rechts aus, so dass er uns zu unserem recht verhelfen will, wenn wir es denn haben. Ein kompetenter Lehrer, weiß, wie er zu lehren hat, damit die Schüler möglichst alle alles lernen, was sie lernen können und wollen.

Kompetenz ist also ein Ausdruck von technischer und professioneller Fähigkeit. Dergleichen wird der Person nach einer Ausbildung und innerprofessioneller Prüfung zugeschrieben. Man wird mit ihr exklusiv zuständig für bestimmte Praxen. Scharf davon lässt sich deswegen der Inkompetente vom Kompetenten unterscheiden: Solche gibt es in allen genannten Berufsgruppen und die Empörung ist groß, wenn die Erwartung an Kompetenz durch erwiesene Inkompetenz erschüttert wird. Das kann bis zu dem Punkte führen, dass die „schwarzen Schafe“ nicht mehr als Ausnahme gelten, vielmehr einem ganzen Berufsstand wie plötzlich das Urteil der Inkompetenz ereilt. Die Lehrer sind immer

mal wieder Opfer einer solchen Zuschreibung, aber auch Skandale unter den Ärzten oder die Unfähigkeit von Juristen, die mehr an den eigenen Verdienst denken als an das Recht, sorgen für solche Urteile. Das zeigt, dass Ansprüche und Erwartungen an Kompetenz nicht ohne Sanktionen enttäuscht werden dürfen.

Die Krise solcher Erwartungen drückt sich nun schon manches Jahr in der Selbstanpreisung von Berufen und ihren Produkten aus: Toilettenreinigung nennt sich dann Kompetenz in Cleaning, Brot wird kompetent, Post, Reisen usw. Wenn dann alle von Kompetenz in ... sprechen, müssen die nächsten Werber „einen drauf legen“. Es reicht nicht mehr, schlicht kompetent zu sein, man will das steigern. Man ist dann „exzellent“ in Cleaning, Gartenbau und Wissenschaft und Schule. Aber solche Superlative verstärken eher die Skepsis, ob Kompetenz vorliegt, als dass sie das Vertrauen in sie sichern. Das „Kompetenz plus“ ist marktschreierisch und verletzt das Soliditätsgebot, das einmal mit Kompetenz ausgesprochen war. „Kompetenz plus“ wirkt dann wie eine Versicherung, hier wenigstens würde gehalten, was ansonsten bloß versprochen wird. Dieser Hinweis ist im Gedächtnis zu behalten, weil damit ein erster Widerspruch sich anmeldet in Sinne der immanenten Kritik.

Kompetenz verweist sodann auf ein menschliches Vermögen, das nicht als ein spezielles gilt, sondern im Prinzip allen Menschen eigen wird im Prozess der Ontogenese. Wenn es normal und gut zugeht, dann lernt jedes Kind Sprechen, Laufen, Lesen, Rechnen, Sozialverhalten, Mitleid, aber auch Egoismus, Furcht, Strategisches Verhalten usw. Im Sinne der Performanz können alle diese Kompetenzen sich unterschiedlich stark ausprägen, aber ihr Prinzip, eben als Kompetenz, ist die gemeinsame Basis. Tanzpädagogen mögen sagen, dieses und jenes Kind könne nicht richtig laufen. Aber ein solches Urteil setzt bereits den Wunsch der Kultivierung voraus. Lesen kann man, wenn man es kann, im Prinzip jeden Text, ihn sinnverstehend zu lesen ist eine andere Sache, nämlich die der Übung und Kultivierung sowie der Einbeziehung anderer Kompetenzen in den Akt des Lesens. Darauf Wert zu legen: „das ist meins und nicht deins!“, lernt jedes Kind, somit das Prinzip des Eigentums sozial zu vertreten. Ob man danach aber der Egoist wird, den andere Kinder unsympathisch finden, steht auf einem anderen Blatt. Die eigenen zehn Finger reichen aus, um die elementare numerische Operation des Addierens zu vollziehen: Der Daumen wird wie der kleine Finger zu einer abstrakten Größe, einer Zahl. Es ist hier nicht der Platz, das für alle „innative“ Kompetenzen durchzuspielen. Die Entwicklungspsychologie und die Linguistik in der Tradition Chomskys haben uns das empirische, logische und strukturelle der „Kompetenz“ vermittelt.

Wenn somit mit der neuen Bildungsreform heißt man würde mit ihr Kompetenzen wie das Lesen oder das Rechnen, das Planen wie das Sozialverhalten erwerben bzw, verbessern, so ist bereits Vorsicht geboten. PISA behauptet nach außen Kompetenzen zu messen, nach innen wird dann zugegeben, dass Performanzen, vor allem die, den Test zu bestehen, gemessen werde. Die pädagogisch zu erstrebende reale Elaboration eines sinnverstehenden Lesen, misst PISA schon deswegen nicht, weil die Messinstrumente dafür nicht vorliegen. Das also, was mit den Kompetenzen geschehen sollte, wird gar nicht erst erfasst. Ein wunderbarer Sachverhalt für die immanente Kritik. Nach der Logik der empirischen Forschung: Das ganze Unternehmen ist nicht „Valid“, weil es nicht misst, was es zu messen beansprucht. Der Verfasser hat das in seinen Schriften in vielen Anläufen ausbuchstabiert. Die brasilianischen Freunde wären gut beraten, dergleichen in den eigenen Diskurs einzuspeisen.

