

## NOWE INSPIRACJE W NAUKACH O WYCHOWANIU IMPULSE AUS DER ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

Annette Miriam Stroß



**Czy standaryzować *Bildung*?**  
Przyczynek do bieżącej debaty z perspektywy  
nauk o wychowaniu

**Bildung standardisieren?**  
Zu einer aktuellen Debatte aus  
erziehungswissenschaftlicher Sicht

Termin *Bildung* jest wraz z wychowaniem jednym z podstawowych pojęć niemieckiej nauki o wychowaniu. Jako specyficznie „niemiecki wzorzec interpretacyjny” nie ma ono adekwatnych odpowiedników w innych językach. *Bildung* łączy ze sobą dwie bardzo różne tradycje: antyczno-hellenistyczne wyobrażenie o „cultura animi” z chrześcijańską nauką o „imago Dei” (człowiek jako obraz i podobieństwo Boga). W przeciwieństwie do programów *Bildung* pedagogiki okresu oświecenia, zorientowanych na „użyteczność”, w niemieckim klasycyzmie (Herder, Schiller, Humboldt i in.) *Bildung* staje się uosobieniem samorozwoju i samodoskonalenia się człowieka. W pedagogicznym pojęciu *Bildung* klasyczna tradycja niemieckojęzycznej filozofii wychowania jest kontynuowana, przy czym zachowuje się pamięć o tym, że człowiek nie całkowicie jest do dyspozycji wobec drugiego człowieka.

*Bildung* ist – gemeinsam mit Erziehung – einer der Grundbegriffe der deutschen Erziehungswissenschaft. Als spezifisch „deutsches Deutungsmuster” hat er in anderen Sprachen keine adäquate Entsprechung. *Bildung* vereinigt zwei sehr unterschiedliche Traditionslinien in sich; die antik-hellenistische Vorstellung einer „cultura animi” und die christliche Imago-Dei-Lehre. In Abwehr zu den auf „Brauchbarkeit” des Menschen ausgerichteten Erziehungsprogrammen der Aufklärungspädagogik wird „Bildung” in der deutschen Klassik (Herder, Schiller, Humboldt u.a.) zum Inbegriff menschlicher Selbstentfaltung und Selbstvervollkommnung. Im pädagogischen Bildungsbegriff wird die klassische Tradition der deutschsprachigen Erziehungsphilosophie fortgeschrieben und die Erinnerung daran bewahrt, dass der Mensch dem Menschen nicht voll verfügbar ist.

*Heinzowi-Elmarowi Tenorthowi z okazji 60. urodzin*

Nacisk, który z powodu globalnych powiązań ekonomicznych wywiera obecnie polityka edukacyjna w Niemczech na naukowe podejście do kwestii kształtowania szkoły i nauczania, wydaje się być ogromny. Jako eksperci w dziedzinie przedsięwzięć dotyczących rozwoju i zabezpieczających jakość w szkole i w nauczaniu przedstawiciele nauk o wychowaniu przeważnie bezkrytycznie trzymają się proklamowanych wymogów polityki edukacyjnej. Zgoda wydaje się

*Heinz-Elmar Tenorth zum 60. Geburtstag*

Der Druck, den Bildungspolitik in Deutschland – bedingt durch weltweite ökonomische Verflechtungen – gegenwärtig auf die wissenschaftliche Beschäftigung mit Fragen der Schul- und Unterrichtsgestaltung ausübt, scheint immens zu sein. Als Expertinnen und Experten für die Entwicklung qualitätssichernder Maßnahmen in Schule und Unterricht folgen Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler den proklamierten bildungspolitischen Erfordernissen

istnieć nie tylko odnośnie celu („Wyniki uczniów niemieckich muszą ulec poprawie”), lecz również odnośnie drogi – a ta od niedawna jest określana jako wprowadzenie „standardów *Bildung*” do nauczania w szkołach ogólnokształcących w Niemczech.

Gdy weźmie się pod uwagę wzrastającą współzależność struktur politycznych, ekonomicznych i naukowych w kontekście długofalowego, nacechowanego kilkakrotną zmianą systemu politycznego, powstania i rozbudowy niemieckiego systemu *Bildung* i od początku XIX wieku, to wówczas zaistniała sytuacja – obecne wzajemne powiązanie polityki *Bildung*, ekonomii *Bildung* i nauk o wychowaniu – jak gdyby stanowi „normalność”<sup>1</sup>. Łańcuch przyczynowo-skutkowy, który można rekonstruować, pokazałby więc po kolei – w stopniu odpowiednio malejącym – ekonomiczne, polityczne i naukowe przesłanki, dotyczące wychowania. Mimo to taka rekonstrukcja współzależności w postaci malejącego łańcucha przyczynowo-skutkowego i towarzyszącego mu uprawomocnienia działania politycznego ignoruje przynajmniej jedną ważną perspektywę: mianowicie perspektywę względnej autonomii nauk o wychowaniu i należących w dużej mierze do nich badań nad *Bildung*<sup>2</sup>. Z tego punktu widzenia „funkcja dostawcza” nauk o wychowaniu nie polega na adaptacji do logiki działań polityki *Bildung*, lecz na ingerencji w kwestie polityki *Bildung* zachowującej paradoks istniejący pomiędzy akcją a dystansem, pomiędzy zaangażowaniem a refleksją<sup>3</sup>.

W niniejszym artykule chcemy prześledzić podstawową problematykę w ramach niemieckiej dyskusji na temat „standardów *Bildung*”: mianowicie problem, że zarówno zwolennicy jak i krytycy z dziedzin polityki, nauki, stowarzyszeń i Kościołów w równej mierze upierają się na „słuszności” swojego własnego pojęcia *Bildung*, czego niezamierzonym skutkiem są ra-

aus dieser Sicht weitgehend *kritiklos*. Einigkeit scheint nicht nur über das Ziel („Die Leistungen deutscher Schülerinnen und Schüler müssen besser werden”), sondern auch über den Weg zu bestehen – und der heißt seit kurzem: Einführung von „Bildungsstandards” im Unterricht der allgemein bildenden Schulen Deutschlands.

Wird die wachsende Interdependenz politischer, ökonomischer und wissenschaftlicher Strukturen im Zusammenhang des langfristigen, durch mehrfache politische Systemwechsel gekennzeichneten Auf- und Ausbaus des deutschen Bildungssystems seit dem frühen 19. Jahrhundert betrachtet, stellt die vorfindbare Situation – die gegenwärtige Verflechtung von Bildungspolitik, -ökonomie und Erziehungswissenschaft – sozusagen den ‚Normalfall’ dar<sup>1</sup>. Die zu rekonstruierende *Kausalkette* ließe dementsprechend *ökonomische*, *bildungspolitische* und *erziehungswissenschaftliche* Erkenntnisinteressen in absteigender Linie aufeinander folgen. Und dennoch wird mit der Rekonstruktion von Interdependenzen im Sinne einer absteigenden *Kausalkette* und der sie begleitenden Legitimierung politischen Handelns mindestens eine weitere wichtige Perspektive ausgeblendet: die der relativen Autonomie der Erziehungswissenschaft und der ihr in weiten Teilen zugehörigen Bildungsforschung<sup>2</sup>. Aus dieser Sicht besteht die ‚Zulieferfunktion’ der Erziehungswissenschaft nicht in der *Anpassung* an die Handlungslogik der Bildungspolitik, sondern in einer die Paradoxie von Aktion und Distanz, von Engagement und Reflexion bewahrenden *Einmischung* in bildungspolitische Fragen<sup>3</sup>.

Im vorliegenden Beitrag soll einer grundlegenden Problematik innerhalb der deutschen Diskussion zum Thema „Bildungsstandards” nachgegangen werden: dem Problem, dass Befürworter und Kritiker aus Politik, Wissenschaft, Verbänden und Kirchen gleichermaßen auf der ‚Richtigkeit’ ihres jeweiligen Bildungsbegriffs beharren und damit ein eher unfruchtbares Zirkulieren der ge-

czej niezbyt owocne skutki obecnych debat. Wychodząc od postulatu partycypacji w aktualnej dyskusji nad polityką *Bildung* uważa się za pierwotne zadanie ogólnej nauki o wychowaniu, by uzupełniała ona w sposób meta-krytyczny dyskurs na temat wprowadzenia standardów *Bildung*<sup>4</sup>. To obejmuje konieczność uznania różnych – związanych z logiką danego systemu (ekonomia, polityka, nauka) – pojęć *Bildung*, by później móc wchodzić w dyskurs krytyczno-konstruktyny na temat jej „standaryzacji *Bildung*”.

Dlatego chcemy najpierw postawić pytanie o obecne rozumienie *Bildung*. Koncepcje *Bildung* powstały na płaszczyźnie poszczególnych landów i całych Niemiec, są uzupełniane przez oparte na ekspertyzie naukowej rozumienie tych koncepcji, obecne w pracy Kliemego usytuowanej na styku nauki i polityki *Bildung*. Poza tym będziemy przedstawiać pozycję Związku Szkół Podstawowych, Związków Zawodowego Pracowników Wychowania i Nauki oraz pozycje Kościoła Ewangelickiego i Katolickiego w Niemczech (1). Potem przedstawione zostaną ważne pozycje wewnątrz nauk o wychowaniu. Pokazana będzie nie tylko argumentacyjna szerokość i „wielogłosowość” obecnej dyskusji na temat wprowadzenia standardów *Bildung*, lecz również przede wszystkim problematyka absolutyzacji własnego rozumienia *Bildung* i wynikające z tego – jednostronne – podejście do kwestii standaryzacji z ramach systemu *Bildung* (2). By uczynić zadość transcendentalnemu charakterowi *Bildung*, który przecież wskazuje na potencjał przyszłości otwartej, będziemy przy tym uwzględniać zarówno fakty – istniejące teksty programowe i krytyczne – jak również ewentualne alternatywy w ramach dyskusji publiczno-politycznej oraz w naukach o wychowaniu. Dopiero takie przedstawienie podejść alternatywnych – co stanowi konkluzję niniejszego artykułu – umożliwi otwarcie nowych przestrzeni w myśl – względnie autonomicznego – dyskursu naukowe-

genwärtigen Debatten die unbeabsichtigte Folge ist. Ausgehend von der Forderung nach Partizipation an der aktuellen bildungspolitischen Diskussion wird als primäre Aufgabe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft betrachtet, den Diskurs um die Einführung von Bildungsstandards metakritisch zu ergänzen<sup>4</sup>. Das beinhaltet die Notwendigkeit, unterschiedliche – den jeweiligen Systemlogiken (Ökonomie, Politik, Wissenschaft) verbundene – Bildungsbegriffe anzuerkennen, um nachfolgend in einen kritisch-konstruktiven Diskurs zum Thema ‚Standardisierung von Bildung’ eintreten zu können.

Gefragt wird deshalb zunächst nach dem gegenwärtigen Bildungsverständnis innerhalb der Bildungspolitik. Die Bildungsvorstellungen von Bund und Ländern werden ergänzt durch das von wissenschaftlicher Expertise getragene Bildungsverständnis in der im Schnittfeld von Wissenschaft und Bildungspolitik angesiedelten Klieme-Studie. Weiterhin werden die Positionen des Grundschulverbandes, der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft sowie der evangelischen und katholischen Kirche Deutschlands dargestellt (1). Anschließend werden wichtige Positionen innerhalb der Erziehungswissenschaft vorgestellt. Gezeigt werden soll nicht nur die argumentative Breite und ‚Vielstimmigkeit’ in der gegenwärtigen Diskussion um die Einführung von Bildungsstandards, sondern vor allem auch die Problematik der Verabsolutierung des jeweils eigenen Bildungsverständnisses und der daraus resultierende – einseitige – Umgang mit Fragen der Standardisierung innerhalb des Bildungssystems (2). Um dem transzendentalen, auf das Potential einer offenen Zukunft verweisenden Charakter von *Bildung* Rechnung zu tragen, werden dabei sowohl Fakten – existierende Programmtexte und Kritiken – als auch denkbare Alternativen innerhalb der öffentlich-politischen wie auch der erziehungswissenschaftlichen Diskussion berücksichtigt. Erst die Darstellung von alternativen Zugängen, so das Fazit des vorliegen-

go, który sytuuje się krytycznie w polu napięcia pomiędzy standaryzacją a destandaryzacją (3).

### 1. Pozycje polityki, stowarzyszeń i Kościoła

Tło pojęcia „standard *Bildung*”, wprowadzonego do debaty o polityce *Bildung* na przełomie XX i XXI, wieku stanowią stwierdzone na podstawie międzynarodowych porównań (TIMSS, PISA) „słabości systemowe” w ramach niemieckiej *Bildung*. Najważniejsza jest perspektywa ekonomiczna. *Bildung* jest uważana za „human capital” wzgl. zasób gospodarczy. Ważne jest przecież, by przetrwać w konkurencji międzynarodowej. Pani minister edukacji Edelgard Bulmahn mówi, że „*Bildung* umożliwia uczestnictwo w życiu społecznym i jego kształtowanie”; służy ona jako „osobista orientacja w świecie, który staje się coraz bardziej złożony” i – jak czytamy dalej w tej definicji uznającej powiązania pomiędzy ekonomią, polityką i *Bildung* – „stanowi ona klucz do rynku pracy i jest podstawą rozwoju gospodarczego”<sup>5</sup>.

W tym kontekście Federalne Ministerstwo ds. Edukacji i Nauki (BMBF) zainicjowało w ostatnich latach działania, służące poprawie jakości na trzech płaszczyznach. Dotyczą one nowego kształtowania systemu szkolnego<sup>6</sup>, zmian w wykształceniu i doksztalcaniu nauczycieli zatrudnionych w szkołach<sup>7</sup> oraz podniesienia średniego poziomu wyników uczniów poprzez wprowadzenie standardów *Bildung*. „Rząd federalny i wszystkie landy są zgodne co do tego, że powinny być rozwijane i wprowadzane ogólnoniemieckie, porównywalne ze sobą standardy *Bildung*, nad przestrzeganiem których powinna czuwać niezależna agencja ewaluacyjna”<sup>8</sup>. Centralne znaczenie ma w tym związku zainicjowana przez rząd federalny ekspertyza pt. „O wprowadzeniu narodowych standardów *Bildung*”<sup>9</sup>, która dotyczy stylu nauki i polityki

den Beitrags, ermöglicht die Eröffnung neuer Spielräume im Sinne eines – relativ autonomen – sich im Spannungsfeld von Standardisierung und Destandardisierung kritisch verortenden wissenschaftlichen Diskurses (3).

### 1. Standpunkte in Politik, Verbänden und Kirche

Den Hintergrund des an der Wende zum 21. Jahrhundert in die bildungspolitische Debatte eingeführten Begriffs „Bildungsstandard” bilden die auf der Basis internationaler Vergleichsstudien (TIMSS, PISA) diagnostizierten ‚Systemschwächen’ innerhalb des deutschen Bildungswesens. Die leitende Perspektive ist eine ökonomische. Bildung wird als Humankapital bzw. wirtschaftliche Ressource angesehen. Es gilt, im internationalen Wettbewerb bestehen zu können. „Bildung” – so erklärt Bundesbildungsministerin Edelgard Bulmahn – „ermöglicht die Teilhabe und die Gestaltung des gesellschaftlichen Lebens”; sie dient als „persönliche Orientierung in einer immer komplexer werdenden Welt und – so heißt es in der die Verflechtung von Ökonomie, Politik und Bildung anerkennenden Definition weiter – „ist der Schlüssel zum Arbeitsmarkt und die Grundlage für die wirtschaftliche Entwicklung”<sup>5</sup>.

