

Eiko Jürgens



### Bildungsstandards – Betrachtungen über die Rede von der schulischen Bildung

#### PISA hat gezeigt ...

Selbstverständlich, die Probleme sind beträchtlich und unübersehbar. Viele Schüler verlassen die Schule ohne Abschluss. Oft ohne Aussicht auf eine Berufsausbildung, geschweige denn einen gesicherten Arbeitsplatz. Jedoch selbst ein Großteil derjenigen Schüler, die zu einem Schulabschluss gelangen, kann den Anforderungen der Berufswelt, des gesellschaftlichen Lebens und des privaten Alltags nicht hinreichend genügen. Die Streuung zwischen den leistungsstarken und den leistungsschwachen Schülern ist enorm und in kaum einem Land der PISA-Stichprobe ist dieser Sachverhalt so eng mit sozialen Indikatoren verknüpft wie bei uns. Unleugbar hat sich das deutsche Schulwesen auf dem Weg zu mehr Chancengleichheit festgefahren. Augenscheinlich gelingt im deutschen Schulwesen weder eine gute Spitzenförderung noch eine umfassende Breitenförderung. Schon gar nicht beides gleichzeitig. Wenigen, sehr guten Schülern steht eine große Zahl so genannter „Risikoschüler“ gegenüber.

Die berufsmäßige Selbstüberzeugung, durch Zensuren, Tests und Zeugnisse tatsächlich Homogenität erreichen zu können, ist nicht ein Problem innerhalb unserer Schulen, sondern das Kernproblem deutscher Schulgeschichte. Die deutsche Verehrung der Schimäre „Homogenität“, die andersherum auch die leidvolle Tragik der Schule immer wieder aufs Neue ans Licht der Öffentlichkeit zerrt, ist kein isoliertes Einzelphänomen. Es trägt durchaus syndromatische Züge. Beispielsweise trifft es zusammen mit dem „naturalistischen Begabungskonzept“, das sich ebenso tief in vielen Lehrerköpfen eingegraben zu haben scheint wie die Auffassung, wenn alle im Unterricht das Gleiche bekommen, wäre dies nicht nur gerecht, sondern auch effektiv. Frontale Unterrichtsarrangements genießen deshalb uneingeschränkten Bestandsschutz. Millionenfach wiederholte Unterrichtsabläufe können schließlich nicht falsch (gewesen) sein.

Die Konsequenzen dieser nur schwerlich zu erschütternden Fundamentalphilosophie prägen die Gestaltung von Schule und Unterricht bis in die letzten Ecken. Versuche zur Qualitätssicherung und Qualitätsverbesserung bleiben vermutlich so lange diesem Denk- und Handlungsschema unterworfen, wie die überkommene strukturelle Gliederung des Schulsystems perpetuiert wird. Einem System, von dem die OECD-Expertengruppe, die Deutschland bereiste (14. September bis 26. September 2003), feststellte, „es gehöre zu einem vergangenen ökonomischen und gesellschaftlichen System“ (2003, S.3)<sup>1</sup>. Worauf können trotzdem Hoffnungen oder sogar zugesicherte Erwartungen beruhen, mit der Einführung von Bildungsstandards würde (trotzdem) alles besser werden. Hauptsächlich sind dafür zwei Argumentationslinien verantwortlich. Vorweg, damit darüber keine Zweifel bestehen, ich befürworte die Einführung von Bildungsstandards. Jedoch dafür zu sein, ist das eine, es zum Wohle der Kinder und Jugendlichen zu wollen, damit sie alle mehr Lebenschancen und mehr Bildung erhalten, ist das andere. Und deswegen sollten wir das Optimale wollen.

<sup>1</sup> Michael Krüger: OECD-Projekt „Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers“. Bericht über den Besuch der OECD-Expertengruppe vom 14.09. bis 26.09. 2003 in Deutschland.

### Hoffnungen ... auf Sand gebaut?

Erstens sind deutsche Bildungspolitiker ausgeschwärmt und in ihrem Tross haben sich auch Wissenschaftler, praktizierende Schulpädagogen und interessierte Journalisten befunden, um sich in den PISA-Siegerländern umzusehen, was diese anders und besser machen als wir. Da der selektive Blick, wie uns die Wahrnehmungspsychologie lehrt, unvermeidbar ist, wurde gar nicht erst versucht, fremde Schulsysteme in ihrer historisch und kulturell gewachsenen Ganzheit zu verstehen. Sondern es wurde sofort nach Rosinen gesucht, die zur deutschen Schulteigmischung geschmacklich und stofflich gut zu passen schienen. Dessen Konsistenz sollte allerdings substanziell unverändert bleiben. Das war die Auflage. Weil die erfolgreichen PISA-Länder mehrheitlich über Bildungsstandards oder Vergleichbarem verfügen, wurde der schlüssigen wie kurzschlüssigen Annahme gefolgt, was Finnland – übrigens ein schlechtes Beispiel, weil ausgerechnet Finnland statt über Bildungsstandards lediglich über landesweit verbindliche Bildungsziele verfügt – oder Schweden gut tut, sollte auch uns gut tun. Was allerdings der selektive Blick verstellt, ist die bittere Wahrheit, was dort als Rezept taugt, muss an einem anderen Ort noch lange nicht gleichermaßen geeignet sein. Vor allem, wenn man es ungeachtet seines gewachsenen Zusammenhangs übernimmt. Was beispielsweise in Finnland vernünftig ist, kann im deutschen Schulsystem zur neuerlichen Belastung, geradezu zu einer Verschärfung des Sortierungswahns führen. „Testing und schulübergreifende Vergleiche sind in der finnischen Schule Alltag“, weiß der ehemalige hessische Kultusminister Hartmut Holzapfel zu berichten. „Es sind Instrumente, mit denen Defizite festgestellt werden sollen, um diese anzugehen. Was mit diesen Mitteln festgestellt wird, wird unter dem Gesichtspunkt ausgewertet, wie die Ergebnisse verbessert werden können; der Ausweg, die Probleme wegzuschieben an eine andere Schulform, ist den Finnen versperrt“ (2003, S.172). In einem selektiven Schulsystem wie dem unsrigen können hingegen die gleichen Instrumente dazu genutzt werden, um den deutschen Sonderweg, Qualität durch Ausweitung der „förderlichen“ Auslese steigern zu wollen, noch weiter zu festigen. Also international erkannten Widersinn auf die Spitze zu treiben.