In den deutschen Schulen nun kommt nun noch etwas ganz anderes an, als es immerhin noch in den PISA-Studien zu sehen ist. Hier ist Kompetenz völlig

denaturiert zu Formen des Mitmachens an weitgehend künstlichen Methoden. Mit ihnen wird weder möglich, eine Sache kompetent zu beherrschen, noch knüpft es an die Kultivierung der ontogenetisch vorauszusetzenden Kompetenzen. Man macht „Gruppenpuzzles“, Untersteichübungen, gliedert Texte, sucht in ihnen nach bestimmten Informationen, entwickelt gemeinsam eine „mindmap“, zeichnet etwas zu einem Text, Textet etwas zu einem Bild, macht mit all dem eine Powerpointpräsentation usf. Diese Methodenkompetenzen führen zu einem aktiven Leerlauf in der Klasse, sie sind objektiv eine Beschäftigungstherapie, gelten aber als die aktivierenden Methoden, mit denen man das Lernen lernt und zu kontrollieren vermag.

Es entsteht eine geschäftige Beflissenheit, die die Teilnehmer zum Urteil, wenn nicht zum Wahn verführt, sie seien mit ihnen kompetent. Es gibt dazu inzwischen aus den Universitäten die erdrückendsten Belege. Studierende glauben, wenn sie einfach etwas reproduzieren, es aber mit der Methodenkompetenz des PPP tun, dass sie dann beherrschen, ja verstanden haben, was sie vorstellen. Die Methode wird zum Fetisch: Weil es so geschah, habe ich gezeigt, dass ich es kann. Damit wird die Fallhöhe sichtbar zwischen dem guten Sinn der Kompetenz und der „Kompetenz“ die hier auftritt. Sie ist die Inkompetenz, die sich mit Methode tarnt. Sie ist „Scheinkompetenz“. Ein so-tun-als-ob, ohne jede Bildung an der Sache, um die es jeweils geht, ohne eine innere Beziehung zu ihr. Eine solche besteht allein in der Übernahme einer Universalmethode. Ein solches Verhalten kann man nicht mit Halbbildung bezeichnen und Halbkompetenz wäre wieder so missverständlich, wie es Halbbildung immer schon war. Diese „Scheinkompetenz“ ist gleichwohl genauso Feind jener Kompetenz, wie es die Halbbildung mit der Bildung hielt.

Die empirische Beobachtung der gegenwärtigen Reform und ihrer Wirkungen sollte also mit einem anderen als dem alten Konzept arbeiten. Das bedeutet nicht, dass in der Schule nicht auch weiterhin die Produktion der Halbbildung beobachtet werden könnte. Aber es nötigt doch dazu, das Etikett sorgsam zu nutzen für das, was es leisten kann und es zu vermeiden, wo es nicht passt, wenn man denn Polemik vermeiden und soziale Wirklichkeit erklären will.

VI

Diese Spezifizierungsabsicht trifft natürlich auch die Analyse von Kompetenz. Adorno hat in seiner Musiksoziologie eine beeindruckende Typologie der Zuwendungsmodi zur Musik vorgelegt. Sie wurde in unseren Kreisen ähnlich wenig beachtet wie die „bürgerliche Kälte“. Adorno kam es nicht in den Sinn, die subjektive Zuwendung zur Musik mit der Unterscheidung in Bildung oder Halbbildung zu beurteilen. Er wusste zu genau, dass das zu grob gewesen wäre. Also hat eine recht große Anzahl qualitativ unterschiedlicher Typen identifiziert. Ich habe sich nicht auswendig im Kopf, aber man das leicht nachlesen.

Diese Haltung Adornos halte ich auch für unseren Zusammenhang für erwägenswert. Ich habe das in Araraquara mit wenigen Strichen zu illustrieren versucht:

Da gibt es mindestens den Dilettanten, der sich an etwas heranmacht, praktisch oder nur informationell, was er nur flüchtig benötigt. Irgendwie flickt er den Reifen seines Fahrrades nach Anweisung. Er weiß mit den I-Phone die Antwort auf eine beliebige Frage. Aber damit hat es sich.

Da gibt es den Amateur den Liebhaber, der die Sache nicht wirklich beherrscht, sie aber sehr schätzt und sich an ihr vor allem autodidaktisch mit ihr beschäftigt.

Da gibt es den Handwerker des do-it-yourself. Er vermag deutlich mehr als der Amateur, er ist ein Semi-Professioneller im guten Sinne-. Er versucht sich so zu verhalten, als wäre er Professioneller.

Da gibt es...

Des wäre eine lohnenswerte Anstrengung, dieses aktuelle Universum von Selbst- und Fremdbefähigungen zu untersuchen. Und wenn man das getan hat, bleibt es immer noch sinnvoll, das in Beziehung zu setzen, was uns ja allen so am Herzen liegt: die Frage nach der Zukunft der Bildung.

Literatur

ADORNO, Theodor W. Theorie der Halbbildung. **Schriften 8**, Frankfurt: Suhrkamp, 1972;

ADORNO, Theodor W. **Erziehung zur Mündigkeit**. Frankfurt: Suhrkamp, 1970;

HEYDORN, H. J. **Über den Widerspruch in Bildung und Herrschaft**. Frankfurt: Bildungstheoretische Schriften, 1970.

HUMBOLDT, W. von. Theorie der Bildung des Menschen in: **Werke Band I**. Darmstadt, 1960.

KERSCHENSTEINER, G. Berufs oder Allgemeinbildung? In: **Berufsbildung und Berufsschule Band I**, Paderborn, 1966.

PAULSEN, F. Bildung in **Pädagogische Korrespondenz** - Heft 9, 1991.

TISCHER, M. Veraltet die Halbbildung? In: **Pädagogische Korrespondenz** - Heft 11, 1992.

Eingereicht am 21. Februar 2020 | Genehmigt am 1. März 2020