In diesem Zusammenhang sind vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBF) in den letzten Jahren Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung auf drei Ebenen angestoßen worden. Sie betreffen die Neugestaltung des Schulsystems<sup>6</sup>, Veränderungen in der Aus- und Weiterbildung des an den Schulen beschäftigten Lehrpersonals<sup>7</sup> sowie die Anhebung des durchschnittlichen Leistungsniveaus innerhalb der Schülerschaft durch die Einführung von Bildungsstandards. „Bund und Länder (sind sich) einig, dass bundesweite vergleichbare Bildungsstandards entwickelt und ein-

*Bildung* i która z kolei powinna służyć za podstawę tworzonych przez Konferencję Ministrów Kultury (KMK) grup roboczych.

### „Bildung” jako „zadanie wychowawcze” szkoły (KMK)

Konferencja ministrów kultury już w maju 2002 roku wypowiedziała się za wprowadzeniem standardów *Bildung*<sup>10</sup>. W czerwcu 2003 roku zostały przedłożone pierwsze projekty dla KMK. W grudniu 2003 roku uchwalono wiążące dla całej Republiki Federalnej Niemiec standardy edukacyjne dla przedmiotów: język niemiecki, matematyka i pierwszy język obcy (angielski lub francuski) dla absolwentów szkół średniego poziomu (10 klas). W październiku 2004 roku uchwalono standardy dla absolwentów szkół głównych (9 klas) oraz standardy *Bildung* dla szkoły podstawowej (4 klasy) w zakresie przedmiotów język niemiecki i matematyka, a w grudniu 2004 roku standardy dla absolwentów szkół średniego poziomu w przedmiotach biologia, chemia i fizyka<sup>11</sup>. Standardy dla absolwentów szkół średniego poziomu w przedmiotach język niemiecki, matematyka i pierwszy język obcy zostały wprowadzone na początku roku szkolnego 2004/2005, a odpowiednie standardy dla szkół podstawowych, szkół głównych oraz przedmiotów przyrodniczych mają być wprowadzone na początku roku szkolnego 2005/2006<sup>12</sup>.

Można więc na razie twierdzić, że pojęcie *Bildung* stosowane w federalnej polityce jest rozumiane jako „human capital”. Konferencja Ministrów Kultury odnosi się przy tym przede wszystkim do definicji *Bildung* jako zadania wychowawczego wzgl. edukacyjnego szkoły z roku 1973 (przy czym już w ówczesnej deklaracji ministrów kultury nie czyniono żadnych różnic systematycznych pomiędzy „wychowaniem” a *Bildung*). Odpowiednio do wytycznych KMK retoryka odnoszących się do danego przedmiotu lub rodzaju szkoły tekstów wprowadzających

geführt werden sollen, deren Einhaltung von einer unabhängigen Evaluationsagentur überprüft werden muss”<sup>8</sup>. Von zentraler Bedeutung ist in diesem Zusammenhang die vom Bund initiierte, an der Schnittstelle von Wissenschaft und Bildungspolitik stehende Expertise „Zur Einführung nationaler Bildungsstandards”<sup>9</sup>, die wiederum den von der Kultusministerkonferenz (KMK) eingerichteten Arbeitsgruppen als Grundlage dienen sollte.

### „Bildung” als „Erziehungsauftrag” der Schule (KMK)

Für die Einführung von Bildungsstandards hat sich die Kultusministerkonferenz bereits im Mai 2002 ausgesprochen<sup>10</sup>. Im Juni 2003 sind die ersten Entwürfe der KMK vorgelegt worden. Im Dezember 2003 sind bundesweit geltende Bildungsstandards für die Fächer Deutsch, Mathematik und Erste Fremdsprache (Englisch, Französisch) für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10) beschlossen worden. Im Oktober 2004 sind Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss (Jahrgangsstufe 9) sowie Bildungsstandards für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4) in Deutsch und Mathematik, im Dezember 2004 für den Mittleren Schulabschluss in den Fächern Biologie, Chemie und Physik verabschiedet worden.<sup>11</sup> Die Bildungsstandards für den Mittleren Abschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik und Erste Fremdsprache sind zu Beginn des Schuljahres 2004/2005 eingeführt worden, die Bildungsstandards für den Primarbereich, den Hauptschulabschluss und die naturwissenschaftlichen Fächer sollen zu Beginn des Schuljahres 2005/2006 eingeführt werden.<sup>12</sup>

Festgestellt werden kann soweit: Der Bildungsbegriff der Bundesbildungspolitik transportiert die ökonomische Logik von Bildung als Humankapital. Die Kultusministerkonferenz bezieht sich vor allem auf die Definition von Bildung als Erziehungs- bzw. Bildungsauftrag

kraży w sposób mało przekonujący wokół takich pojęć jak: „rozwój osobowości”, „kompetencja w życiu społecznym” i „orientacja na wartości”. Pojęcie planu *Bildung*, przyjętego w landzie Badenia-Wirtembergia, nawiązującego do niemieckiej tradycji humanistycznej – która różni się od innych już przez obszerne przedstawienie – nosi w preambule wyraźną znamię Hartmuta von Hentiga<sup>13</sup>. W opisach standardów *Bildung* dla poszczególnych przedmiotów pojęcie *Bildung* odzwierciedla się potem w różnym stopniu, ogólnie rzecz biorąc jednak raczej słabo. Przykładów dostarczają opisy standardów dla nauczania religii katolickiej, które ma wytwarzać obok – zdolnych do standaryzacji – „zdolności i wiedzy” również w znaczeniu kompetencji – nie podlegające standaryzacji „postawy i wiedzę orientacyjną”<sup>14</sup>.

#### **Zaniedbane dziedziny w debacie o polityce *Bildung*?**

Standardy orientujące się na zdolności uczennic i uczniów do demokracji i sprawiedliwości społecznej w systemie *Bildung* wcale jednak nie stoją w centrum zainteresowań polityki *Bildung* w Niemczech<sup>15</sup>. Mimo to polityka *Bildung* zgodnie z logiką własną danego systemu<sup>16</sup> mogłaby rościć sobie nową (częściową) autonomię i przynajmniej częściowo uniezależnić się od wymogów logiki ekonomicznej dopiero wtedy, gdyby przeniosła punkt ciężkości na zdolność do demokracji i sprawiedliwość społeczną<sup>17</sup>. To jednak oznaczałoby przeorientowanie debaty w dziedzinie polityki *Bildung* na temat przyjętych standardów, na przykład według wytycznych Związku Zawodowego Pracowników Wychowania i Nauki<sup>18</sup>. „Rozwój od podmiotu ‘dyletanckiego’ do jaźni ‘demokratycznej’ [...] nie dokonuje się samoczynnie i nie bez intensywnej zachęty ze strony nauczycieli, jak również nie bez poparcia ze strony odpowiedniego

der Schule aus dem Jahr 1973 (wobei bereits in der damaligen Erklärung der Kultusminister keine systematische Unterscheidung zwischen ‚Erziehung‘ und ‚Bildung‘ vorgenommen wird). Entsprechend den Vorgaben der KMK kreist die Rhetorik der in den fach- und schulstufenbezogenen Einleitungstexten jeweils spezifizierten Vereinbarungen wenig überzeugend um Begriffe wie ‚Persönlichkeitsentwicklung‘, ‚Sozialkompetenz‘ und ‚Wertorientierung‘. Der hiervon – bereits durch die Ausführlichkeit der Darstellung abweichende – an die deutsche humanistische Tradition anknüpfende Bildungsbegriff des baden-württembergischen Bildungsplans trägt in seiner Präambel die Handschrift Hartmut von Hentigs<sup>13</sup>. In den Beschreibungen zu Bildungsstandards der einzelnen Fächer schlägt sich der Bildungsbegriff dann in unterschiedlichem Maße, insgesamt jedoch eher geringfügig, nieder. Ein Beispiel liefern die Beschreibungen für den Katholischen Religionsunterricht, der neben – standardisierbaren – „Kenntnissen und Fähigkeiten” im Sinne von Kompetenzen – nicht standardisierbare(s) – „Orientierungswissen und Haltungen” produzieren soll<sup>14</sup>.

#### **Vernachlässigte Bereiche in der bildungspolitischen Debatte?**

An der Demokratiefähigkeit von Schülerinnen und Schülern, an sozialer Gerechtigkeit im Bildungssystem orientierte Standards stehen demgegenüber gerade nicht im Zentrum der bildungspolitischen Überlegungen zu Bildungsstandards in Deutschland<sup>15</sup>. Dennoch könnte Bildungspolitik entsprechend der jeweiligen Eigenlogik von Systemen<sup>16</sup> auch im Bereich der ‚Standardisierung von Bildung‘ erst mit der zentralen Fokussierung auf Demokratiefähigkeit und soziale Gerechtigkeit eine neue (Teil-)Autonomie beanspruchen und sich von den Vorgaben der ökonomischen Logik zumindest partiell ab-

otoczenia procesu uczenia się” – jak postuluje również Roland Reichenbach w niedawno opublikowanej pracy, która orientuje się na rozwój standardów zmierzających do dojrzałości i kompetencji demokratycznych<sup>19</sup>. W swojej analizie zaś nt. „równości szans jako wymogu reformy szkolnej” Klaus Klemm i Hans Günter-Rolff piszą, że „nierówność wyznaniowa straciła całkowicie na znaczeniu, podczas gdy nierówność między dziećmi niemieckimi i dziećmi obcych narodowości w wyniku migracji pracy od lat sześćdziesiątych stała się nowym i ważnym elementem nierówności społecznej”<sup>20</sup>. Dla Klemma i Rolffa wynika z tego, że „środki publiczne powinny być użytkowane bardziej w kierunku sprawiedliwości rozdzielczej. [...] Polityka wyrównywania szans poważnie musi zmienić tu kierunek – szczególnie wtedy, gdy nie może oczekiwać żadnego znacznego wzrostu środków, z których mogłaby wspierać pokrzywdzonych”<sup>21</sup>.

#### **„Potrzeba” elaborowanych standardów *Bildung* (praca Klemego)**

Wraz z przedstawioną po raz pierwszy na konferencji specjalistycznej w lutym 2004 roku w Berlinie pracą pt. „O rozwoju narodowych standardów *Bildung*” powstało ważne połączenie pomiędzy polityką *Bildung* i nauką. Ta praca, która powstała na podstawie ekspertyz z dziedziny nauk o edukacji, psychologicznych, matematyczno-przyrodniczych i bilingwalnych dziesięciu naukowców<sup>22</sup> oraz jednej przedstawicielki nauki z Niemieckiego Instytutu Badań Pedagogicznych (DIPF) we Frankfurcie, Instytutu Pedagogiki Nauk Przyrodniczych im. Leibniza w Kilonii (IPN) i dalszych instytucji uniwersyteckich stanowi od tego momentu ważną podstawę dla wszystkich późniejszych projektów i dyskusji na temat standardów *Bildung*<sup>23</sup>. Wytyczne z dziedziny polityki *Bildung* zostały opracowane na wysokim

koppeln<sup>17</sup>. Doch das hieße, die bildungspolitische Debatte um Bildungsstandards etwa entsprechend den Vorgaben der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft<sup>18</sup> neu zu justieren. „Die Entwicklung vom ‚dilettantischen‘ Subjekt zum ‚demokratischen‘ Selbst ... vollzieht sich nicht von selbst und nicht ohne intensive Ermunterung durch die Lehrkräfte und nicht ohne Unterstützung durch eine angemessene Lernumgebung”, postuliert auch Roland Reichenbach in einer kürzlich vorgelegten, an der Entwicklung von Standards für Mündigkeit und Demokratie-Kompetenzen orientierten Untersuchung<sup>19</sup>. Und in ihrer Analyse zur „Chancengleichheit als Forderung der Schulreform” schreiben Klaus Klemm und Hans-Günter Rolff, „dass konfessionsspezifische Ungleichheit völlig an Bedeutung verloren hat, während die Ungleichheit zwischen deutschen Kindern und Kindern fremder Ethnien infolge der Arbeitsmigration seit den sechziger Jahren zu einem neuen und bedeutenden Element gesellschaftlicher Ungleichheit geworden ist”<sup>20</sup>. Für Klemm und Rolff folgt daraus: „Öffentliche Mittel müssen verteilungsgerechter eingesetzt werden. ... Eine Politik, die es mit dem Ziel der Chancengleichheit ernst meint, muss hier umsteuern – schon gar dann, wenn sie keinen nennenswerten Mittelzuwachs mehr erwarten darf, aus dem sie Benachteiligte würde fördern können”<sup>21</sup>.

#### **Die „Notwendigkeit” elaborierter Bildungsstandards (Klieme-Studie)**

Mit der auf einer Fachtagung im Februar 2003 in Berlin erstmals vorgestellten Studie „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards” ist eine wichtige Verbindungslinie zwischen Bildungspolitik und Wissenschaft hergestellt worden. Die auf der Basis erziehungswissenschaftlicher, psychologischer, mathematisch-naturwissenschaftlicher und bilingualer Expertise von

poziomie i dalekie od wszelkiej politycznej retoryki sztandarowej. Pozostająca w swoim zaangażowaniu i w swojej krytycznej refleksji paradoksalna ofensywa i komplementaryzacja pytań w dziedzinie polityki *Bildung* może więc uchodzić za znaczną.

Standardy *Bildung* są tu definiowane jako standardy minimalne zorientowane na wyniki. „Skupienie się na standardach minimalnych ma decydujące znaczenie dla zapewnienia jakości w dziedzinie *Bildung*. Zmierza ono do tego, żeby właśnie uczniów o słabszych wynikach nie pozostawiać w tyle”<sup>24</sup>. Jednocześnie – jak pisze koordynator grupy ekspertów Eckhard Klieme, który od czerwca 2004 roku jest dyrektorem Niemieckiego Instytutu Międzynarodowych Badań Pedagogicznych (DIPF) – standardy te opierają się na modelach kompetencyjnych otwartych „ku górze”: „Całkowitym błędem byłoby redukcja wszystkich standardów do jakiejś normy minimalnej. Przez to niwelowalibyśmy oczekiwania i je raczej obniżali”<sup>25</sup>. Jako standardy dla wyników jednak nie mogą one – według Kliemego – być definiowane tak długo, jak rozwój testów znajduje się jeszcze w swojej początkowej fazie<sup>26</sup>. Za cechy „dobrych standardów” uchodzą fachowość, fokusowanie, kumulatywność, charakter wiążący, zróżnicowanie, zrozumiałość i zdolność do realizacji<sup>27</sup>. Ważny jest według niego również mniejszy nacisk na detale niż w konwencjonalnych planach nauczania<sup>28</sup> oraz powiązanie standardów *Bildung* z rozwojem szkoły i nauczania, profesjonalizacją nauczycieli, ewaluacją i monitoringiem systemu<sup>29</sup>. Przy tym należałoby jednocześnie podwyższyć diagnostyczne kompetencje nauczycieli w drodze zastosowania testów<sup>30</sup>.

Potencjalne elementy krytyki zastosowanego tutaj pojęcia *Bildung* – w znaczeniu „literacy” i „zdolności podstawowych” – są tu podejmowane w sposób *explicite*<sup>31</sup>. Jednak nie wskazuje się

zehn beteiligten Wissenschaftlern<sup>22</sup> sowie einer beteiligten Wissenschaftlerin aus dem Deutschen Institut für Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt, dem Leibniz-Institut für Pädagogik der Naturwissenschaften in Kiel (IPN) und weiteren universitären Einrichtungen erarbeitete Schrift liefert seither eine wichtige Grundlage für nachfolgende Entwürfe und Diskussionen zum Thema Bildungsstandards. Bildungspolitische<sup>23</sup> Vorgaben sind auf hohem Niveau und fernab von plakativer politischer Rhetorik bearbeitet worden. Die in Engagement und kritischer Reflexion paradoxal bleibende Offensive und Komplementierung bildungspolitischer Fragen kann mithin als beachtlich angesehen werden.