Dazu noch einmal Hartmut Holzapfel: „Allen Ernstes wird so in Bremen erwogen, die dort auffallend hohe Sitzenbleiberquote dadurch zu reduzieren, dass der Übergang zur weiterführenden Schule durch Feststellungsverfahren gesteuert, das heißt: reduziert wird. Die Logik ist evident: je sicherer die ‚Bank‘ ist, auf die man sich einlässt, desto weniger Risiken geht man ein. Tests und Überprüfungen haben dann nur noch die Funktion, den Beteiligten ein ruhigeres Gewissen zu verschaffen, wenn sie die Zuordnung zu Schullaufbahnen steuern“ (ebenda). Die mit dem Scheitern eines jeden Schülers immer implizite Fragestellung nach dem Anteil der Verantwortung, die die Schule daran trägt, muss dann allerdings noch weniger gestellt werden.

Demzufolge muss es doch als vermessen erscheinen, wenn Bildungsstandards dazu führen sollen, das Gesamtbild der deutschen Schule grundlegend zu verändern. Statt Misstrauenskulturen künftig viele Vertrauenskulturen entstehen zu lassen. Statt intensiver Pflege der Selektionskultur künftig eine prosperierende Förderkultur zum Markenzeichen der Schule „Made in Germany“ werden zu lassen. Alles eher unwahrscheinlich.

Das Beispiel Bremen zeigt, dass der nötige Paradigmenwechsel überhaupt nicht überzeugend angedacht ist, sondern Bildungsstandards zwar einerseits als fortschrittlich propagiert werden, aber andererseits (fast) alles getan wird, um sie in die Logik des

bestehenden Systems einzupassen. Der vielleicht tatsächlich von einigen wenigen Schulpolitikern vertretene Perspektivenwechsel wurde schnell wieder aufgegeben bzw. auf die alten Bahnen hingebogen. Um eine durchaus naheliegende Debatte über die Struktur des deutschen Bildungswesens zu vermeiden, wurde einer anderen Devise gefolgt. Ein Hauptübel für das enttäuschende Abschneiden deutscher Schüler läge in der Monokultur des tradierten Unterrichts, ein weiteres in vorschulischen, oft milieubedingten Förder- und Integrationsdefiziten, hieß es in nie gekannter kultusministerieller Einigkeit. Gefordert werden deshalb neue Unterrichtsskripte wie eine Verbesserung von Input-Variablen: „Frühförderung (vor der Schule), Ganztagsbetreuung (nach dem Unterricht/der Schule), Vernetzung der Schulen mit der Familien-, Kinder- und Jugendhilfe (außerhalb der Schule)“ (RADTKE 2003, S.56). Solche Konzepte schließen an die bislang schon verfolgten Strategien kompensatorischer Erziehung an. Allerdings angesichts des bekannten, lediglich durch PISA noch einmal bestätigten Befunds andauernder sozialer Determinierung von Schulerfolg konnte deren geringe Wirksamkeit schon lange empirisch belegt werden. Trotz aller spezifischen Eigenbedeutung haben so unterschiedliche Gegenstandsfelder wie Bildungsstandards, Unterricht und Frühförderung ihre verbindende Klammer in der Frage nach der Schulstruktur. Solange das Dogma von der Gliedrigkeit in blinder Selbstverständlichkeit aufrechterhalten bleibt, wird einiges anders, aber wenig besser werden.

### Mit Output-Steuerung wird alles besser ...

Die zweite Argumentationslinie folgt ebenfalls im Ausland erfolgreich praktizierten Modellen schulischer Organisationsentwicklung. Auch in diesem Fall geht es um einen so genannten Paradigmenwechsel. Weil die Input-Steuerung des deutschen Bildungswesens (angeblich) versagt habe, wird noch mehr seit PISA als schon nach TIMSS gebetsmühlenartig in der Reformdiskussion die Forderung erhoben, eine organisatorische und inhaltliche Neujustierung der Schule und des Unterrichts mit Hilfe der Output-Steuerung durchführen zu wollen. (Gemeint sind mit Input-Instrumenten sowohl Erlasse, Verordnungen, Rahmenrichtlinien, fächerübergreifende und fachbezogene Lehrpläne als auch die sächliche und personelle Ausstattung einer Schule.) Während in anderen Ländern die Fachleistungen und Kompetenzen der Schüler, also der „lernerfolgreiche“ Output, entscheidender Maßstab für Wirksamkeit des Systems seien, beschränke man sich in Deutschland hauptsächlich darauf, die Randbedingungen von Unterricht und Schule, wie beispielsweise die Klassengröße, die Stundentafel, die Schüler-Lehrer-Relation, die Ausstattung mit Fachräumen und Lehrmaterialien usw. zu kontrollieren und zu sichern. In Verbindung mit der Output-Steuerung werden Maßnahmen gebracht, die darauf abzielen, der Schule größere Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit bei inhaltlichen, methodischen und organisatorischen wie administrativen Entscheidungen zu gewähren. Gemeinsame verbindliche Bildungsstandards, eingesetzt an ausgewählten Schnittstellen der allgemein bildenden Schulen, sollen der Kontrolle des Outputs dienen<sup>2</sup>. Wie die Schulen ihrer Schülerschaft das Erreichen der