Bildungsstandards werden hier als ergebnisorientierte Mindeststandards definiert. Die „Konzentration auf Mindeststandards ist für die Qualitätssicherung im Bildungswesen von entscheidender Bedeutung. Sie zielt darauf ab, dass gerade die Leistungsschwächeren nicht zurückgelassen werden”<sup>24</sup>. Gleichzeitig basieren Bildungsstandards, so der Koordinator der Expertengruppe, Eckhard Klieme, seit Juni 2004 Direktor des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), auf Kompetenzmodellen, die ‚nach oben‘ offen sind: „Die ganzen Bildungsstandards auf eine Mindestnorm zu reduzieren, wäre völlig falsch. Damit würden wir die Erwartungen nivellieren und eher nach unten drücken”<sup>25</sup>. Als Leistungsstandards – so Klieme – könnten diese allerdings solange nicht definiert werden, solange die Testentwicklung noch in den Anfängen steht<sup>26</sup>. Als Merkmale „guter Bildungsstandards” gelten Fachlichkeit, Fokussierung, Kumulativität, Verbindlichkeit, Differenzierung, Verständlichkeit und Realisierbarkeit<sup>27</sup>. Wichtig sei die geringere Detailsteuerung gegenüber herkömmlichen Lehrplänen<sup>28</sup> und die Koppelung von Bildungsstandards mit Schul- und Unterrichtsentwicklung, Professionalisierung des Lehrpersonals, Evalu-

na różnice między *Bildung* jako „tradycyjną niemiecką formułą generalną” a kompetencją (rozwijaniem kompetencji), lecz na ich wspólną podstawę. W tym znaczeniu „kompetencje” [...] opisywałyby nic innego niż [...] takie zdolności podmiotów, które również pojęcie *Bildung* miało na myśli i zakładało: zdobyte, czyli nie wrodzone zdolności, które były doświadczane wobec i w ramach szczegółowych wymiarów rzeczywistości społecznej i nadają się do kształtowania tejże rzeczywistości; zdolności więc, które są podatne na dożywotną pielęgnację, wzrost i doskonalenie, w taki sposób, że pozwalają one na wewnętrzne stopniowanie, np. od podstawowej do rozszerzonej *Bildung* ogólnej; ale również zdolności, które otwierają proces samouczenia się, ponieważ zmiierają do czegoś, czego nie można zdobyć jedynie w oparciu o zadania i procesy, lecz które mogą abstrahować od sytuacji wyjściowej oraz są otwarte na przyszłość oraz wszelkiego rodzaju problemy”<sup>32</sup>.

W tym kontekście ciekawe są również sformułowane problemy: jak na przykład pytanie o związek pomiędzy kompetencjami związanymi z danym przedmiotem a kompetencjami przekraczającymi dziedzinę danego przedmiotu<sup>33</sup>, o integrację kompetencji osobowych, społecznych i metodycznych w rozwijaniu kompetencji związanych z danym przedmiotem, jak również pytanie o szansę i niebezpieczeństwa wczesnego startu „pragmatycznego”, chociaż – jak podkreśla Klieme – modele kompetencji, testy i strategie znajdują się jeszcze na początkowym etapie rozwoju<sup>34</sup>.

Jednak należałoby zapytać, czy wykonana tutaj praca przygotowawcza jest wzgl. może być wystarczająco radykalna w swoich wymiarach krytycznych i czy nie raczej musiałyby zostać – z powodu podejścia pragmatycznej operacjonalizacji – pominięte argumenty krytyczne, które w dyskusji nt. wprowadzenia standardów *Bildung* przeciw również powinny być wymienione i przyjęte do wiadomości. Postulat Kliemego w tym kontekście

ation und Systemmonitoring<sup>29</sup>. Dabei sollten durch den Einsatz von Testverfahren zugleich die diagnostischen Kompetenzen der Lehrpersonen befördert werden<sup>30</sup>.

Potentielle Kritikpunkte am hier verwendeten Bildungsbegriff – im Sinne von ‚literacy‘ und ‚Basisfähigkeiten‘ – werden explizit aufgegriffen<sup>31</sup>. Verwiesen wird allerdings nicht auf Differenzen zwischen Bildung als „traditionelle(r) deutsche(r) Generalformel” und Kompetenz(entwicklung), sondern auf deren gemeinsame Basis. Danach würden „Kompetenzen“ ... nichts anderes (beschreiben als) ... solche Fähigkeiten der Subjekte, die auch der Bildungsbegriff gemeint und unterstellt hatte: Erworbene, also nicht von Natur aus gegebene Fähigkeiten, die an und in bestimmten Dimensionen der gesellschaftlichen Wirklichkeit erfahren wurden und zu ihrer Gestaltung geeignet sind, Fähigkeiten zudem, die der lebenslangen Kultivierung, Steigerung und Verfeinerung zugänglich sind, so, dass sie sich intern graduieren lassen, z.B. von der grundlegenden zur erweiterten Allgemeinbildung; aber auch Fähigkeiten, die einen Prozess des Selbstlernens eröffnen, weil man auf Fähigkeiten zielt, die nicht allein aufgaben- und prozessgebunden erworben werden, sondern ablösbar von der Ursprungssituation, zukunftsfähig und problemoffen”<sup>32</sup>.

Interessant sind in diesem Zusammenhang auch die formulierten Probleme: etwa die Frage nach dem Zusammenhang von fachgebundenen und fächerübergreifenden Kompetenzen<sup>33</sup>, nach der Integration personaler, sozialer und methodischer Kompetenzen in die Entwicklung fachgebundener Kompetenzen wie auch die Frage nach den Chancen und Gefahren des frühzeitigen ‚pragmatischen‘ Starts, obwohl – wie Klieme betont – Kompetenzmodelle, Tests und Strategien noch in Entwicklung sind<sup>34</sup>.

Allerdings steht zur Debatte, ob die hier geleistete Zuarbeit in ihren kritischen Dimensionen überhaupt radikal genug ist bzw. sein kann oder

jest w każdym razie jednoznaczny: „Potrzebujemy narodowych standardów *Bildung*. Potrzebujemy ich przede wszystkim na wysokim poziomie, poddanych refleksji pedagogicznej, innowacyjnych, ugruntowanych w dydaktyce przedmiotu i solidnych pod kątem mierzalności”<sup>35</sup>.

#### „Standardy Bildung” w opinii Związku Szkół Podstawowych i Związku Zawodowego Pracowników Wychowania i Nauki (GEW)

W dotychczasowych dyskusjach również wzięli udział przedstawiciele związków nauczycielskich, szczególnie Niemiecki Związek Szkół Podstawowych, Związek Zawodowy Pracowników Wychowania i Nauki, Kościół Ewangelicki w Niemczech, Instytut im. Komeńskiego w Munster, Krąg Roboczy Szkół Stosujących Pedagogikę Reformistyczną oraz Krąg Roboczy Niepublicznych Szkół Katolickich.

Dla przewodniczącego Federalnego Związku Szkół Podstawowych Horsta Bartnitzky’ego różnice między ludźmi są bardzo ważną rzeczą<sup>36</sup>. Zdolność czytania oznacza według niego dla uczniów szkół podstawowych „czas do czytania [...], do wymiany doświadczeń z lektury, do szperania w książkach i do skupionego czytania sprawiającego przyjemność”<sup>37</sup>. „Zasada *Bildung* tak ważna jak równoczesna realizacja zróżnicowania i integracji potrzebuje, by zostać urzeczywistniona poważnie, więcej czasu dla zróżnicowanego i wspólnego uczenia się i musi w dalekim stopniu rezygnować z selekcji”. Do tego dochodzi jeszcze „chroniczne niedofinansowanie szkoły podstawowej; jest ona niejako sierotą finansowania szkół w Niemczech, co również jest prawdą w porównaniu międzynarodowym”<sup>38</sup>.

Dla Związku Zawodowego Pracowników Wychowania i Nauki (GEW) standardy *Bildung* mogą być akceptowane tylko jako „element w demokratycznej koncepcji jakości ukierunkowanej na partycypację i wspieranie”<sup>39</sup>. Nato-

ob nicht vielmehr – bedingt durch den pragmatisch operationalisierenden Umgang – kritische Argumente ausgeblendet werden mussten, die in der Diskussion um die Einführung von Bildungsstandards ebenfalls genannt und zur Kenntnis genommen werden sollten. Die Forderung Kliemes in diesem Zusammenhang ist jedenfalls eindeutig: „Wir brauchen nationale Bildungsstandards. Vor allem brauchen wir sie auf hohem Niveau, pädagogisch reflektiert, innovativ, fachdidaktisch fundiert und ‚messtechnisch‘ solide”<sup>35</sup>.

#### „Bildungsstandards” auf dem Prüfstand des Grundschulverbandes und der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW)

An der bisherigen Diskussion haben sich auch Vertreter von Lehrerverbänden, insbesondere der Deutsche Grundschulverband, die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, die Evangelische Kirche Deutschlands, das Comenius-Institut in Münster, der Arbeitskreis reformpädagogischer Schulen sowie der Arbeitskreis Katholischer Schulen in freier Trägerschaft beteiligt.

Für den Bundesvorsitzenden des Grundschulverbandes, Horst Bartnitzky, ist die Unterschiedlichkeit der Menschen zentrales Anliegen<sup>36</sup>. Lesekompetenz für Grundschulkindern beinhaltet für Bartnitzky „Zeit zum Lesen ..., zum Austausch über Leseerfahrungen, zum Schmökern und zum versunkenen genießenden Lesen”<sup>37</sup>. „Ein leitendes Bildungsprinzip wie die Gleichzeitigkeit von Differenzierung und Integration braucht zu seiner ernsthaften Realisierung mehr Zeit für differenziertes und gemeinsames Lernen und muss auf Selektion weitgehend verzichten.” Hinzu komme „die chronische Unterfinanzierung der Grundschule; sie ist das Kellerkind der deutschen Schulfinanzierung und dies gilt auch für den internationalen Vergleich”<sup>38</sup>.

Für die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) sind Bildungsstandards nur akzeptabel als „Element in einem demokratischen,

miast nie można akceptować – jak mówi Marianne Demmer, która w zarządzie GEW jest odpowiedzialna za szkolnictwo – standardów jako instrumentu doskonalenia polityki *Bildung* zorientowanej na „wczesną i ciągłą selekcję”, która jednocześnie stawiałaby na „(przynajmniej częściową) prywatyzację”, „konkurencję pomiędzy szkołami” i „listy rankingowe”<sup>40</sup>. Praca Kliemego w tym kontekście jest określana jako wspaniała „podstawa dla pracy nad standardami *Bildung*”<sup>41</sup>. Jednak przy obecnej polityce realizacji tych standardów pozostaje otwarte, „jaka wizja człowieka i jakie pojęcie *Bildung* stoi za projektami. Czy nauka (szkolna) ma prowadzić przede wszystkim do dojrzałości i odpowiedzialności, czy raczej służyć bezkrytycznemu przystosowaniu do zaistniałych warunków?”<sup>42</sup>. Poza tym „nie istnieją żadne empiryczne dane i doświadczenia odnośnie efektów opierającego się na standardach nauczania i uczenia się w systemie szkolnym selekcyjnym uczniów tak wcześnie jak niemieckim”<sup>43</sup>. Dla GEW wynika z tego, że „rozwijanie ‘dobrych’ standardów wymaga czasu”<sup>44</sup>. „Trwałe poprawy jakości do wykazania swojej zasadności wymagają akceptacji i dokładnego przygotowania, a nie standardów *Bildung* skleconych w pośpiechu”<sup>45</sup>. „Standardy *Bildung* powinny wspierać indywidualny proces uczenia się i rozwoju (*content standards*). Nie powinny być one koncyrowane jako przeszkody, które młody człowiek ma pokonać, a gdy nie udaje mu się to, grożą mu wstyd i sankcje. Nie mają służyć do doskonalenia oceniania na zasadzie konkurencji, powtarzania klasy, selekcji przejściowej lub zmiany szkoły na gorszą. Powinny one raczej służyć diagnozie, poradzie i krokowi wsparcia”<sup>46</sup>. Wreszcie „nauczycielki i nauczyciele muszą być traktowani poważnie jako główni odpowiedzialni za realizację całej koncepcji i być wyposażeni w konieczne możliwości i kompetencje”<sup>47</sup>.

auf Partizipation und Förderung ausgerichteten Qualitätskonzept”<sup>39</sup>. Nicht akzeptabel hingegen – so die im Geschäftsführenden Vorstand der GEW für den Schulbereich zuständige Marianne Demmer – seien Bildungsstandards als Vervollkommungsinstrument einer auf „frühe und permanente Selektion” ausgerichteten Bildungspolitik, die zugleich auf „(Teil-)Privatisierung”, „Konkurrenz zwischen den Schulen” und „Rankinglisten” setzen würde<sup>40</sup>. Die Klieme-Studie wird in diesem Zusammenhang als hervorragende „Grundlage für die Arbeit an Bildungsstandards” bezeichnet<sup>41</sup>. Offen bleibe bei der derzeitigen Umsetzungspolitik allerdings, „welches Menschenbild und welcher Bildungsbegriff hinter den Entwürfen steht. Soll (schulische) Bildung hauptsächlich zur Mündigkeit und Verantwortungsbereitschaft führen oder eher der kritiklosen Anpassung an vorgefundene Verhältnisse dienen?”<sup>42</sup> Weiterhin lägen „keinerlei empirische Erkenntnisse und Erfahrungen über die Effekte standardbasierten Lehrens und Lernens in einem früh selektierenden Schulsystem wie dem deutschen vor”<sup>43</sup>. Für die GEW folgt daraus: „Die Entwicklung ‚guter‘ Standards braucht Zeit”<sup>44</sup>. „Nachhaltige Qualitätsverbesserungen brauchen Akzeptanz und eine sorgfältige Vorbereitung, keine in Eile zusammengeschusterten Bildungsstandards als Tätigkeitsnachweis”<sup>45</sup>. „Bildungsstandards sollen den individuellen Lern- und Entwicklungsprozess unterstützen (*content standards*). Sie sollen nicht als Hürden konzipiert werden, die junge Menschen zu erfüllen haben und bei denen im Falle des Scheiterns Beschämung und Sanktionen drohen. Sie sollen nicht zur Perfektionierung der konkurrierenden Notengebung, des Sitzenbleibens, der Übergangselektion oder des abstuften Schulwechsels dienen. Sie sollen vielmehr Diagnose, Beratung und Unterstützungsmaßnahmen begründen”<sup>46</sup>. Und schließlich: „Lehrerinnen und Lehrer müssen als Hauptverantwortliche für die Umsetzung des Konzepts ernst genommen werden

### „Krytyka pragmatyczna” ze strony Kościołów (EKD, DBK)

Ze strony Kościoła ewangelickiego w Niemczech niedawno zostały opracowane pod kierownictwem przedstawiciela pedagogiki religii Karla-Ernsta Nipkowa „Perspektywy ewangelickie dotyczące *Bildung* w społeczeństwie wiedzy i uczenia się”, które zostały opublikowane w pozycji pt. „Wymiary tego, co ludzkie”<sup>48</sup>. Ze strony naukowej współautorami byli Karl-Heinz A. Geißler (pedagogika gospodarcza), Richard Münchmeier (pedagogika społeczna), Annette Scheunpflug (pedagogika ogólna), Ulrich Schwab i Friedrich Schweitzer (obaj teologia praktyczna). Nawiązując do postulatów Geißlera, który żądał własnego czasu dla dzieci, zostało skrytykowane dominujące rozumienie *Bildung* technologicznej: „Dla własnego rozwoju i dla swoich procesów *Bildung* – jak czytamy w Memorandum – dzieci potrzebują przede wszystkim czasu; ten ich ‘czas własny’ nie może być skracany pod ‘naciskiem wydajności’”<sup>49</sup>. Dlatego „wiedza potrzebuje ludzkiej miary” oraz *Bildung* – w swoim pytaniu o rozumienie siebie i świata – jest „czymś więcej niż wiedzą i uczeniem się”<sup>50</sup>. W podobny sposób również Krąg Roboczy Szkół Kierujących się Pedagogiką Reformistyczną nawiązuje do różnicy między uczeniem się a *Bildung*. Czytamy tu: „Najważniejszym zadaniem szkoły jest takie konceptowanie uczenia się, że z niego może wyrosnąć *Bildung*”<sup>51</sup>.