<sup>2</sup> „Die Länder sollen in landesweiten bzw. länderübergreifenden Orientierungs- oder Vergleichsarbeiten überprüfen, in welchem Umfang die vereinbarten Standards tatsächlich erreicht werden. Ziel dieses Verfahrens soll es sein, eine Qualitätssicherung zu gewährleisten und sich darüber länderübergreifend auszutauschen. Damit besteht ein länderübergreifender Konsens darüber, dass mindestens für folgende Schnittstellen ein Überprüfungsverfahren auf der Grundlage vorgegebener Bildungsstandards erfolgen soll, ...:

- Primarstufe im 3. oder 4. Jahrgang
- Ende des Sekundarbereichs der allgemein bildenden Schule
- Ende der gymnasialen Oberstufe, aber auch des Fachgymnasiums, des Abendgymnasiums, des Kollegs, wahrscheinlich auch der Freien Waldorfschulen und bei der Nichtschülerabiturprüfung (vgl. Presseerklärung des Sekretariats der Kultusministerkonferenz zur Plenarsitzung am 17./18. Oktober 2002 in Würzburg).  
Zurzeit liegen Bildungsstandards zum mittleren Bildungsabschluss in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik vor.

über die Schulformen hinweg (?) definierten „standardisierten“ Lernergebnisse ermöglichen, soll ihnen weitgehend freigestellt werden.

### Bildungsstandards ...

Um überhaupt auf die behauptete Logik der erfolgreichen Outputsteuerung durch den Einsatz bundesweit geltender Bildungsstandards eingehen zu können, bedarf es der Erörterung drei weiterer Fragestellungen.

Zum einen ist zu fragen, ob es Klarheit darüber gibt, was unter Bildungsstandards zu verstehen ist bzw. gibt es präzise Angaben darüber, was sie von den bisherigen Zielvorgaben und inhaltlichen Anforderungen in Lehrplänen, Richtlinien, Rahmenplänen o.Ä. unterscheidet.

Zweitens ist zu fragen, welcher „Bildung“ in den Bildungsstandards überhaupt das Wort geredet wird. Diese Frage steht im Zentrum der Weiterentwicklung von Schule als gesellschaftliche Institution, die bisher dem weithin geteilten Selbstverständnis unterliegt, das Recht auf Bildung allen Heranwachsenden zu garantieren. Bleibt es bei dieser Absicht?

Und letztens stellt sich die Frage, wie die Standards gemessen werden sollen.<sup>3</sup>

### Nomen est omen, oder ...

„Bildungsstandards ... greifen allgemeine *Bildungsziele* auf. ... 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. Schule und Unterricht können sich an Standards orientieren. Den Lehrerinnen und Lehrern geben Bildungsstandards ein Referenzsystem für ihr professionelles Handeln. ... Mit Bezug auf die Bildungsstandards kann man die Einlösung der Anforderungen überprüfen. So lässt sich feststellen, inwieweit das Bildungssystem seinen Auftrag erfüllt hat, und die Schulen erhalten eine Rückmeldung über die Ergebnisse ihrer Arbeit“ (KLIEME et al. 2003, S.13).

Was wissen wir nun? Doch zumindest so viel, dass Bildungsstandards Zielmarken festlegen, die es, ja das ist schon der erste wunde Punkt, für (möglichst) alle Schülerinnen und Schüler schulformübergreifend zu einem bestimmten Zeitpunkt zu erreichen gilt. Insbesondere in einem selektiven Schulsystem ist es geradezu von richtungsweisender Bedeutung, ob Bildungsstandards als *Mindeststandards* oder *Regelstandards* Geltung gewinnen. Während Mindeststandards als nach oben offene „Minimalforderungen“<sup>4</sup> mit Erwartungen verknüpft werden, die Lernprozesse so zu gestalten, dass alle Schülerinnen und Schüler diese tatsächlich erreichen, wird mit der Formulierung von Standards als Regel- bzw. Durchschnittsgröße Abweichung von der Norm von vornherein einkalkuliert. Damit würde allerdings die Option, dass alle Schülerinnen und Schüler den Standard nachweisen müssen, von vornherein verworfen.

<sup>3</sup> Unübersehbar korrespondiert das Wie mit dem Was. Bisherige Erkenntnisse zum Einsatz von Schultests haben nämlich belegen können, dass im Allgemeinen solche Lernergebnisse Eingang in Schultests finden, die relativ einfach zu operationalisieren sind. Was wird also aus Bildungszielen, deren gesellschaftliche Relevanz zwar unumstritten, deren valide Messung allerdings mit den bekannten Messmodellen äußerst aufwendig bis unmöglich ist?

<sup>4</sup> Offen insofern, dass auf die Mindeststandards weitere differenzierende Kompetenzstufen aufbauen würden.

Mit dem Eintreten für Mindeststandards sollte über die Gräben der Selektivität hinweg allen Schülerinnen und Schülern eine vergleichbare Grundbildung verbindlich zugesichert werden, die sie während der Ableistung ihrer Pflichtschulzeit erwerben würden und die es allen ermöglichte, ein im Grundsatz selbst bestimmbares und selbst verantwortbares Leben in der Arbeitswelt, der Gesellschaft und im privaten Bereich zu führen und zu gestalten. Diese Position, die übrigens auch aus Teilen der Wirtschaft Unterstützung findet, konnte sich – wie bekannt sein dürfte – allerdings in der Kultusministerkonferenz nicht durchsetzen. Statt dessen wurde das Ungetüm der „schulformübergreifenden“ Regelstandards zur Norm gemacht. Wie hoch die Latte für das Regellaß gelegt wird, davon wird es abhängen, wie viele Versagungen das Schulsystem seinen Schülerinnen und Schülern zumutet, wie viele Versager „produziert“ werden.