Również w wypracowanym przez Instytut im. Komeńskiego w Münster dokumencie pt. „W sprawie rozwijania standardów *Bildung*” podąża się za pytaniem o pojęcie *Bildung* leżące u podstaw pracy Kliemego i Konferencji Ministrów Kultury „jakie pojęcie edukacji ma być wiążące? Czy *Bildung* ma być zredukowana całkowicie do modeli kompetencyjnych mierzalnych i sprawdzalnych? Czy funkcjonalna przydatność podstawowych zdolności ma mieć większą wagę niż otwarcie możliwości *Bildung*

und mit den notwendigen Ressourcen und Kompetenzen ausgestattet werden”<sup>47</sup>.

### Die ‚pragmatische Kritik‘ seitens der Kirchen (EKD, DBK)

Seitens der Evangelischen Kirche Deutschlands sind unter dem Vorsitz des Religionspädagogen Karl-Ernst Nipkow vor kurzem „Evangelische Perspektiven zur *Bildung* in der Wissens- und Lerngesellschaft” erarbeitet und unter dem Motto „Maße des Menschlichen” veröffentlicht worden<sup>48</sup>. Von wissenschaftlicher Seite zuständig waren Karl-Heinz A. Geißler (Wirtschaftspädagogik), Richard Münchmeier (Sozialpädagogik), Annette Scheunpflug (Allgemeine Pädagogik), Ulrich Schwab und Friedrich Schweitzer (beide: Praktische Theologie). In Anlehnung an die Forderung Geißlers nach einer ‚Eigenzeit‘ für Kinder wird Kritik am vorherrschenden technologischen Bildungsverständnis geübt: „Für ihre Entwicklungswege und Bildungsprozesse”, so heißt es in der Denkschrift, „brauchen Kinder insbesondere Zeit; diese ihre Eigenzeit lässt sich nicht unter ‚Effizienzdruck‘ verkürzen”<sup>49</sup>. Deshalb auch gälte: „Wissen braucht ein menschliches Maß” und – in ihrer Frage nach Selbstverständnis und Weltverständnis – ist *Bildung* „mehr als Wissen und Lernen”<sup>50</sup>. In vergleichbarer Weise greift auch der Arbeitskreis reformpädagogischer Schulen die Differenz von Lernen und *Bildung* auf: „Die wichtigste Aufgabe der Schule ist”, so heißt es hier, „Lernen so anzulegen, dass daraus *Bildung* werden kann”<sup>30</sup>.

Auch in dem vom Comenius-Institut in Münster entwickelten Diskussionspapier „Zur Entwicklung von Bildungsstandards” wird der Frage nach dem von der Klieme-Studie und der KMK zugrunde gelegten Bildungsbegriff nachgegangen: „Welcher Bildungsbegriff soll gelten? Wird *Bildung* gänzlich auf mess- und prüfbare Kompetenzmodelle reduziert? Wird die funktio-

przez szkołę? [...] A jak będzie wyglądała sprawa nierozporządzalności procesów *Bildung* u podmiotów, które mają miejsce, a jednak nie mogą być ‘uczynione’ ani też ‘spowodowane’ przez nauczanie szkolne?”<sup>52</sup>

Andreas Verhülsdonk z Sekretariatu Niemieckiej Konferencji Biskupów w Bonn wypowiada się przede wszystkim za „kulturą odpowiedzialności”<sup>53</sup>. „Standardy *Bildung* kierują uwagę [...] na rezultaty procesów uczenia się, na to, co uczennice i uczniowie rzeczywiście wiedzą i umieją”. Według Verhülsdonka co prawda „nie łatwo usunąć na bok krytykę wyrażaną przede wszystkim przez teoretyków *Bildung*”<sup>54</sup>, to jednak mimo to „należy zróżnicować! przejęcie metod i modeli z dziedziny gospodarki nie może być traktowane równoznacznie z funkcjonalizacją ekonomiczną”<sup>55</sup>. Dlatego opowiada się on za standardami *Bildung* jako „przydatnym instrumentarium dla poprawy nauczania” w „dziedzinie poznawczej” i tym samym za uznaniem standardów *Bildung* jako „tylko jednych z wielu kryteriów do oceny szkoły i nauczania”<sup>56</sup>. Verhülsdonk pisze: „Mimo, że krytyka w detalu jest jak najbardziej potrzebna, to jednak [...] nie wolno stracić z oczu celów reformy szkolnej: zwiększania wydajności i wspierania równych szans”<sup>57</sup>.

## 2. Stanowiska w ramach nauk o wychowaniu

W nastroju zrywu politycznego ostatnich lat dochodzi do głosu wzrastający sceptycyzm i krytyka ze strony nauki o wychowaniu. Podniosły się głosy krytyczne przedstawicieli pedagogiki ogólnej, pedagogiki szkolnej i historii wychowania. Uzupełniająco należy w tym kontekście również wymienić pozycję Wolfganga Böttchera, który od niedawna jest kierownikiem

nale Verwertbarkeit von Basisfertigkeiten stärker gewichtet als die Eröffnung von Bildungs-Möglichkeiten durch die Schule? ... Wie steht es mit der Unverfügbarkeit von Bildungsprozessen bei den Subjekten, die sich ereignen, die jedoch nicht durch schulische Lehre ‚gemacht‘ und ‚bewirkt‘ werden können?”<sup>51</sup>.

Andreas Verhülsdonk vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz in Bonn plädiert vor allem für eine „Kultur der Verantwortung”<sup>53</sup>. „Bildungsstandards richten die Aufmerksamkeit ... auf das Ergebnis von Lernprozessen, auf das, was Schülerinnen und Schüler tatsächlich wissen und können.” Nach Verhülsdonk ist zwar die „vor allem von Bildungstheoretikern vorgetragene Kritik ... nicht leicht beiseite zu schieben”<sup>54</sup>, gleichwohl „gilt es zu differenzieren! Die Übernahme von Methoden und Modellen der Wirtschaft ist nicht mit ökonomischer Funktionalisierung gleichzusetzen”<sup>55</sup>. Sein Plädoyer gilt deshalb Bildungsstandards als „geeignete(m) Instrumentarium zur Verbesserung des Unterrichts” im „kognitiven Bereich” und damit der Anerkennung von Bildungsstandards als „nur ein Kriterium für die Beurteilung von Schule und Unterricht”<sup>56</sup>. „Bei aller notwendigen Kritik im Detail”, so Verhülsdonk, „dürfen die Ziele der Schulreform ... nicht aus dem Blick geraten: die Steigerung der Leistungsfähigkeit und die Förderung von Chancengleichheit”<sup>57</sup>.

## 2. Positionen innerhalb der Erziehungswissenschaft

In die politische Aufbruchstimmung der letzten Jahre mischt sich eine zunehmende Skepsis und Kritik seitens der Erziehungswissenschaft. Kritische Stimmen sind innerhalb der Allgemeinen Pädagogik, der Schulpädagogik und der Historischen Erziehungswissenschaft laut

nowej Katedry Nauk o Wychowaniu w Münster ze szczególnym uwzględnieniem rozwoju jakości i ewaluacji.

W obecnej dyskusji niemieckojęzycznej toczącej się w ramach nauk *Bildung* i można rozróżnić<sup>58</sup>:

– krytyka fundamentalna o motywacjach pedagogiki reformistycznej, która krytykuje powiązane z wprowadzeniem standardów *Bildung* iluzje (linearnej) sterowalności edukacji, redukcjonistyczną wizję człowieka oraz towarzyszące przedsięwzięciom (ewaluacji) „konstruowanie” rzeczywistości<sup>59</sup>;

– krytyka zorientowana na tradycję, która wskazuje na antagonizm pomiędzy *Bildung* (jako wartością samą w sobie), a kompetencjami (jako wartością użytkową), kwestionuje standardy *Bildung* jako narzędzie służące do normowania i zwraca uwagę – z perspektywy uczniów – „stawianie standardów” zamiast „wypełnienie standardów” (w związku z tym dałoby się wymieniać jeszcze różne ‘formy mieszane’ krytyki zorientowanej na tradycję i krytyki fundamentalnej)<sup>60</sup>;

– krytyka, która widzi siebie jako część strategii realizacji i która wskazuje zarówno na brak precyzji pojęciowej w dyskusji o standardach (na przykład w niewystarczającym rozróżnieniu pomiędzy planami nauczania, „curriculumami” i standardami *Bildung* wzgl. między standardami *Bildung* a standardami wydajności) jak również na niebezpieczeństwa związane z wykorzystaniem wyników testów dla ocen w celach przydatności indywidualnej<sup>61</sup>;

– krytyka kierowana bardziej na politykę społeczną, która zwraca uwagę na towarzyszące prywatyzacji ekonomii tendencje prywatywizacyjne w ramach systemu *Bildung* i na związane z tym osłabienie osiągnięć szkoły w zakresie integracji<sup>62</sup>;

– krytyka sytuująca dyskusję o standaryzacji w kontekście historycznym, która neguje nowy charakter standaryzacji w ramach *Bildung* i przeciwstawia – uzasadnionemu z tej perspektywy – interesowi we wprowadzeniu standardów

geworden. Ergänzend zu nennen ist in diesem Zusammenhang auch die Position Wolfgang Böttchers, der seit wenigen Jahren die neu eingerichtete Professur für Erziehungswissenschaft mit den Schwerpunkten Qualitätsentwicklung und Evaluierung in Münster vertritt.

Unterscheiden lassen sich in der gegenwärtigen deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Diskussion:<sup>58</sup>

– eine *reformpädagogisch motivierte Fundamentalkritik*, die die mit der Einführung von Bildungsstandards verbundenen Illusionen einer (linearen) Steuerbarkeit des Bildungswesens, das reduktionistische Menschenbild und die mit den (Evaluations-)Maßnahmen einhergehende ‚Konstruktion‘ von Wirklichkeit kritisiert,<sup>59</sup>

– eine *traditionsorientierte Kritik*, die auf den Antagonismus von Bildung (als Eigenwert) und Kompetenzen (als Nutzwert) verweist, Bildungsstandards als Normierungsinstrument hinterfragt und – aus SchülerInnenperspektive – die ‚Setzung von Standards‘ anstelle der ‚Erfüllung von Standards‘ in den Blickpunkt rückt (hieran anschließend lassen sich verschiedene ‚Mischformen‘ von traditionsorientierter und fundamentaler Kritik nennen),<sup>60</sup>

– eine *Kritik*, die sich selber als Teil der *Umsetzungsstrategie* sieht, und die auf die fehlende begriffliche Schärfe in der Debatte um Bildungsstandards (etwa in der unzureichenden Unterscheidung von Lehrplänen, Curricula und Bildungsstandards bzw. von Bildungs- und Leistungsstandards) ebenso verweist wie auf die mit der Verwendung der Testergebnisse für individualprognostische Aussagen verbundenen Gefahren,<sup>61</sup>

– eine stärker *sozialpolitisch ausgerichtete Kritik*, die auf die mit dem Primat der Ökonomie einhergehenden Privatisierungstendenzen innerhalb des Bildungssystems und die damit verbundene Schwächung der Integrationsleistungen von Schule aufmerksam macht,<sup>62</sup>

*Bildung* historyczne rozpoznanie „inercji” systemów<sup>63</sup>;

– pozycja oscylująca pomiędzy historyczną krytyką *Bildung* a pragmatyzmem edukacyjnym, która zamiast nostalgicznego sięgania do tradycji „edukacji staroeuropejskiej” proponuje swą „historyzację” refleksji nad *Bildung*, umiejscowienie tego fenomenu w życiu codziennym, „empiryzację” jego definicji i określenia oraz zmianę orientacji myślenia w kierunku pytania „Jak *Bildung* jest możliwa?”<sup>64</sup>;

– pozycja pokazująca krytykom ich granice, która wprowadzenie standardów *Bildung* rozumie jako przyszłościową możliwość gruntownych reform w systemie *Bildung*<sup>65</sup>.

Możliwej alternatywy obecnie nie widać z powodu postawy konfrontacyjnej i ponownego ciągnięcia do „niemieckiej tradycji edukacyjnej” jako „poszukiwanie jednego prawdziwego i wiążącego pojęcia”<sup>66</sup>. Poza tym nie jest wystarczająca ahistoryczna krytyka krytyków wraz z jej skupieniem na „standardach *Bildung*” jako rzekomym modelu rozwiązania problemów. Dalsze dyskusje wydają się móc nawiązać przede wszystkim do tych usytuowanych historycznie pozycji krytyki *Bildung*, które zamiast na konstrukcje antagonizmów – między *Bildung* z jednej strony a kompetencjami z drugiej strony – i ciągle obietnice „idealnego” pojęcia *Bildung* równocześnie wskazują na możliwość pragmatycznej syntezy pozycji *Bildung* („synteza pierwszego rzędu”). Jednak nie wolno nie zauważyć, że „pragmatycy edukacji” wśród przedstawicieli nauk o wychowaniu sami orientują się według idealnych modeli kompetencji i wyobrażeń – a nie na „rzeczywistości” standardów *Bildung* w myśl Komisji Ministrów Kultury (KMK). Innymi słowy również pragmatyzm *Bildung* zawiera swoje własne ideały (jak na przykład sprawiedliwość społeczną, sekwencjowanie równości i wolności, kooperacja, komunikacja i profesjonalizacja). Przy tym jednak, przynaj-

– eine *die Standardisierungsdiskussion historisch verortende Kritik*, die den Neuigkeitswert von Standardsetzungen innerhalb des Bildungswesens negiert und die dem – aus dieser Sicht berechtigten – Interesse an der Einführung von Bildungsstandards die historische Erkenntnis der ‚Trägheit‘ von Systemen gegenüberstellt,<sup>63</sup>

– eine sich *zwischen historischer Bildungskritik und Bildungspragmatismus bewegende Position*, die anstelle des nostalgischen Rückgriffs auf die Tradition ‚alturopäischer Bildung‘ die ‚Historisierung‘ des Nachdenkens über Bildung, die ‚Veralltäglichsung‘ des Phänomens, die ‚Empirisierung‘ seiner Definition und Bestimmung sowie die Umstellung der Denkrichtung auf die Frage „Wie ist Bildung möglich?“ empfiehlt,<sup>64</sup>

– eine *die Kritiker in ihre Schranken verweisende Position*, die die Einführung von Bildungsstandards als zukunftsweisende Möglichkeit für umwälzende Reformen im Bildungssystem sieht<sup>65</sup>.

Eine gangbare Alternative wird mit der Frontstellung und dem erneuten Rückgriff auf die ‚deutsche Bildungstradition‘ als „Suche nach dem einen, dem wahren und gültigen Begriff”<sup>66</sup> gegenwärtig nicht in Aussicht gestellt. Auch greift die unhistorische Kritik an den Kritikern in ihrer Fokussierung auf „Bildungsstandards” als vermeintliches Problemlösungsmodell zu kurz. Anschlussfähig für die weiteren Diskussionen scheinen vor allem sich historisch verortende bildungskritische Positionen zu sein, die anstelle der Konstruktion von Antagonismen – hier Bildung, dort Kompetenzen – und der fortgesetzten Verheißung eines ‚idealen‘ Bildungsbegriffs zugleich auf die Möglichkeiten einer pragmatischen Synthetisierung von Bildungspositionen verweisen („Synthese erster Ordnung”). Allerdings – das sollte nicht übersehen werden – sind die ‚Bildungspragmatiker‘ unter den Erziehungswissenschaftlern selbst an idealen Kompe-



mniej częściowo traci się z oczu deficyty obecnej realizacji („Rzeczywistość” w myśl KMK) i jej problemy (takie jak „teaching to the test”, „powiększony nacisk na wydajność i selekcję w szkołach”)<sup>67</sup>. Konsekwentnie takie krytyczno-pragmatyczne spojrzenie powinno silniej kierować wzrok na realne problemy – a poza tym radykalno-krytyczna perspektywa ze swojej strony nie powinna uporczywie trzymać się pozytywnego czyli treściowo ustalonego pojęcia edukacji.

### 3. Szanse nowego meta-dyskursu na temat „standaryzacji *Bildung*”?

Swoje właściwe uprawomocnienie wprowadzenie standardów *Bildung* w szkołach – nawiązując do modeli wsparcia w krajach skandynawskich<sup>68</sup> oraz w myśl standardów minimalnych pozostających możliwie na płaszczyźnie formalnej – zdobywa na tle narodowych wzgl. międzynarodowych studiów porównawczych z ostatnich lat<sup>69</sup> dopiero jako ofensywa (demokratyzacyjna) na płaszczyźnie polityki *Bildung* i jako model wsparcia polityki społecznej<sup>70</sup>. W ten sposób dominujące ekonomiczne rozumienie edukacji jako „human capital” nie pokrywa się ani z politycznym rozumieniem jej jako „zdobywaniem zdolności do demokracji”, ani z postulatem pierwszorzędnej (czyli przecież nie tylko pomyślanej jako pożądanego efektu ubocznego) orientacji na zmniejszenie społecznie spowodowanych społecznie nierówności. Pozycje zajmowane przez przedstawicieli nauk o wychowaniu – jak bardzo by się one między sobą nie różniły – z kolei nie pokrywają się z narzuconymi przez ekonomię wzgl. politykę koncepcjami *Bildung*. Dyskutowane obecnie argumenty za lub przeciw wprowadzeniu „standardów *Bildung*” ze strony

tenzmodellen und Vorstellungen orientiert – und nicht an der ‚KMK-Realität‘ von Bildungsstandards. Mit anderen Worten: Auch der Bildungspragmatismus transportiert seine eigenen Ideale (wie soziale Gerechtigkeit, Sequenzierung von Gleichheit und Freiheit, Kooperation, Kommunikation, Professionalisierung). Damit geraten die Defizite der gegenwärtigen Umsetzung (‚KMK-Realität‘) und deren Probleme (wie ‚teaching to the test‘, erhöhter Leistungs- und Selektionsdruck in den Schulen) jedoch zumindest partiell aus dem Blick<sup>67</sup>. Konsequenterweise müsste eine kritisch-pragmatische Sicht die realen Probleme stärker ins Blickfeld rücken – und dürfte eine radikal-kritische Perspektive ihrerseits nicht auf einen positiven, d.h. inhaltlich festgelegten Bildungsbegriff fixiert sein.

### 3. Chancen für einen neuen Meta-Diskurs zur ‚Standardisierung von Bildung‘?

Ihre eigentliche Legitimation erhält die Einführung von Bildungsstandards an Schulen – in Anlehnung an die Unterstützungsmodelle in skandinavischen Ländern<sup>68</sup> sowie im Sinne möglichst formal bleibender Mindeststandards – vor dem Hintergrund der inter- bzw. intranationalen Vergleichsstudien der letzten Jahre<sup>69</sup> erst als bildungspolitische (Demokratisierungs-)Offensive und sozialpolitisches Unterstützungsmodell<sup>70</sup>. So deckt sich das vorherrschende ökonomische Verständnis von Bildung als ‚Humankapital‘ weder mit einem politischen Verständnis von Bildung als ‚Erlangung von Demokratiefähigkeit‘ noch mit der Forderung nach einer primären (und das heißt gerade nicht nur im Sinne eines erwünschten Nebeneffekts gedachten) Orientierung an der Verringerung sozial bedingter Disparitäten. Erziehungswissenschaftliche Positionen – so heterogen diese auch sind – wiederum gehen

polityki edukacyjnej, związków zawodowych, stowarzyszeń, Kościoła i nauki z kolei wydają się chcieć rozegrać przeciw sobie postawę polityczno-pragmatyczną i moralizująco-krytyczną, przy czym w niewystarczający sposób dostrzegają wzgl. podejmują leżącą u podstaw każdej z nich własnej logiki systemowej (w ekonomii, polityce i nauce), ani też ideologicznego uwarunkowania tych pozycji<sup>71</sup>. Związana z tym problematyka staje się widoczna również na przykładzie zaleconej przez Federalne Ministerstwo Edukacji pracy Kliemego. Z tej perspektywy istniejąca różnica między pojęciami *Bildung* może być jedynie minimalizowana. W tym kontekście czytamy w pracy: „Mimo wszystkich problemów systematycznych i poniżej aktualnych kontrowersji nt. celów *Bildung* nie wolno na razie przeczyć istniejącej strefy konsensusu. [...] Obowiązujące w praktyce i – przede wszystkim – skuteczne normy pracy wychowawczej mimo całego pluralizmu, które one odzwierciedlają, opisują we wszystkich nowoczesnych społeczeństwach zbiór porównywalnych ze sobą tematów i wytycznych dla procesu *Bildung*”<sup>72</sup>.

Debata na temat standardów *Bildung* w dużej części „choruje” na to, że próbuje się – wychodząc poza system i nie doceniając danej logiki własnej ekonomii, polityki i nauki – definiować „właściwe” pojęcie *Bildung* zamiast zrozumieć, że u podstaw tej dyskusji leżą przeciw różne wyobrażenia na temat *Bildung*: jako „human capital”, w myśl zdolności do demokracji, jako zapewnienie równych szans, jako zachowanie niemieckiej tradycji humanistycznej, jako pielęgnowanie zdolności uczenia się, *Bildung* pod kątem zdobywania kompetencji itp.

Dlatego w debatach nie wskazuje się w ogóle – wzgl. nie wskazuje się z wystarczającą konsekwencją – na różne koncepcje *Bildung* i w związku z tym również nie na konieczność podstawowego uznawania różniących się koncepcji, które w myśl nakazanego pluralizmu

nicht auf in den von Ökonomie bzw. Politik vorgegebenen Bildungsverständnissen. Die von bildungspolitischer Seite, von Gewerkschaft, Verbänden, Kirche und Wissenschaft gegenwärtig diskutierten Argumente für bzw. wider die Einführung von ‚Bildungsstandards‘ scheinen ihrerseits eine politisch-pragmatische und eine moralisierend-kritische Haltung gegeneinander auszuspielen zu wollen, ohne die jeweils zugrunde liegende Systemlogik (in Ökonomie, Politik und Wissenschaft) wie auch die ideologische Gebundenheit von Positionen<sup>71</sup> zur Genüge wahrzunehmen bzw. zu thematisieren. Beispielhaft zeigt sich die damit verbundene Problematik auch in der vom Bundesbildungsministerium in Auftrag gegebenen sog. Klieme-Studie. Aus dieser Sicht kann die vorhandene Differenz von Bildungsbegriffen lediglich minimiert werden. Entsprechend heißt es in der Studie: „Trotz aller systematischen Probleme und unterhalb der aktuellen Kontroversen über Bildungsziele darf man zunächst eine Zone des Konsenses in der Bildungsarbeit nicht übersehen ... Die in der Praxis geltenden und, vor allem, die wirksamen Normen der Bildungsarbeit beschreiben trotz der Pluralität, die sie spiegeln, in allen modernen Gesellschaften ein vergleichbares Bündel von Themen und Vorgaben für den Prozess öffentlich organisierter Bildung”<sup>72</sup>.

Die Debatte um Bildungsstandards ‚krankt‘ damit zu weiten Teilen daran, dass versucht wird, systemübergreifend und in Verkennung der jeweiligen Eigenlogiken von Ökonomie, Politik und Wissenschaft, den ‚richtigen‘ Bildungsbegriff zu definieren, statt zu sehen, dass der Diskussion nun einmal verschiedene Bildungsvorstellungen zugrunde liegen: Bildung als Humankapital, Bildung im Sinne von Demokratiefähigkeit, Bildung als Chancengleichheit, Bildung als Wahrung der deutschen humanistischen Tradition, Bildung als Kultivierung von Lernfähigkeit, Bildung im Hinblick auf Kompetenzerwerb etc.

przecież nie mogą zmierzać do jednego jedyne- go, zakładanego jako „słuszne”, pojęcia *Bildung*. Z perspektywy ogólnej nauki o wychowaniu wynika z tego raczej bezowocne krążenie argumentów w koło. Dopiero gdyby dyskusja na temat „właściwego” pojęcia *Bildung* została usytuowana na meta-płaszczyźnie i gdyby został uznany pluralizm koncepcji obecnie wiążących się z tym pojęciem – tak brzmi facyt istniejącej analizy – dopiero wtedy można z obecnej debaty wyeliminować ideologiczny „nadmiar” i kontynuować krytycznie-konstruktywną pracę nad reformami w ramach *Bildung*. Zadaniem ogólnej nauki o wychowaniu jak również sąsiadujących z nią historycznych i empirycznych badań nad *Bildung* jest więc krytyczne towarzyszenie procesowi rozwoju i implementacji standardów *Bildung* w szkołach niemieckich wychodząc właśnie od tej (meta-) płaszczyzny, by uniknąć naiwnego, bo ahistorycznego spojrzenia jak również przedwczesnego usztywniania (w postaci istniejących Zaleceń KMK lub samego tylko zasięgnięcia do „niemieckiej tradycji edukacyjnej”).

Dla debaty nad „standaryzacją *Bildung*” toczącej się w ramach nauk o *Bildung* proponuje się więc najpierw uwzględnienie dwóch – przeciwnych – koncepcji *Bildung*: koncepcji krytyczno-pragmatycznej i koncepcji radykalno-sceptycznej<sup>73</sup>. Rozumienie krytyczno-pragmatyczne wyraźnie bierze pod uwagę problemy związane z obecną realizacją w praktyce („rzeczywistość według KMK”). Jego zadanie polega na operatywnym połączeniu ze sobą procesów uczenia się i *Bildung*. W tej perspektywie kwalifikacje i *Bildung* nie mogą (już) rozumiane być jako wykluczające się nawzajem kategorie, lecz raczej obie wynikają z procesów rozwojowych powiązanych z instytucjami społecznymi (jak szkoła i system zatrudnienia), obie zmierzają do rozwoju osobowości, uczestnictwa w społeczeństwie i zdolności do podjęcia zatrudnienia. W centrum koncepcji kry-

Folglich wird auch in den Debatten nicht bzw. nicht mit der nötigen Konsequenz verwiesen auf die unterschiedlichen Verständnisse von Bildung und, damit einhergehend, auf die Notwendigkeit der *grundlegenden Anerkennung differenter Vorstellungen*, welche im Sinne des Pluralitätsgebots gerade nicht auf einen einzigen, als ‚richtig‘ unterstellten Bildungsbegriff zielen können. Aus der Perspektive der Allgemeinen Erziehungswissenschaft ergibt sich damit ein eher unfruchtbares Zirkulieren der Argumente. Erst wenn die Diskussion um den ‚richtigen‘ Bildungsbegriff auf eine Metaebene gestellt und die Pluralität der Vorstellungen, die sich derzeit mit ‚Bildung‘ verbinden, anerkannt würde – so das Fazit der vorliegenden Analyse –, kann der ideologische ‚Überschuss‘ aus der gegenwärtigen Debatte gezogen und die kritisch-konstruktive Arbeit an Reformen innerhalb des Bildungswesens fortgesetzt werden. Aufgabe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft wie auch der ihr benachbarten historischen und empirischen Bildungsforschung ist es danach, den Entwicklungs- und Implementationsprozess von Bildungsstandards in deutschen Schulen von dieser (Meta-)Ebene her kritisch zu begleiten, um einen naiven, weil unhistorischen Blick ebenso wie voreilige Zementierungen (in Gestalt der vorliegenden KMK-Empfehlungen oder im bloßen Rückgriff auf die ‚deutsche Bildungstradition‘) vermeiden zu helfen.

Für die erziehungswissenschaftliche Debatte zur ‚Standardisierung von Bildung‘ empfiehlt sich vorerst die Berücksichtigung zweier – konträrer – Bildungsverständnisse: eines kritisch-pragmatischen und eines radikal-skeptischen<sup>73</sup>. Das *kritisch-pragmatische* Verständnis nimmt die mit der gegenwärtigen Umsetzung („KMK-Realität“) verbundenen Probleme ausdrücklich in den Blick. Seine Aufgabe besteht darin, Lern- und Bildungsprozesse operativ miteinander zu verbinden. Qualifikation und Bil-

tyczno-pragmatycznej znajduje się więc zdobywanie kompetencji specyficznych i podlegających operacjonalizacji jego różnych wymiarów<sup>74</sup>. Ciekawe dla możliwości nawiązania do „edukacji” wydaje się przy tym być przede wszystkim dotąd jeszcze nie wystarczająca operacjonalizacja jak również możliwość indywidualnego sprawdzenia „kompetencji uczenia się”<sup>75</sup>. Jako ciekawa i ważna dla dyskusji na temat wprowadzenia standardów *Bildung* w szkołach niemieckich pozycja radykalno-sceptyczna natomiast okazuje się dlatego, że tu poprzez „bezwzględny sceptycyzm” bierze się pod uwagę „pytanie o możliwość realizacji *Bildung* sceptycznej w warunkach zorganizowanego uczenia się [...] w specyficznych warunkach dominujących w naszych instytucjach *Bildung*”<sup>76</sup>. Przykładem dla rozumienia sceptycznego jest pozycja Jörga Ruhloff’a. Bildung oznacza według niego „podjąć ryzyko, bez pewności absolutnej prawomocności, przesunięcia granic w postaci nowych interpretacji”<sup>77</sup>. Tym samym wskazuje równocześnie na swój „potencjał sprzeciwiający się, jakby dywersyjny”<sup>78</sup>, nie ulegając przy tym ponownie pokusie ustanowienia pozytywnego i ponadczasowo ważnego definiowania *Bildung*.