### Bildungsstandards konkretisieren Bildungsziele ...

Was wissen wir weiter? Bildungsstandards greifen allgemeine Bildungsziele auf. Daran schließt sich sofort eine weitere doppelte Fragestellung an. Besteht denn bereits Klarheit und vor allem gesellschaftlicher Konsens darüber, was die wichtigsten allgemein bildenden Ziele für die Schule heute und in Zukunft sind? Soweit ich erkennen kann, hat die gesellschaftliche Diskussion noch gar nicht eingesetzt, zumindest nicht über vereinzelte Versuche hinausweisend. Der aktuellste Versuch, diese Diskussion stärker in Gang zu bringen, hat Johannes Rau mit seiner Publikation unternommen.

Wenn aber selbst in der Wissenschaft und den Fachdidaktiken noch nicht einmal eine klare Linie zu erkennen ist, welche Bildung in der allgemein bildenden Schule allen Kindern und Jugendlichen ermöglicht werden soll, wie kann man dann schon Bildungsziele sicher auswählen, die den Bildungsstandards als Blaupause dienen sollen. Angesichts dieser unübersichtlichen Lage kann es gar nicht überraschen, wenn entweder blumig von der Entrümpelung der bisherigen Lehrpläne, die angeblich das Lehren und Lernen überreglementiert hätten, gesprochen wird, oder der bildungstheoretische Pragmatismus bemüht wird, der dem bisherigen schulischen Bildungsideal den Garaus machen soll. Schon allein deshalb, weil dieser aufgrund seines Utopieüberschusses die Schule vor unüberwindbare Realisierungshürden stellte. Mit unübersehbaren behaupteten depressiven Folgen für die Lehrerschaft in Anbetracht des Bewusstwerdens ihres Versagens. Oder noch geschickter argumentiert: Nicht die fehlende Diskussion und Einigung auf die nötigsten Bildungsziele der Schule sind das Manko, nein die Bildungsziele selbst sind das Problem. Fett gedruckt nachzulesen als Kapitelüberschrift im so genannten Klieme-Gutachten: „Bildungsstandards und Kompetenzmodelle – die pragmatische Antwort auf die *Probleme* der Bildungsziele“ (2003, S. 51 – Hervorhebung E. J.). Aufgeführt werden dann eine Reihe fundamentaler Kernsätze aus der klassischen Bildungstheorie, u. a. auch Mündigkeit. Deren Wert für die Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen in einer Gesellschaft, die auf Humanität und Demokratie gründet, wird gar nicht erst bestritten, nur für die Bildungsstandards taugt dieses Bildungsziel dann doch wieder nicht. „Auch anspruchsvolle und ambitionierte Bildungsziele – ‚Mündigkeit‘ etwa, also die Fähigkeit zur selbstbestimmten Teilhabe an einer demokratischen Gesellschaft – entziehen sich zwar nicht grundsätzlich einer empirischen, an Messprozeduren ansetzenden Diskussion. Aber es gibt bisher keinen Konsens über die angemessene Operationalisierung und die alte Hoffnung curriculumtheoretischer Debatten ist zerstört, als ließen sich aus allgemeinen Bildungszielen in eindeutiger Weise konkrete, am Verhalten ohne Widerspruch messbare Lernziele ableiten“ (ebenda, S. 52). In Kurzform heißt das: Allgemeine Bildungsziele taugen nicht für die Bestimmung von Bildungsstandards. Dabei herrschte doch bisher bei Allgemein- und Fachdidaktikern

wie Lehrplan- und Curriculumexperten die Meinung vor, allgemeine Bildungsziele konkretisierten und implementierten sich im Fachunterricht.

### Gut zu messen muss es sein ...

Was orientierendes Bildungsziel für die Formulierung von Bildungsstandards wird, bemisst sich anscheinend nicht nach dessen gesellschaftlicher Relevanz, sondern nach dessen Messbarkeit mit den bisher geläufigen Instrumenten. Man behilft sich zurzeit mit Verweis auf den unterstellten, längst überfälligen Pragmatismus, alle wichtigen, aber nicht messbaren Bildungsstandards einfach auszuklammern, statt sich dem Erfordernis zu stellen, neue intelligente Messinstrumente zu entwickeln.

Aufgrund der Bedeutung, die von Politik und Administration den Bildungsstandards eingeräumt wird, kann sich jeder an den fünf Fingern seiner Hand abzählen, wie lange es dauern wird, bis in allen Schulen ein „Teaching to the test“ einsetzen wird. Was nicht diesem Ziel dient, wird über kurz oder lang als unnützlich, hinderlich oder ablenkend betrachtet werden und deshalb entweder über Bord geworfen oder allenfalls noch als Lückenfüller oder Notnagel Verwendung finden. Da werden auch nicht solche kultus-administrativen Beschwörungsformeln wie beispielsweise diese helfen: „In Schulen kann es nicht allein darum gehen, ständig zu prüfen, vergleichen oder messen zu wollen... Wissen und Standards sind letztlich Funktionsbegriffe. Bildung dagegen fragt nach Inhalt und Maß, stellt den Menschen in den Mittelpunkt und will seine Teilhabe an der gerechten, solidarischen Zivilgesellschaft“ (ROLF BADE 2003, S. 102). Die anscheinend nicht weiter zu thematisierende Diskrepanz zwischen Verlautbarung und Realisierung ist das nicht Hinnehmbare. Nämlich einerseits für Bildungsstandards einzutreten, was sicherlich auf eine breite Zustimmung stößt, aber andererseits sich so schnell mit minderwertigen Lösungen zufriedenzugeben, und zwar nach dem Motto: „Genug gezaudert, nun muss endlich gehandelt werden.“