Wychodząc z pozycji obserwatora zajmowanej przez ogólną naukę o wychowaniu oba pojęcia *Bildung* – krytyczno-pragmatyczne i radykalno-sceptyczne – mogą być postrzegane jako wzajemnie uzupełniające się. Zamiast dłużej upierać się na „właściwym” pojęciu *Bildung* i należałoby więc uznać istnienie różnych koncepcji w myśl epistemologicznego pluralizmu i relatywizacji roszczeń prawdy. Ten postulat z kolei wskazuje na konieczność rozwój kompetencji refleksyjnych w ramach kształcenia nauczycieli w znaczeniu programu rozwijającego jakość<sup>79</sup>, który wprowadzenie standardów – również na tej płaszczyźnie – rozumie jako tymczasowe i jako moment szczególnie i który tym samym ciągle na nowo może poddawać się krytyce sceptycznej („destandaryzacja”).

ding sind unter diesem Aspekt nicht (mehr) als einander ausschließende Kategorien zu betrachten, sondern gehen vielmehr beide aus an gesellschaftliche Institutionen (wie Schule und Beschäftigungssystem) gebundenen Entwicklungsprozessen hervor; beide zielen auf Entwicklung der Persönlichkeit, Teilhabe an der Gesellschaft und Beschäftigungsfähigkeit. Im Zentrum des kritisch-pragmatischen Verständnisses steht folglich der Erwerb spezifischer und in seinen unterschiedlichen Dimensionen operationalisierbarer Kompetenzen.<sup>74</sup> Interessant für die Anschlussfähigkeit an ‚Bildung‘ scheint dabei vor allem die bislang noch unzureichende Operationalisierung wie auch individuelle Überprüfungsmöglichkeit von ‚Lernkompetenzen‘ sein<sup>75</sup>. Als interessant und wichtig für die Diskussion um die Einführung von Bildungsstandards an deutschen Schulen erweist sich andererseits die *radikal-skeptische* Position insofern, als hier in ‚rückhaltloser Skepsis‘ die „Frage nach der Realisierbarkeit einer skeptischen Bildung unter den Bedingungen organisierten Lernens ... unter den vorherrschenden speziellen Bedingungen unserer Bildungsinstitutionen”<sup>76</sup> in den Blick genommen wird. Stellvertretend für das skeptische Verständnis steht die Position Jörg Ruhloff’s. Bildung bedeutet hiernach, „ohne Gewißheit einer absoluten Legitimität, Grenzverschiebungen in Gestalt neuer Deutungen zu wagen”<sup>77</sup>. Damit verweist Bildung zugleich auf ihr „widersprüchlich-subversives Potential”<sup>78</sup>, ohne dass erneut der Versuchung einer überzeitlich gültigen und positiven Setzung erlegen wird.

Aus der Beobachterposition der Allgemeinen Erziehungswissenschaft heraus könnten beide Bildungsbegriffe – der kritisch-pragmatische und der radikal-skeptische – als einander ergänzend betrachtet werden. Und statt länger auf dem ‚richtigen‘ Bildungsbegriff zu beharren, gälte es folglich, das Vorhandensein unterschiedlicher Bildungsvorstellungen im Sinne eines erkenntnistheoretischen

## PRZYPISY

<sup>1</sup> Por. Hoffmann, D., Maack-Rheinländer, K. (red.), *Ekonomizacja edukacji. Pedagogika pod przymusem „rynku”*, Weinheim-Basel 2001.

<sup>2</sup> Por. H. Weishaupt, *Formy instytucjonalizacji i główne tematy badań nad edukacją. Nowe tendencje na tle rozwoju polityki wobec nauki*, w: E. Keiner, G. Pollak (red.), *Nauka o wychowaniu: Teoria naukowa a polityka wobec nauki*, Weinheim-Basel 2001, s. 221-233.

<sup>3</sup> Por. D. Hoffmann, *Polityka edukacyjna i polityka wobec nauki jako warunki komunikacji pedagogicznej oraz ich skutki dla nauk o wychowaniu*, w: Keiner, Pollak 2001, tamże, s. 216.

<sup>4</sup> Ogólna Nauka o Wychowaniu powstała w ostatnich latach w Niemczech jako dalsze rozwinięcie Pedagogiki Ogólnej. Orientując się na nowszych paradygmatach historii nauk pedagogicznych włącznie z historiografią oraz empirycznymi badaniami nad wiedzą (i nad nauką), uważa się ona w pierwszym rzędzie jako „instancja obserwacyjna” pod znakiem metodycznego i epistemologicznego „pluralizmu” i „konstruktywizmu”; por. T. Schulze, *Nauka o wychowaniu i badania nad biografią pod kątem nauki o wychowaniu*, w: Dodatek nr 1 do czasopisma „Zeitschrift für Erziehungswissenschaft” pt. *Dziedziny badań Ogólnej Nauki o Wychowaniu*, red. L. Wigger i in., Opladen 2002, s. 132; E. Keiner, *Recepcja i zastosowanie wiedzy wynikającej z nauk o wychowaniu*, w: Dodatek nr 1, 2002, tamże, s. 246; G. Pollak, *Badania nad nauką i teorią nauk w nauce o wychowaniu*, w: Dodatek nr 1, 2002, tamże, s. 235.

<sup>5</sup> E. Bulmahn, *Przemówienie federalnej pani minister ds. edukacji i badań naukowych z okazji otwarcia Konferencji Bolońskiej „Berlin 2003: Realising the European Higher Education Area” w dniu 18 IX 2003 r. w Berlinie*, s. 5.

<sup>6</sup> Na przykład poprzez wprowadzenie szkół całonocnych, które obejmowały by swoim zasięgiem całe Niemcy, w ramach programu inwestycyjnego federalnego ministerstwa edukacji pt. „Przyszłość Bildung i opieki”, por. Bulmahn, E., *Przemówienie federalnej pani minister ds. edukacji i badań naukowych z okazji konferencji inicjującej program inwestycyjny „Przyszłość edukacji i opieki” w dniu 8 września w Berlinie (2002 b)*.

<sup>7</sup> Na przykład poprzez tworzenie zmodularyzowanych kierunków studiów w ramach Procesu Bolońskiego, por. Bulmahn 2003, tamże.

<sup>8</sup> Federalne Ministerstwo ds. Bildung i Badan Naukowych (BMBF), *Bildung w porównaniu międzynarodowym. Publikacja OECD pt. „Bildung 2002 w skrócie”*. Informacja prasowa z dnia 29 X 2002 r. (<http://www.bmbf.de/press/744.php>, 15.1.05).

<sup>9</sup> Klieme, E. i in., *O wprowadzeniu narodowych standardów Bildung. Ekspertyza*, wyd. przez Federalne Ministerstwo ds. Bildung i Badan Naukowych. *Reforma edukacji*, t. 1, Bonn 2003.

Pluralismus’ und der Relativierung von Wahrheitsansprüchen anzuerkennen. Dieses Postulat wiederum verweist auf die notwendige Förderung reflexiver Kompetenzen innerhalb der Lehrerausbildung im Sinne eines qualitätsentwickelnden Programms<sup>79</sup>, welches die Einführung von Standards – auch auf dieser Ebene – als vorläufig und als ‚besonderes’ Moment begreift und welches sich damit der skeptischen Kritik („Destandardisierung”) immer wieder auszusetzen vermag.

## ANMERKUNGEN

<sup>1</sup> Vgl. D. Hoffmann, K. Maack-Rheinländer (Hg.), *Ökonomisierung der Bildung. Die Pädagogik unter den Zwängen des „Marktes”*, Weinheim/Basel 2001.

<sup>2</sup> Vgl. H. Weishaupt, *Institutionalisierungsformen und Themenschwerpunkte der Bildungsforschung. Neuere Tendenzen vor dem Hintergrund wissenschaftspolitischer Entwicklungen*. In: Keiner, E./Pollak, G. (Hg.), *Erziehungswissenschaft: Wissenschaftstheorie und Wissenschaftspolitik*, Weinheim/Basel 2001, 221-233.

<sup>3</sup> Vgl. D. Hoffmann, *Bildungspolitik und Wissenschaftspolitik als Bedingungen pädagogischer Kommunikation sowie ihre Auswirkung auf die Erziehungswissenschaft*. In: Keiner/Pollak 2001, a.a.O., 216.

<sup>4</sup> Die Allgemeine Erziehungswissenschaft ist in den letzten Jahren als Weiterentwicklung der Allgemeinen Pädagogik in Deutschland entstanden. In ihrer Orientierung an den neuen Paradigmen der pädagogischen Wissenschaftsgeschichte einschließlich Historiographie sowie der empirischen Wissenschaftsforschung begreift sie sich primär als ‚Beobachtungsinstanz’ unter den Vorzeichen eines methodischen und erkenntnistheoretischen Pluralismus’ und Konstruktivismus’; vgl. T. Schulze, *Erziehungswissenschaft und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. In: I. Beiheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, hg. v. L. Wigger u.a., Opladen 2002, 132; E. Keiner, *Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens*. In: I. Beiheft 2002, a.a.O., 246; G. Pollak, *Wissenschaftsforschung und Wissenschaftstheorie (in) der Erziehungswissenschaft*. In: I. Beiheft 2002, a.a.O., 235.

<sup>5</sup> Bulmahn, E., *Rede der Bundesministerin für Bildung und Forschung zur Eröffnung der Bologna-Konferenz „Berlin 2003: Realising the European Higher Education Area” am 18. September 2003 in Berlin*, 5.

<sup>6</sup> So z.B. durch flächendeckende Einführung von Ganztagschulen im Investitionsprogramm des Bundesbildungsministeriums „Zukunft Bildung und Betreuung”, vgl. E. Bulmahn, *Rede der Bundesministerin für Bildung und*

<sup>10</sup> Por. Komisja Ministrów Kultury (KMK), *Standardy Bildung dla zapewnienia jakości i innowacji w federalnym współzawodnictwie landów*. Uchwała z dnia 23/24 V 2002 r., Bonn 2002.

<sup>11</sup> Komisja Ministrów Kultury (KMK), *Wiążące na całym terytorium Republiki Federalnej Niemiec standardy edukacyjne dla podnoszenia i porównywalności jakości edukacji szkolnej w federalnym współzawodnictwie landów*. Stan w dniu 16 XII 2004 r., Bonn 2004, s. 5 (2004 a).

<sup>12</sup> Por. tamże.

<sup>13</sup> Por. v. H. Hentig, *Wprowadzenie do planu Bildung na rok 2004*, w: *Plan Bildung na rok 2004 dla liceów ogólnokształcących*, wyd. przez Ministerstwo Kultury, Młodzieży i Sportu Badenii-Wirtembergii, Stuttgart 2004, s. 9-21.

<sup>14</sup> Por. Bildungsplan 2004, tamże, s. 39; a uzupełniająco dla szkoły głównej i realnej / zawodowej por.: Ministerstwo Kultury, Młodzieży i Sportu Badenii-Wirtembergii, *Standardy edukacyjne dla nauczania religii katolickiej. Szkoła główna - klasy 6, 9 i 10 [szkoła realna / zawodowa]*. Wersja potwierdzona przez Kościół z dnia 31 X 2003 r.

<sup>15</sup> Por. wobec tego szwedzkie curriculum w: Związek Zawodowy Pracowników Wychowania i Nauki (GEW), *„Druga szansa dla Konferencji Ministrów Kultury” – Dobre Standardy Edukacyjne wymagają koncepcji, czasu, naukowej kompetencji merytorycznej oraz akceptacji*. Wypowiedź nt. publikacji Konferencji Ministrów Kultury: *Standardy Bildung dla absolwentów szkoły średniego poziomu w przedmiotach: język niemiecki, matematyka, pierwszy język obcy*, „Die Deutsche Schule” 96, Dodatek nr 8, 2004, s. 158 n.

<sup>16</sup> Por. np. Tenorth, H.-E., *Autonomia i logika własna instytucji Bildung – zasada pedagogiczna w perspektywie historycznej*, w: Dodatek nr 47 do czasopisma „Zeitschrift für Pädagogik” pt. *Prawo – wychowanie – państwo. Geneza pewnej konstelacji problemowej i problematyka jej przyszłego rozwoju*, red. H.-P. Füssel u. P. M. Roeder, Weinheim i in. 2003, s. 106-119 (2003 d).

<sup>17</sup> Por. na ten temat pracę: W. Edelstein, P. Fauser, *Uczyć się demokracji i nią żyć. Materiały do planowania edukacji i promocji badań*, wyd. przez Komisję Federalno-Landową (BLK), Bonn 2001.

<sup>18</sup> Por. Związek Zawodowy Pracowników Wychowania i Nauki (GEW) (red.), *Narodowe standardy Bildung – cudownym środkiem czy przekleństwem? Funkcje, tło i pozycje GEW*, Darmstadt 2003; GEW 2004, tamże.

<sup>19</sup> R. Reichenbach, *Kompetencje do działania demokratycznego. „Standardy zmierzające do dojrzałości”*. Wykład wygłoszony na sympozjum „Program promocyjny na rzecz działania demokratycznego”, które odbyło się 18 VI 2004 roku w Stuttgarcie (w maszynopisie, s. 3).

<sup>20</sup> K. Klemm, H.-O. Rolff, *Równość szans jako wymóg reformy szkolnej*, w: M. Kampshoff, B. Lumer (red.), *Równość szans w dziedzinie edukacji*, Opladen 2002, s. 23.

<sup>21</sup> Tamże, s. 32.

*Forschung anlässlich der Startkonferenz zum Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung” am 8. September 2002 in Berlin (2002b)*.

<sup>7</sup> Z.B. durch Einrichtung modularisierter Studiengänge im Zuge des Bologna-Prozesses, vgl. Bulmahn 2003, a.a.O.

<sup>8</sup> Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), „Bildung im internationalen Vergleich. OECD-Veröffentlichung „Bildung auf einen Blick 2002””. Pressemitteilung vom 29.10.2002. (<http://www.bmbf.de/press/744.php>, 15.1.05)

<sup>9</sup> E. Klieme u.a., *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*, hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung. *Bildungsreform*, Bd. 1, Bonn 2003.

<sup>10</sup> Vgl. Kultusministerkonferenz (KMK), *Bildungsstandards zur Sicherung von Qualität und Innovation im föderalen Wettbewerb der Länder (Beschluss vom 23./24.5.2002)*, Bonn 2002.

<sup>11</sup> Kultusministerkonferenz (KMK), *Bundesweit geltende Bildungsstandards zur Entwicklung und Vergleichbarkeit der Qualität schulischer Bildung im föderalen Wettbewerb der Länder (Stand: 16.12.2004)*, Bonn 2004, 5 (2004a).

<sup>12</sup> Vgl. Ebd.

<sup>13</sup> H. Vgl. v. Hentig, *Einführung in den Bildungsplan 2004*. In: *Bildungsplan 2004. Allgemeinbildendes Gymnasium*, hg. v. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport in Baden-Württemberg, Stuttgart 2004, S. 9-21.

<sup>14</sup> Vgl. Bildungsplan 2004, a.a.O., 39; ergänzend für die Haupt- und Werkrealschule Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, *Bildungsstandards für Katholische Religionslehre. Hauptschule Klasse 6, 9, 10 (Werkrealschule)*. Kirchlich genehmigte Fassung vom 31.10.2003.

<sup>15</sup> Vgl. demgegenüber das schwedische Curriculum in Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), „Zweite Chance für die KMK” – Gute Bildungsstandards benötigen ein Konzept, Zeit, wissenschaftlichen Sachverstand und Akzeptanz. Stellungnahme zu: Kultusministerkonferenz: *Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik, Erste Fremdsprache*. In: *Die Deutsche Schule* 96, 8. Beiheft, 2004, 158f.

<sup>16</sup> Vgl. z.B. Tenorth, H.-E., *Autonomie und Eigenlogik von Bildungseinrichtungen – ein pädagogisches Prinzip in historischer Perspektive*. In: 47. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik: *Recht – Erziehung – Staat. Zur Genese einer Problemkonstellation und zur Problematik ihrer zukünftigen Entwicklung*, hg. v. H.-P. Füssel u. P.M. Roeder, Weinheim u.a. 2003, 106-119 (2003d).

<sup>17</sup> Vgl. hierzu die Studie von Edelstein, W./Fauser, P., *Demokratie lernen und leben. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung*, hg. v. d. Bundesländer-Kommission (BLK), Bonn 2001.

<sup>18</sup> Vgl. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (Hg.), *Nationale Bildungsstandards – Wundermittel oder Teufelszeug? Funktionen, Hintergründe und Positionen der GEW*, Darmstadt 2003; GEW 2004, a.a.O.