### Bildung als Worthülse ...

Bildung ist sicherlich ein Begriff, der heute gerne wort- und begründungslos in Dienst genommen wird, um den Schein zu wahren<sup>5</sup>. Um zu echten Bildungsstandards zu gelangen, wird es unausweichlich sein, die Bildungsdiskussion neu zu beleben und das bildungstheoretische Koordinatenkreuz der allgemein bildenden Schule neu zu bestimmen. Erst wenn ein stimmiges, konsensfähiges Bildungskonzept vorliegt, können valide Bildungsstandards entwickelt und die daraus ableitbaren Kompetenzen beschrieben werden. Bildungsstandards definieren schulische Wirksamkeitserwartungen und Zielverbindlichkeiten. Allerdings ersetzen sie weder Lehrpläne, noch machen sie deren Entwicklung und Revision überflüssig. Im Gegenteil. Mit Hilfe von Bildungsstandards gewinnen beispielsweise schulinterne Lehrpläne an Bedeutung für die didaktische Praxis.

### Den ganzen Menschen bilden

Auf welche Bildungsziele Standards sich beziehen sollten, lässt sich kurz skizzieren.

Was fällt überhaupt unter die Kritik des unterstellten Utopieüberschusses und sollte deshalb künftig als irrelevantes Bildungskriterium gestrichen werden? Handelt es sich

5 Tatsächlich handelt es sich zumindest bis jetzt bei den vorliegenden Bildungsstandards für den mittleren Abschluss nicht um Bildungsstandards, sondern um anforderungsbezogene Fachleistungsstandards, die offenbar bis auf jene für die erste Fremdsprache, aus der Essenz eingedampfter Lehrpläne gewonnen wurden.

beispielsweise bei den von Wolfgang Klafki (1985) in die Bildungsdiskussion eingebrachten epochaltypischen Schlüsselproblemen, wie die gesellschaftlich bedingte Ungleichheit oder die Friedensfrage, tatsächlich um ins Utopische entrückte sowohl individuelle als auch gesellschaftliche Herausforderungen?

Wenn es das existenzielle, schließlich grundgesetzlich verankerte Ziel der Politik bleiben soll, die Bundesrepublik Deutschland zu einer humanen, demokratischen Gesellschaft zu entwickeln, dann bleibt Bildung als Leitidee der Funktion von Schule unverzichtbar.

Wer hingegen jetzt der Schule als Rezept zur Lösung konstaterter Qualitätsmängel einen „pragmatischen“ Bildungsbegriff verschreiben will, unterschlägt, dass nicht der bisherige, zugegeben teilweise überladene und unscharfe schulische Bildungsbegriff, sondern die Lern- und Erziehungswirklichkeit in den Schulen eine, wenn nicht sogar die entscheidende Ursache für das allseits schlechte fachliche Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich war. Die krasse Diskrepanz zwischen traditionellem Bildungsverständnis und der gegenwärtigen pädagogisch-didaktischen Misere unserer Schulen ist weder durch eine Relativierung noch einen Verzicht auf den hohen Anspruch, der sich in Deutschland traditionell mit dem Begriff der „Bildung“ verbindet, zu beheben. Dazu bedarf es anderer Weichenstellungen. Wenn Wolf Lepenies (2002) weiter dazu sagt: „Zu kritisieren ist vielmehr eine politische Praxis, die unsere Schulen (...) an Feiertagen mit Bildungsidealen schmückt und sie im Alltag immer stärker unter ökonomischen Effizienz- und Anpassungsdruck setzt (S.11),“ dann wird recht offensichtlich, wohin allerdings die Reise mit den Standards gehen kann oder gehen soll. Etwa von „Bildungs“-Standards zu sprechen, aber gleichwohl Ausbildungs- und Qualifikationsstandards zu meinen, mit denen Anpassungs- und Verwertungsleistungen der Heranwachsenden gesichert werden sollen.

Erich Fromm hat vor über 40 Jahren auf die Vereinnahmung des Menschen durch eine expansive Marktwirtschaft hingewiesen, die Menschen brauche, „die in großer Zahl reibungslos funktionieren, die immer mehr konsumieren wollen (sollen), deren Geschmack standardisiert ist und leicht vorausgesehen und beeinflusst werden kann.“ Die Konsumgüterindustrie wie das Wirtschaftsleben allgemein brauchen Menschen, „die sich frei und unabhängig vorkommen und meinen, für sie gebe es keine Autorität, keine Prinzipien und kein Gewissen – und die trotzdem bereit sind, sich kommandieren zu lassen, zu tun, was man von ihnen erwartet, und sich reibungslos in die Gesellschaftsmaschinerie einzufügen ...“ (1998, S.131). Gefahren des gewaltlosen, das eigene Denken einlullende Geführtwerden drohen beispielsweise aus der Werbe- und Unterhaltungsindustrie. Sie vermittelt diese scheinbare (individuelle) Freiheit, die in Wahrheit Gleichschaltung, Vermassung und Entmündigung bedeutet.

Bildung, die diesen Anpassungsgefährdungen widersteht, jedoch zumindest kritische Distanz entgegenbringt, ist als eine Form des Suchens und Nachdenkens zu verstehen. „Bildung zielt auf Orientierung im Denken und Handeln. Sie ist nicht frei von Unruhe. Bildung bringt die eigenen Bilder in Bewegung. In einer Welt des Wandels reflektiert Bildung somit innere und äußere Veränderungen“ (LENZ 1995, S.9). Sowohl die (selbst-)reflexiven Prozesse als auch deren Modalitäten sowie die aus den gewonnenen Erkenntnissen zu ziehenden Konsequenzen für das Handeln kann niemand dem Einzelnen abnehmen. Bilden ist demnach als ein eigenaktives Geschehen aufzufassen. Der Mensch ist Subjekt in diesem Vorgang: Bildung ist Selbstbildung (Selbst-)Reflexivität korrespondiert mit der Fähigkeit zur (Selbst-)Distanzierung, d.h. gleichfalls mit dem

„Mut zu vernünftiger Kritik“. Darin liegt der Gedanke begründet, dass das unverstellte und bis an die Wurzeln reichende Durchdenken des menschlichen und gesellschaftlichen Seins, um zu tragfähigen und „aufgeklärten“ Einsichten zu gelangen, nur gelingen kann, „wenn wir befreit werden aus der gefesselten Sitzposition der zeitgenössischen Sozialisation, die uns als natürlich erscheint und die unser Lernen an ferngesteuerte Bilder und Töne bannt, deren Gründe wir nicht kennen“. Die Ermöglichung dieser (Selbst-)Befreiung ist als Kernstück einer bildungsgeleiteten schulischen Erziehung maßgeblich.

Bildung ohne Werte-Orientierung ist schlechterdings unvorstellbar. Sie schließt deshalb unverzichtbar die ethische Dimension der menschlichen Existenz mit ein. Werte entstehen aus Erfahrungen. Lehrerinnen und Lehrer müssen sowohl wissen, dass sie Werte repräsentieren und Werteerfahrungen auslösen, als auch die institutionellen und administrativen Voraussetzungen dafür haben, diese Erfahrungen zu vermitteln und zu organisieren (vgl. Jürgen BAUMERT/Johannes FRIED et al. 2002, S.178/179). Der Erziehungsauftrag von Schule erfordert dies auch. Doch zum Aufbau eines differenzierenden Werteverständnisses braucht es vor allem Zeit und Raum. Zeit für Gelegenheiten des „Nachdenkens“ im Sinne einer moralkognitiven Durchdringung der Handlungssituation(en) sowie der differenzierten Begründung von Wert- und Moralentscheidungen. Raum, um eine Vielfalt von Begegnungsmöglichkeiten zu bieten und um Lernsituationen so anlegen zu können, dass sie zum selbsterprobenden Handeln, zur Identitätsfindung und Urteilsfähigkeit in (grund)wertorientierenden Fragestellungen herausfordern. Werden Schulen noch künftighin Orte sein können, an denen Zeit gegeben wird, für diese Form der Persönlichkeitsbildung?

Werte anerkennen und leben zu können, setzt die Entwicklung von Einstellungen, mitunter einen Einstellungswandel voraus. Letzteres vor allem dann, wenn es sich um eine grundlegende, gesellschaftliche Neuorientierung handelt. Bei der beabsichtigten „Neuausrichtung der Bildung auf eine nachhaltige Entwicklung“ (vgl. Erklärung des BMBF und der BLK 1998) dürfte es sich wohl um eine solche handeln.

Im Jahr 2002 hat die OECD die Bildung für eine nachhaltige Entwicklung zu einem der drei übergreifenden Bildungsziele erklärt, die alle Modelle der Kompetenzentwicklungen leiten sollten. Nicht zuletzt haben die Vereinten Nationen für die Zeit von 2005 bis 2014 eine Dekade der „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ ausgerufen (vgl. Hamburger Erklärung der Deutschen UNESCO-Kommission ...). Von ihr sollen Impulse für Innovationen in allen Bildungsbereichen ausgehen.

Bildung für eine nachhaltige Entwicklung realisiert sich in einem Bündel von Teilkompetenzen, die unter dem Dach der Gestaltungskompetenz zusammengeführt werden. „Gestaltungskompetenz zu besitzen bedeutet, über Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissensbestände zu verfügen, die Veränderungen im Bereich ökonomischen, ökologischen und sozialen Handelns möglich machen, ohne dass die Veränderungen immer nur eine Reaktion auf vorher schon erzeugte Problemlagen sind. Mit der Gestaltungskompetenz kommt die offene Zukunft, die Variation des Möglichen und aktiven Modellierens in den Blick“ (Gerhard DE HAAN 2004, S.41).

Wie unschwer zu belegen ist, sind derartige zukunftsweisende Schlüsselprobleme ebenso aus der Diskussion um Bildungsstandards ausgeklammert worden wie schon eine Reihe bisher als unstrittig geltende allgemeine, auf demokratischen Grundwerten fußende Bildungsziele.

### Pragmatismusdebatte setzt falsche Signale ...

Unter der Voraussetzung, dass das Ziel einer humanen und demokratischen Gesellschaft keine Sonntagsrede ist, sondern gelebter Alltag sein soll, ist deshalb die derzeitige Debatte um die Zuspitzung und Präzisierung des bisherigen (schulischen) Bildungsbegriffs auf einen „pragmatischen“ irreführend. Tatsächlich geht es nicht um die Alternative von Pragmatismus oder Idealismus.