<sup>22</sup> Wśród nich również był Heinz-Elmar Tenorth, wiceprezydent ds. nauczania i studiów oraz kierownik Kat-dry Historii Wychowania przy Uniwersytecie im. Humboldta w Berlinie.

<sup>23</sup> Por. KMK 2004 a, tamże, s. 14.

<sup>24</sup> Klieme i in. 2003, tamże, s. 27.

<sup>25</sup> Klieme, w: GEW 2003, tamże, s. 18.

<sup>26</sup> Por. E. Klieme, *Standards Bildung. Ich вклад w rozwój jakości w systemie szkolnym*, „Die Deutsche Schule” 95, 2003, s. 1, 14.

<sup>27</sup> Klieme 2003 i in., tamże, s. 24-30.

<sup>28</sup> Por. również: K. Reiss, *Standards Bildung czy plany nauczania? Perspektywy dla dalszego rozwoju szkoły i nauczania na przykładzie matematyki*, „Die Deutsche Schule” 95, 2003, s. 3, 277 n.

<sup>29</sup> Por. również E. Klieme, *Zapewnienie jakości i rozwój jakości w systemie szkolnym [prezentacja „power point”]*, DIPF, Frankfurt a. M. 2004 ([http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Fachtagung/KMKVortrag\\_Klieme.pdf](http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Fachtagung/KMKVortrag_Klieme.pdf), 21.12.04), s. 27.

<sup>30</sup> Por. Klieme 2003 i in., tamże, s. 12.

<sup>31</sup> Tamże, s. 56-62.

<sup>32</sup> Tamże, s. 65.

<sup>33</sup> Według Franza E. Weinerta jako standardy edukacyjne określamy wyniki, jakie uczniowie i uczniowice w pewnym wieku i w określonym przedmiocie (lub polu tematycznym) mają osiągnąć i które można rozróżnić według poziomu kompetencji. Zgodnie z wynikami nowszych badań nad nauczaniem i uczeniem się kompetencje przedmiotowe są rozumiane jako podstawa dla rozwoju kompetencji dla rozwiązania problemów ponadprzedmiotowych; por.: Weinert, F. E. (red.), *Mierzalność wyników w szkołach*, Weinheim-Basel 2001, s. 27-28.

<sup>34</sup> Por. Klieme 2004, tamże, s. 25.

<sup>35</sup> Klieme 2003, tamże, s. 16.

<sup>36</sup> Por. H. Bartnitzky, *Wymogi edukacyjne uczniów szkół podstawowych. Związek Szkół Podstawowych formuluje standardy współczesnej pracy szkół podstawowych*, „Die Deutsche Schule” 95, 2003, 2, s. 141.

<sup>37</sup> Tamże, s. 143.

<sup>38</sup> Tamże, s. 147.

<sup>39</sup> M. Demmer, *Standards Bildung: udoskonalać selekcje, czy raczej przezwyciężyć ją?*, „Die Deutsche Schule” 95, 2003, 2, s. 136.

<sup>40</sup> Tamże, s. 135.

<sup>41</sup> Tamże, s. 137.

<sup>42</sup> GEW 2004, tamże, s. 157.

<sup>43</sup> Tamże, s. 160.

<sup>44</sup> Tamże, s. 162.

<sup>45</sup> Tamże.

<sup>46</sup> Tamże.

<sup>47</sup> Tamże, s. 164.

<sup>48</sup> *Wymiary tego co ludzkie. Perspektywy ewangelickie dotyczące Bildung w społeczeństwie wiedzy i uczenia się. Memorandum Rady Kościoła Ewangelickiego w Niem-*

<sup>19</sup> R. Reichenbach, *Demokratische Handlungskompetenz. „Standards für Mündigkeit”*. Vortrag gehalten auf dem Symposium „Förderprogramm Demokratisch Handeln” in Stuttgart am 18. Juni 2004 (Manuskript), 3.

<sup>20</sup> K. Klemm, H.G. Rolff, *Chancengleichheit als Forderung der Schulreform*. In: Kampshoff, M./Lumer, B. (Hg.), *Chancengleichheit im Bildungswesen*, Opladen 2002, 23.

<sup>21</sup> Ebd., 32.

<sup>22</sup> So auch Heinz-Elmar Tenorth, Vizepräsident für Lehre und Studium und Lehrstuhlinhaber für Historische Erziehungswissenschaft an der Humboldt-Universität zu Berlin.

<sup>23</sup> Vgl. KMK 2004a, a.a.O., 14.

<sup>24</sup> Klieme u.a. 2003, a.a.O., 27.

<sup>25</sup> Klieme in: GEW 2003, a.a.O., 18.

<sup>26</sup> Vgl. E. Klieme, *Bildungsstandards. Ihr Beitrag zur Qualitätsentwicklung im Schulsystem*. In: *Die Deutsche Schule* 95, 2003, 1, 14.

<sup>27</sup> Klieme 2003 u.a., a.a.O., 24-30.

<sup>28</sup> Vgl. auch K. Reiss, *Bildungsstandards oder Lehrpläne? Perspektiven für die Weiterentwicklung von Schule und Unterricht am Beispiel der Mathematik*. In: *Die Deutsche Schule* 95, 2003, 3, 277f.

<sup>29</sup> Vgl. auch E. Klieme, *Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im Schulsystem (Power-Point-Präsentation)*, DIPF, Frankfurt a. M. 2004. ([http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Fachtagung/KMKVortrag\\_Klieme.pdf](http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Fachtagung/KMKVortrag_Klieme.pdf), 21.12.04), 27.

<sup>30</sup> Vgl. Klieme u.a. 2003, a.a.O., 12.

<sup>31</sup> Ebd., 56-62.

<sup>32</sup> Ebd., 65.

<sup>33</sup> Als Bildungsstandards werden – nach Franz E. Weinert-Lernleistungen bezeichnet, die Schülerinnen und Schüler eines bestimmten Alters in einem spezifischen Fach (oder Lernfeld) erreichen sollen und die sich nach Kompetenzniveaus unterscheiden lassen. Entsprechend der Ergebnisse der neueren Lehr-Lernforschung werden fachliche Kompetenzen als Grundlage für die Entwicklung fachübergreifender Problemlösekompetenzen betrachtet; vgl. Weinert, F.E. (Hg.), *Leistungsmessungen in Schulen*, Weinheim/Basel 2001, 27/28.

<sup>34</sup> Vgl. Klieme 2004, a.a.O., 25.

<sup>35</sup> Klieme 2003, a.a.O., 16

<sup>36</sup> Vgl. H. Bartnitzky, *Bildungsansprüche von Grundschulern. Der Grundschulverband formuliert Standards zeitgemäßer Grundschularbeit*. In: *Die Deutsche Schule* 95, 2003, 2, 141.

<sup>37</sup> Ebd., 143.

<sup>38</sup> Ebd., 147.

<sup>39</sup> M. Demmer, *Bildungsstandards: Selektion perfektionieren oder überwinden?* In: *Die Deutsche Schule* 95, 2003, 2, 136.

<sup>40</sup> Ebd., 135.

<sup>41</sup> Ebd., 137.

<sup>42</sup> GEW 2004, a.a.O., 157.

<sup>43</sup> Ebd., 160.

<sup>44</sup> Ebd., 162.

<sup>45</sup> Ebd.

*czech*, opracowane z polecenia Rady Kościoła Ewangelickiego w Niemczech (EKD), wyd. przez Urząd Kościelny EKD, Gütersloh 2003. (<http://www.bkmitte-essen.de/download/Menschlich.htm>, 9.1.05).

<sup>49</sup> Tamże, s. 13.

<sup>50</sup> Tamże, s. 2 (Wstęp M. Kocka).

<sup>51</sup> *Apel adresowany do Związku Szkół Zaangażowanych w Pedagogikę Reformistyczną*, wyd. przez Krag Roboczy „Blick über den Zaun“ („Patrzcie poza własny plot”), Frankfurt/M., luty 2003, s. 4.

<sup>52</sup> V. Elsenbast, D. Fischer, P. Schreiner, *W sprawie rozważania standardów Bildung. Stanowiska uwagi, pytania i perspektywy dla kościelnej praktyki edukacyjnej (Dokument roboczy Instytutu im. Komeńskiego)*, Münster 2004, s. 11.

<sup>53</sup> Por. A. Verhülndonk, *Za kulturą odpowiedzialności: standardy edukacyjne a szkoła samodzielna*, „Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule”, zesz. 4, 2004, s. 340-347.

<sup>54</sup> Tamże, s. 344.

<sup>55</sup> Tamże, s. 34.

<sup>56</sup> Tamże.

<sup>57</sup> Tamże; por. jako uzupełnienie do tego: Sekretariat Niemieckiej Konferencji Biskupów (red.), *Edukacyjna moc nauczania religii. O wyznaniowym charakterze nauczania religii katolickiej w szkole* Bonn, 27 IX 1996 r.; Sekretariat Niemieckiej Konferencji Biskupów (red.), *Katecheza w zmienionym czasie*, Bonn, 22 VI 2004 r., s. 18-26 (2004 a); Sekretariat Niemieckiej Konferencji Biskupów (red.), *Kościelne wytyczne dotyczące standardów Bildung dla nauczania religii katolickiej w klasach 5-10 / stopnia sekundarnego I (dla absolwentów szkół o średnim poziomie)*, Bonn, 23 IX 2004 r. (2004 b).

<sup>58</sup> W tym miejscu nie mogliśmy uwzględnić krytyki wyrażanej w ostatnich latach w ramach dydaktyk przedmiotowych i empiryczno-psychologicznych badań nad nauczaniem i uczeniem się; na ten temat por. odnośne artykuły w „Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis”, wyd. przez Związek Zawodowy Pracowników Wychowania i Nauki, Dodatek nr 8 pt. *Bildung i standardy. Na temat krytyki „naprawy” edukacji niemieckiej*, red. Jörg Schlömerkemper, rocznik 96 (2004), oraz – przykładowo – K. Maag Merki, *Kompetencje uczenia się jako standardy edukacyjne – dyskusja nad możliwościami realizacji*, „Zeitschrift für Erziehungswissenschaft” zesz. 4, rocznik 7 (2004), s. 537-550.

<sup>59</sup> Por. U. Herrmann, „Standards edukacyjne” – *oczekiwania i warunki, granice i szanse*, „Zeitschrift für Pädagogik” 49, 2003, 5, s. 625-639 (2003 a); U. Herrmann, *Kryteria dla sukcesu w szkole – jakie standardy konstytuują „standardy edukacyjne”?*, wykład wygłoszony 13 VII 2003 r. (w maszynopisie) (2003 b); U. Herrmann, *Czy „standardy Bildung” poprawiają ogólną edukację szkolną?*, wykład wygłoszony 24 III 2004 r. w Münster / Westfalia (w maszynopisie).

<sup>46</sup> Ebd.

<sup>47</sup> Ebd., 164.

<sup>48</sup> Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, im Auftrag des Rates der Ev. Kirche in Deutschland (EKD) hg. v. Kirchenamt der EKD, Gütersloh 2003. (<http://www.bkmitte-essen.de/download/Menschlich.htm>, 9.1.05)

<sup>49</sup> Ebd., 13.

<sup>50</sup> Ebd., 2 [Vorwort v. M. Kock].

<sup>51</sup> Aufruf für einen Verbund reformpädagogisch engagierter Schulen, hg. v. Arbeitskreis „Blick über den Zaun”, Frankfurt/M., Februar 2003, 4.

<sup>52</sup> V. Elsenbast, D. Fischer, P. Schreiner, *Zur Entwicklung von Bildungsstandards. Positionen, Anmerkungen, Fragen, Perspektiven für kirchliches Bildungshandeln (Arbeitspapier des Comenius-Instituts)*, Münster 2004, 11.

<sup>53</sup> Vgl. A. Verhülndonk, *Für eine Kultur der Verantwortung: Bildungsstandards und selbständige Schule*. In: *Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule*, Heft 4, 2004, 340-347.

<sup>54</sup> Ebd., 344.

<sup>55</sup> Ebd., 34.

<sup>56</sup> Ebd.

<sup>57</sup> Ebd., 346; vgl. ergänzend hierzu Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts*, Bonn v. 27. September 1996; Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), *Katechese in veränderter Zeit*, Bonn v. 22. Juni 2004, 18-26 (2004a); Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), *Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10/Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss*, Bonn v. 23. September 2004 (2004b).

<sup>58</sup> Nicht berücksichtigt werden konnte an dieser Stelle die Kritik, die in den letzten Jahren innerhalb der Fachdidaktiken und der empirisch-psychologischen Lehr-/Lernforschung formuliert worden ist; vgl. hierzu die einschlägigen Artikel in *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, hg. v. d. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. 8. Beiheft: *Bildung und Standards. Zur Kritik der „Instandsetzung” des deutschen Bildungswesens*, hg. v. Jörg Schlömerkemper, 96. Jg. 2004 sowie – beispielhaft – Maag K. Merki, *Lernkompetenzen als Bildungsstandards – eine Diskussion der Umsetzungsmöglichkeiten*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Heft 4, 7. Jg. 2004, 537-550.

<sup>59</sup> Vgl. U. Herrmann, „Bildungsstandards” – *Erwartungen und Bedingungen, Grenzen und Chancen*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 49, 2003, 5, 625-639 (2003a); U. Herrmann, *Maßstäbe für den Schulerfolg – welche Standards setzen „Bildungsstandards”?* Vortrag am 13.7.2003 (Manuskript) (2003b); U. Herrmann, *Fördern „Bildungsstandards” die allgemeine Schulbildung?* Vortrag in Münster/Westf. am 24. März 2004 (Manuskript).

<sup>60</sup> Vgl. J. Rekus, *Wstęp*, „Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule”, zeszyt 4, 2004, s. 285-286 (2004 a); J. Rekus, *Jakość szkoły drogą narodowych standardów Bildung?*, „Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule”, zeszyt 4, 2004, s. 287-297 (2004 b); J. Schlömerkemper, „Standards” nie mogą zastępować „edukacji”!, „Die Deutsche Schule” 96, Dodatek nr 8, 2004, 2, s. 5-10; A. Regenbrecht, *Czy standardy Bildung zapewniają zadanie edukacyjne szkoły?*, „Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule”, zeszyt 4, 2004, s. 297-314.

<sup>61</sup> Por. v. M. Saldern, A. Paulsen, *Czy standardy edukacyjne stanowią właściwą odpowiedź na PISA?*, „Die Deutsche Schule” 96, Dodatek nr 8, 2004, s. 66-100.

<sup>62</sup> Por. K.-J. Tillmann, *Jakość szkoły i rozwój szkoły – doświadczenia, perspektywy i pułapki*. Wykład na Zjeździe Kolegium Zawodowego Północnonadreńsko-Westfalskiego Związku Zawodowego Pracowników Wychowania i Nauki 6 X 2003 r. w Gelsenkirchen (fragmenty zob.: [http://www.bipomat.de/prof\\_tillmann/prof\\_tillmann.html](http://www.bipomat.de/prof_tillmann/prof_tillmann.html), 18.1.05).

<sup>63</sup> Por. J. Oelkers, *Problem standardów w perspektywie historycznej*, w: T. Fitzner (red.), *Standardy Bildung, doświadczenia międzynarodowe – rozwój szkoły, reforma edukacji*. Dokumentacja Sympozjum na temat „standardów Bildung”, które odbyło się w Akademii Ewangelickiej w Bad Boll 15-17 XII 2003 r., Bad Boll 2004, s. 11-42.

<sup>64</sup> Por. H.-E. Tenorth, *Deficyt technologii w pedagogice? Krytyka pewnego nieporozumienia*, w: T. Fuhr, C. Schultheis (red.), *W sprawie pedagogiki. Rozważania nad przedmiotem ogólnej nauki o wychowaniu*, Bad Heilbrunn 1999, s. 252-266; H.-E. Tenorth, *Czy potrzebujemy kanonu edukacyjnego?*, w: *Bildung w społeczeństwie informatycznym*. Dokumentacja sympozjum zorganizowanego przez Związek Edukacji i Wychowania 7 IV 2000 na Uniwersytecie Saary, Bonn 1, 2001, s. 44-60; H.-E. Tenorth, „*Jak Bildung jest możliwa?*” *Kilka odpowiedzi – i perspektywa nauk o wychowaniu*, „Zeitschrift für Pädagogik” 49, 3, 2003, s. 422-430 (2003 a); H.-E. Tenorth, *Pola uczenia się i standardy edukacyjne w szkolnictwie zawodowym i ogólnym*, „Schulverwaltung spezial” 4, 2003, s. 13-16 (2003 b); H.-E. Tenorth, *Wypozażenie podstawowe. PISA a krytycy*, „Süddeutsche Zeitung” z dnia 10 XII 2004 r. (2004 a); H.-E. Tenorth, *Cele edukacji, standardy edukacyjne i modele kompetencyjne*. Krytyka i próby uzasadnienia, w: D. Diskowski, B. Hammes-Di (red.), *Kultury uczenia się a standardy edukacyjne*, Hohengehren 2004, s. 105-115 (2004 b).

<sup>65</sup> Por. W. Böttcher, *Bildung, standardy, centralne curricula. Próba pokonania niektórych nieporozumień*, „Die Deutsche Schule” 95, 2003, 2, s. 152-164; W. Böttcher, *Standardy edukacyjne i centralne curricula. Potencjalne, zamierzone i nie zamierzone efekty centralnego projektu reform*, „Die Deutsche Schule” 96, Dodatek nr 8, 2004, s. 231-244.

<sup>60</sup> Vgl. J. Rekus, *Vorwort*. In: *Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule*, Heft 4, 2004, 285-286 (2004a); J. Rekus, *Schulqualität durch Nationale Bildungsstandards?* In: *Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule*, Heft 4, 2004, 287-297 (2004b); J. Schlömerkemper, „Standards” dürfen „Bildung” nicht ersetzen! In: *Die Deutsche Schule* 96, 8. Beiheft, 2004, 2, 5-10; A. Regenbrecht, *Sichern Bildungsstandards die Bildungsaufgabe der Schule?* In: *Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule*, Heft 4, 2004, 297-314.

<sup>61</sup> Vgl. v. M. Saldern, A. Paulsen, *Sind Bildungsstandards die richtige Antwort auf PISA?* In: *Die Deutsche Schule* 96, 8. Beiheft, 2004, 66-100.

<sup>62</sup> Vgl. K.-J. Tillmann, *Schulqualität und Schulentwicklung – Erfahrungen, Perspektiven, Fallstricke*. Vortrag auf dem Berufskollegtag 2003 der nordrhein-westfälischen Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Nordrhein-Westfalen in Gelsenkirchen am 6. Oktober 2003. (Auszug unter: [http://www.bipomat.de/prof\\_tillmann/prof\\_tillmann.html](http://www.bipomat.de/prof_tillmann/prof_tillmann.html), 18.1.05).

<sup>63</sup> Vgl. J. Oelkers, *Zum Problem von Standards aus historischer Sicht*. In: T. Fitzner (Hg.), *Bildungsstandards. Internationale Erfahrungen – Schulentwicklung – Bildungsreform*. Dokumentation der Tagung „Bildungsstandards”, Evangelische Akademie Bad Boll, 15.-17.12.2003, Bad Boll 2004, 11-42.

<sup>64</sup> Vgl. H.-E. Tenorth, *Technologiedefizit in der Pädagogik? Zur Kritik eines Missverständnisses*. In: Fuhr, T./Schultheis, C. (Hg.), *Zur Sache der Pädagogik. Untersuchungen zum Gegenstand der allgemeinen Erziehungswissenschaft*, Bad Heilbrunn 1999, 252-266; H.-E. Tenorth, *Brauchen wir einen Bildungskanon?* In: *Verband Bildung und Erziehung* (Hg.), *Bildung in der Informationsgesellschaft*. Dokumentation einer Veranstaltung des Verbandes Bildung und Erziehung am 7.4.2000 in der Universität des Saarlandes, Bonn 1, 2001, 44-60; H.-E. Tenorth, „*Wie ist Bildung möglich?*” *Einige Antworten – und die Perspektive der Erziehungswissenschaft*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 49, 3, 2003, 422-430 (2003a); H.-E. Tenorth, *Lernfelder und Bildungsstandards in beruflicher und allgemeiner Bildung*. In: *Schulverwaltung spezial* 4, 2003, 13-16 (2003b); H.-E. Tenorth, *Grundausstattung. Pisa und seine Kritiker*. In: *Süddeutsche Zeitung* v. 10.12.2004 (2004a); H.-E. Tenorth, *Bildungsziele, Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Kritik und Begründungsversuche*. In: D. Diskowski, B. Hammes-Di, (Hg.), *Lernkulturen und Bildungsstandards*, Hohengehren 2004, S. 105-115 (2004b).

<sup>65</sup> Vgl. W. Böttcher, *Bildung, Standards, Kerncurricula. Ein Versuch, einige Missverständnisse auszuräumen*. In: *Die Deutsche Schule* 95, 2003, 2, 152-164; W. Böttcher, *Bildungsstandards und Kerncurricula. Potenzielle, intendierte und nicht-intendierte Effekte eines zentralen Reformprojektes*. In: *Die Deutsche Schule* 96, 8. Beiheft, 2004, 231-244.

<sup>66</sup> Tenorth 1997 b, tamże, s. 976.

<sup>67</sup> Jako uzupełnienie do tego por. z perspektywy historii edukacji: H.-E. Tenorth, *Wszystkich nauczać wszystkiego. Możliwości i perspektywy Bildung ogólnej*, Darmstadt 1994; H.-E. Tenorth, *Pojęcie Bildung a nauka o wychowaniu*, w: W. Böhm, A. Wenger-Hadwig (red.), *Nauka o wychowaniu czy pedagogika? Księga jubileuszowa dla Mariana Heitgera*, Würzburg 1997, s. 33-46 (1997 a); H.-E. Tenorth, „*Bildung*” – formy jej tematyzacji i jej znaczenie w nauce o wychowaniu, „*Zeitschrift für Pädagogik*” 43, zeszyt 6, 1997, s. 969-984 (1997 b); H.-E. Tenorth, *Intereasy edukacyjne a przemiana wartości. Perspektywy pedagogiki*, w: D. Rustemeyer (red.), *Wychowanie w nowoczesności. Księga jubileuszowa dla Franzjörga Baumgarta*, Würzburg 2003, s. 369-385 (2003 c).

<sup>68</sup> Por. H. Daun, *What makes Swedish Education what it is? Some Facts and Reflections*, w: Fitzner, tamże, s. 62-102; Linnakylä, P., *Educational 'Standards' in Finland: Opportunities and Threats*, w: Fitzner, tamże, s. 43-53.

<sup>69</sup> TIMSS 1998; PISA 2000, 2003; PISA-E 2002.

<sup>70</sup> „PISA pokazuje, że wyniki uczniów wewnątrz samych Niemiec różnią się tak mocno między sobą, jak w żadnym innym państwie biorącym udział w tych badaniach. W górnym obszarze wyników Niemcy nie pozostają w tyle wobec większości państw OECD, natomiast w dolnym obszarze wyników uczniowie niemieccy znacznie odbiegają od uczniów z innych państw”. Klieme, tamże, s. 10.

<sup>71</sup> Por. F.K. Ringer, *Uczni. Upadek niemieckich mandarynów 1890-1933*, München 1987 (wyd. Ang. 1969), 14 n.

<sup>72</sup> Klieme i in. 2003, tamże, s. 62.

<sup>73</sup> Czy obie pozycje znów mogą zmierzać do syntezy drugiego rzędu, tj pytanie pozostaje na razie otwarte.

<sup>74</sup> Oznacza to zdobywanie wiedzy systematycznej i możliwej do zastosowania, zdobywanie kompetencji uczenia się, kompetencji społecznych, orientacji na wartości i na działanie; por. F.E. Weinert, *Nowe koncepcje nauczania w polu napięć między potrzebami społecznymi, wizjami pedagogicznymi i możliwościami psychologicznymi*, w: *Wiedza i wartości dla świata jutrzejszego*. Dokumentacja Kongresu Edukacyjnego Bawarskiego Ministerstwa Państwowego na temat Nauczania, Kultury, Nauki i Sztuki, który odbył się 29-30 IV 1998 r. w Uniwersytecie im. Ludwiga Maxymiliana w Monachium, München 1998, s. 101-125; F.E. Weinert, *Nauczać i uczyć się dla przyszłości – wymogi wobec uczenia się w szkole*, „*Pädagogische Nachrichten*”, wyd. przez Centrum Pedagogiczne Landu Nadrenia-Palatynat, 2, 2000, s. 1-16.

<sup>75</sup> Por. Maag Merki, tamże.

<sup>76</sup> C. Schönherr, *Sceptycyzm jako Bildung. Pedagogika sceptyczno-krytyczno-transcendentalna a pytanie o jej charakter „konstruktywny”*, Würzburg 2003, s. 163.

<sup>77</sup> J. Ruhloff, *Bildung w problematyzującym użytku rozumu*, w: M. Borrelli, R. Ruhloff (red.), *Niemiecka pedagogika współczesna*, t. 2, Hohengehren 1996, s. 151.

<sup>66</sup> Tenorth 1997b, a.a.O., 976.

<sup>67</sup> Vgl. ergänzend hierzu aus bildungshistorischer Sicht H.-E. Tenorth, *Alle alles zu lehren. Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung*, Darmstadt 1994; H.-E. Tenorth, *Bildungsbegriff und Erziehungswissenschaft*. In: W. Böhm, A. Wenger-Hadwig (Hg.), *Erziehungswissenschaft oder Pädagogik? Festschrift für Marian Heitger*, Würzburg 1997, 33-46 (1997a); H.-E. Tenorth, „*Bildung*” – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 43, Heft 6, 1997, 969-984 (1997b); H.-E. Tenorth, *Bildungsinteressen und Wertewandel. Perspektiven der Pädagogik*. In: D. Rustemeyer (Hg.), *Erziehung in der Moderne. Festschrift für Franzjörg Baumgart*, Würzburg 2003, 369-385 (2003c).

<sup>68</sup> Vgl. H. Daun, *What makes Swedish Education what it is? Some Facts and Reflections*. In: Fitzner a.a.O., 62-102; P. Linnakylä, *Educational 'Standards' in Finland: Opportunities and Threats*. In: Fitzner a.a.O., 43-53.

<sup>69</sup> TIMSS 1998; PISA 2000, 2003; PISA-E 2002.

<sup>70</sup> „PISA zeigt, dass die Leistungen der Schüler innerhalb Deutschlands so stark variieren wie in keinem anderen Teilnehmerstaat. Im oberen Leistungsbereich kann Deutschland mit den meisten OECD-Staaten mithalten, aber im unteren Leistungsbereich fallen die deutschen Schüler erheblich gegen die Schüler anderer Staaten ab”, Klieme 2003, a.a.O., 10.

<sup>71</sup> Vgl. F.K. Ringer, *Die Gelehrten. Der Niedergang der deutschen Mandarine 1890-1933*, München 1987 (engl. 1969), 14f.

<sup>72</sup> Klieme u.a. 2003, a.a.O., 62.

<sup>73</sup> Ob beide Positionen wiederum in eine Synthese zweiter Ordnung münden können, bleibt dabei vorerst offen.

<sup>74</sup> D.i. der Erwerb systematischen und anwendungs-fähigen Wissens, der Erwerb von Lernkompetenzen, sozialen Kompetenzen, von Wert- und Handlungsorientierungen; vgl. F.E. Weinert, *Neue Unterrichtskonzepte zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten*. In: *Wissen und Werte für die Welt von morgen. Dokumentation zum Bildungskongress des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst am 29./30. April 1998 in der Ludwig-Maximilians-Universität München*, München 1998, 101-125; F.E. Weinert, *Lehren und Lernen für die Zukunft – Ansprüche an das Lernen in der Schule*. In: *Pädagogische Nachrichten*, hg. v. Pädagogischen Zentrum des Landes Rheinland-Pfalz, 2, 2000, 1-16.

<sup>75</sup> Vgl. Maag Merki a.a.O.

<sup>76</sup> C. Schönherr, *Skepsis als Bildung. Skeptisch-transzendental-kritische Pädagogik und die Frage nach ihrer „Konstruktivität”*, Würzburg 2003, 163.

<sup>77</sup> J. Ruhloff, *Bildung im problematisierenden Ver-nunftgebrauch*. In: M. Borrelli, R. Ruhloff (Hg.), *Deutsche Gegenwartspädagogik*, Bd. 2, Hohengehren 1996, 151.

<sup>78</sup> Schönherr, tamże, s. 164.

<sup>79</sup> Na temat wprowadzenia standardów do kształcenia nauczycieli por.: *Standards dla kształcenia nauczycieli: Bildung* (uchwała z dnia 16 XII 2004 r.), Bonn 2004 (2004 b) oraz – w krytycznej perspektywie – J. Oelkers, *Rozwijanie standardów curricularnych dla kształcenia nauczycieli*. Wykład wygłoszony na Zjeździe Wydziałów Nauk o Wychowaniu, który odbył się 19 listopada 2004 roku na Uniwersytecie im. Philippa w Marburgu (w maszynopisie).

<sup>78</sup> Schönherr a.a.O., 164.

<sup>79</sup> Zur Einführung von Standards in der Lehrerbildung vgl. Kultusministerkonferenz (KMK), Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss vom 16.12.2004), Bonn 2004 (2004b) sowie – in kritischer Perspektive – J. Oelkers, *Entwicklung curricularer Standards für die Lehrerbildung*. Vortrag vor dem Erziehungswissenschaftlichen Fakultätentag in der Philipps-Universität Marburg am 19. November 2004 (Manuskript).

### Annette Miriam Stroß

Profesor uniwersytecki, dr fil. hab. M.A. – ur. w 1962 roku; studia nauk o wychowaniu, psychologii i socjologii na Wolnym Uniwersytecie w Berlinie; promocja doktorska na Wolnym Uniwersytecie w Berlinie, habilitacja na Uniwersytecie im. Humboldta w Berlinie; nauczyciel akademicki we Frankfurcie nad Menem, Zurychu (Szwajcaria) i Heidelbergu; pobyt badawczy i z wykładami w Stanach Zjednoczonych i na Tajwanie; od 2000 roku prof. uniwersytecki Pedagogiki Ogólnej w Wyższej Szkole Vechta (Dolna Saksonia).

### Annette Miriam Stroß

Univ.-Prof., Dr. phil. habil. M.A. – geb. 1962; Studium der Erziehungswissenschaft, Psychologie, Soziologie an der Freien Universität Berlin; Promotion an der Freien Universität Berlin; Habilitation an der Humboldt-Universität zu Berlin; Lehrbeauftragte in Frankfurt am Main, Zürich (Schweiz) und Heidelberg; Forschungs- und Vortragsaufenthalte in USA und Taiwan; seit 2000 Univ.-Professorin für Allgemeine Pädagogik an der Hochschule Vechta/Niedersachsen. Forschungsschwerpunkte: Identitäts- und Bildungstheorien, Wissenschaftsgeschichte; Gesundheitserziehung/-wissenschaften.