Nicht Gewährleistung von Pragmatismus oder Idealismus ist das Prüfkriterium für die Sinnhaftigkeit schulischer Bildung, sondern deren Vermögen, „Humanität“ für jeden Menschen erreichbar zu machen.<sup>6</sup>

Eine Schwächung des ganzheitlichen Bildungsverständnisses kann schon allein angesichts des gesellschaftlichen Wandels und der sich dadurch abzeichnenden sozialen, beruflichen und individuellen Umbruchsituationen nicht hingenommen werden. Es wird deshalb jedes Mal genau zu prüfen sein, welche Interessen sich hinter so eingängig und selbstverständlich scheinenden Aussagen verbergen wie, „die Schule sollte von den vielen Aufgaben, die ihr aufgrund falsch verstandener Fürsorge und durch die Ausdehnung des Erziehungs- und Bildungsauftrags auf immer neue gesellschaftliche Felder zugeschustert wurden, entlastet werden“. Oder: „Schule sollte sich künftig wieder stärker auf ihr Kerngeschäft konzentrieren“. Oder: „Die Lehrpläne müssten entfrachtet werden, damit künftig eine Konzentration auf das Wesentliche erfolgen könne“. Was ist eigentlich das Kerngeschäft (übrigens ein Begriff aus der Wirtschaft) der Schule? Oder was ist das Wesentliche von Schule? Ist das Wesentliche eine Bildung, die sich rechnet oder eine, die den Heranwachsenden um seiner selbst willen zur verantwortlichen Wahrnehmung von Freiheit befähigt? Ich stimme ohne jede Einschränkung Neil Postmann (1995, S.49) zu, wenn er davor warnt, den schulischen Auftrag auf utilitaristische und wirtschaftliche Kategorien zu verengen. „Jede schulische Ausbildung, die sich hauptsächlich um ökonomische Zwecke dreht, ist viel zu begrenzt, um nützlich zu sein. Und in jedem Fall würde sie die Welt so einseitig wiedergeben, dass sie einer Verspottung der Humanität nahe käme“ (S.49). In die gleiche Kerbe schlägt Hartmut von Hentig (1993) mit seiner Argumentation für einen emanzipativen Bildungsbegriff: „Um ihres Fortbestandes willen, müssen freie Gesellschaften die nachfolgenden Generationen mit einem größeren Aufwand zur Freiheit erziehen. Freiheit gibt es nicht ohne Verantwortung und Verantwortung nicht ohne Autonomie oder Selbstbestimmung. Der entscheidende Auftrag der Schule/Bildung heißt: Zur geistigen und moralischen Selbständigkeit erziehen, das Individuum stark machen gegen den Systemzwang“ (S. 264).

### Wo Bildung draufsteht, muss auch Bildung drin sein ...

Wenn man über den Sinn von Bildungsstandards befinden soll, dann wird es vordringlich darum gehen, deren Bildungsgehalt kritisch zu betrachten. Bieten sie neben der Absicht, allen Kindern und Jugendlichen eine gesicherte Ausbildung und Qualifizierung zukommen zu lassen, dafür die Gewähr, einen entscheidenden Beitrag für die Entwicklung der individuellen Schülerpersönlichkeit, wozu u. a. Demokratiekompetenz, kritischer Vernunftgebrauch oder Entwicklung von Humanität gehören, zu leisten.

<sup>6</sup> Die Bildungsidee gewinnt nämlich ihre „zeitlose“, herausragende Bedeutung, indem sie als Chance zu verstehen ist, der wachsenden Verzweckung und Funktionalisierung des Menschen, u. a. durch immer stärkere Anpassung an ökonomische Effizienzkriterien, wirkungsvoll entgegenzuwirken.

Ist das überhaupt gewollt, dass Bildungsstandards in dieser Weise interpretiert werden? Wenn sie es würden, wären sie zu begrüßen. Entsprechende Kompetenzmodelle ließen sich entwickeln. Allerdings habe ich meine Zweifel. Zurzeit scheint die Qualitätsdebatte allein darauf ausgerichtet zu sein, in internationalen Vergleichstests erfolgreicher abzuschneiden, mit der vagen Hoffnung, dann auch unsere gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Probleme künftig besser bewältigen zu können. Für diesen simplen Zusammenhang gibt es allerdings so gut wie überhaupt keine schlüssigen Belege. Selbst die PISA-Siegerländer können in dieser Sache nicht als Kronzeugen helfen. Dennoch hoffe auch ich künftig auf ein international besseres Abschneiden unseres Schulsystems. Aber nicht um den Preis, das humanistische Bildungsideal, das übrigens im Ausland hohes Ansehen genießt, auf dem Altar von vermeintlichem Pragmatismus zu opfern. Die von verschiedenen Protagonisten gleichermaßen offensichtlich wie offensiv betriebene Reduzierung des schulischen Auftrags auf Ausbildung greift zu kurz und wird der Gesellschaft insgesamt nicht gut tun. Schon heute haben wir nicht zu viel Demokratie, sondern zu wenig, nicht zu viel Ästhetik und Kreativität, sondern zu wenig. Schule muss mehr als Ausbildung sein. Ein einseitig am Nutzwert ausgerichteter schulischer „Bildungs“-Gedanke übersieht, dass Bildung nicht den gleichen Gesetzmäßigkeiten wie die Produktion von Industriegütern unterliegt. Bildungsentwicklung braucht und nutzt den Freiraum für die selbstzweckliche Sinngebung. Das gehört zum Kern des Frei-Werdens des Menschen.

Paradoxerweise können bisher die Bildungsstandards ihre Funktion nur erfüllen, wenn sie selbst auf „Bildung“ verzichten. Es mangelt ihnen an einem ausgewiesenen, stimmigen bildungstheoretischen Grundgerüst. Hauptsächlich geht es um fachlich begründete Ausbildung und Qualifizierung, um Wissensvermittlung und Wissensaneignung, um den Nachweis nützlichkeitsrelevanter Anforderungsprofile. In dieses Bild passt, dass weder die Standards klar und knapp formuliert sind (vgl. Wolfgang Böttcher 2003, S. 161), noch sich diese durchgängig in Kompetenzen<sup>7</sup> konkretisieren. Die derzeit vorliegenden Bildungsstandards sind eine Mischung aus fachlichen Qualifikationszielen, Kerncurriculum und Lehrplan. Die notwendig klare Trennung zwischen Bildungsstandards und Kompetenzmodellen auf der einen, Kerncurriculum und schuleigene Lehrpläne auf der anderen Seite, die es der Einzelschule ermöglichen, eigenverantwortlich adressatengerechte Unterrichtsarrangements zu gestalten, wird nicht erreicht.

Über den Sinn oder Unsinn habe ich schon einiges zusammengetragen. Abschließend will ich noch einmal die wichtigsten Aspekte sinnvoller Bildungsstandards hervorheben.

- Erstens leiten sie sich aus den Kerngedanken eines ganzheitlichen Bildungsbegriffs ab.
- Zweitens konkretisieren sie sich in Kompetenzen, zu denen valide Messverfahren zu entwickeln sind.
- Drittens sichern Bildungsstandards Chancengleichheit und das Recht auf Bildung für alle Kinder und Jugendlichen. Deshalb werden sie als schulformübergreifende Mindeststandards mit darauf aufbauenden Kompetenzprofilen konzipiert.
- Viertens dienen Bildungsstandards der systembezogenen Qualitätssicherung, dem so genannten „Systemmonitoring“ also. Für die Durchführung individueller Leis-

<sup>7</sup> Kompetenzen können in möglichst unterschiedlichen Situationen und möglichst verschiedenen Inhaltsbereichen beim Erwerb notwendiger Spezialkenntnisse bei der Verarbeitung schwieriger Aufgaben und bei der Lösung neuer Probleme mit Gewinn genutzt werden (vgl. Weinert 1996).

tungsvergleiche und die Vergabe schulischer Zertifikate werden sie nicht herangezogen. Deshalb werden sie auch nicht mit Abschlussprüfungen verkoppelt.

- Fünftes und letztes stellen Bildungsstandards ein strategisches Instrumentarium dar, um langfristig Qualitätsentwicklungen im Schulwesen steuern zu können.

Obwohl selbst „sinnvolle“ Bildungsstandards noch genügend Fragen und Probleme aufwerfen werden, wie z. B. jene nach den flankierenden Maßnahmen durch die Sicherstellung schulischer und unterrichtlicher Eingangs- und Rahmenstandards, würde ich für eine derartige Reform plädieren. Sie wäre ein Schritt in die richtige Richtung.

### Quellen:

- Bade, Rolf:** Nationale Leistungs-, Bildungsstandards, Kerncurricula. In: Grimm, Andrea (Hrsg.): Nach dem PISA-Schock ... a.a.O.
- Baumert, Jürgen/Fried, Johannes et al.:** Manifest: Bildung lehrt den vernünftigen Umgang mit der Welt. Deshalb muss Bildung die zentrale Aufgabe unserer Gesellschaft werden. In: Killius, Nelson et al. (Hrsg.): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt/M. 2002 (edition suhrkamp)
- Böttcher, Wolfgang:** Bildungsstandards als Reformelemente. Vortrag anlässlich der Tagung „Mit Standards Menschen bilden?“ Evangelische Akademie Hofgeismar, 10. bis 12. Oktober 2003
- Bund-Länder-Kommission (BLK):** Bildung für eine nachhaltige Entwicklung . Orientierungsrahmen/ Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung (Heft 96), Bonn 1998
- de Haan, Gerhard:** Politische Bildung für Nachhaltigkeit. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament 7-8/2004, S.32–38
- Fromm, Erich:** Die Kunst des Liebens. Berlin 1998 (52. Aufl.) (Ullstein-Verlag)
- Hentig, H. v. (1993):** Die Schule neu denken. München
- Holzapfel, Hartmut:** Von Finnland nach Bayern. In: Döbert, Hans et al. (Hrsg.): Bildung vor neuen Herausforderungen. Historische Bezüge – Rechtliche Aspekte – Steuerungsfragen – Internationale Perspektiven. Neuwied 2003 (Luchterhand-Verlag)
- Klafki, Wolfgang:** Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim/Basel 1995 (5. Aufl.) (Beltz-Verlag)
- Klieme, Eckhard et al.:** Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Eine Expertise –. Vorge stellt am 18. Februar 2003 in Berlin. Koordiniert durch das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt/M.
- Lenz, Wolfgang:** „Zwischenrufe“. Bildung im Wandel. Wien/Köln/Weimar 1995
- Lepenius, Wolf:** Bildungspathos und Erziehungswirklichkeit. Eröffnungsvortrag zum Kongress „McKinsey bildet“ am 5. September 2002 in Berlin
- Nachhaltigkeit lernen.** Hamburger Erklärung der Deutschen UNESCO-Kommission zur Dekade der Vereinten Nationen „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2005–2014) Hamburg 2002
- Postmann, N. (1995):** Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung. New York
- Radtke, Frank-Olaf:** Integrationsleistungen der Schule. Zur Differenz von Bildungsqualität und Beteiligungsgerechtigkeit. In: Grimm, Andrea (Hrsg.): Nach dem PISA-Schock. Wie gelingt eine Neuorientierung in der Bildungspolitik? Locomer Protokolle 63/03. Evangelische Akademie Locomer 2003
- Weinert, Franz E.:** Vermittlung von Schlüsselqualifikationen. Unveröffentlichtes Manuskript. Heidelberg 1996