

Bildungsstandards – auf dem Boden eines bildungspolitischen Pragmatismus' oder radikaler Skepsis? Anmerkungen aus Sicht der Allgemeinen Erziehungswissenschaft

Weil er so neu ist und bereits so inflationär gebraucht, dass er schon mehrmals zum „Unwort“ des Jahres hätte werden können, deshalb ist es besonders angezeigt, den Begriff *Bildungsstandards* einer genaueren Betrachtung zu unterziehen. Dies soll hier aus der speziellen Perspektive der Erziehungswissenschaft geschehen.

Im Hinblick darauf ist zunächst theseartig auf zwei Akzentuierungen (Bildung als ökonomische Kategorie und als normative) einzugehen (Teil I) In einem zweiten Schritt ist die bisherige Diskussion zu rekonstruieren. In diesem Zusammenhang sind besonders Positionen innerhalb der Bildungspolitik, innerhalb von Verbänden wie dem Grundschulverband, innerhalb der GEW, der beiden Kirchen in Deutschland und nicht zuletzt: Positionen innerhalb der Wissenschaft, hier der Erziehungswissenschaft zu berücksichtigen (Teil II). Abschließend sind Versuche, Bildungsstandards zu definieren und den Begriff „Bildungsstandards“ zu fassen in das Spannungsfeld von Pragmatik und Skepsis zu stellen (Teil III). Wichtig ist mir eine pointierte, in der Rekonstruktion dennoch detaillierte Darstellung im Interesse einer Orientierung für die weitere Diskussion.

I. „Ökonomisierung von Bildung“ und die „Normativität der Kritiker“ – zwei Thesen

Historisch ist die Herausbildung der Allgemeinen Pädagogik gleichzusetzen mit der Herausbildung der wissenschaftlichen Pädagogik überhaupt. Leitend war dabei der Anspruch, Fragen der Erziehung und Bildung erstmals zu systematisieren. In Deutschland liegt der Beginn eines solchen Systematisierungs- und Reflexionsprogramms in den ersten Jahren und Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts. (Teildisziplinen wie Schulpädagogik, Sozialpädagogik bilden sich bekanntlich erst später im Verlaufe des 19. bzw. 20. Jahrhunderts heraus.) Allgemeine Pädagogik ist damit die klassische Bezugsdisziplin der wissenschaftlichen Pädagogik oder, wie sie heute heißt, der Erziehungswissenschaft. Inspiriert von zahlreichen Debatten in verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen (vor allem der Soziologie und der Geschichtswissenschaft) sind Teile der Allgemeinen Pädagogik seit einigen Jahren weiterentwickelt worden zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Was ist deren Intention?

Allgemeine Erziehungswissenschaft begreift sich als eine Art „observatoire“; sie wirft Blicke in die Geschichte und auf aktuelle Phänomene nicht normativer Vorgaben entlang, sondern mit dem Anspruch, der Vielfalt von Phänomenen, der Besonderheit historischer Interpretationen gerecht zu werden – indem sie diese Vielfalt und Besonderheit anerkennt, indem sie vom naiven Glauben an „absolute Wahrheiten“ ablässt und indem sie zugleich vom Glauben lässt, Wissenschaft könne einfache Rezepte für die Praxis liefern. (Gerade die Erziehungswissenschaft ist mit diesem Irrglauben immer wieder konfrontiert worden.) Die Geschichte und auch die Empirie haben uns hier längst eines Besseren belehrt: Erziehungswissenschaft – so zeigt die erziehungswissenschaftliche Wissensverwendungsforschung der letzten Jahre (vgl. Dewe/Radtke 1991; Combe/Kolbe 2004) – vermag uns die Augen für Fragen und Probleme der pädagogischen Praxis zu öffnen, zum „richtigen“ Handeln in der Praxis aber kann sie nicht anleiten. Handlungskompetenzen entstehen, den Erkenntnissen der erziehungswissenschaftlichen Forschung zufolge, in erster Linie in den Praxisfeldern selbst.

Die Augen für Fragen und Probleme zu öffnen, mag allerdings auch eine wichtige Aufgabe sein. Wie sähe eine solche Aufgabe aus: beispielsweise in der Anwendung auf das hier vorliegende Thema? Ich komme damit zu meinen beiden Ausgangsthesen oder Leitfragen, die ich als „Ökonomisierung der Bildung“ und als „Normativität der Kritiker“ bezeichnen möchte.

Zu ersten These: Wer Programmtexte, die zahlreichen Bemühungen der letzten Jahre zum Thema „Bildungsstandards“ in Politik und Wissenschaft verfolgt, dem fällt Eines auf: das Vorhandensein einer Ableitungslogik, die aus der Ökonomie kommend sich in der bildungspolitischen *und* der wissenschaftlichen Argumentation niederschlägt. Bildung wird hier, explizit oder implizit, als eine „wirtschaftliche Ressource“ betrachtet, als „Human-kapital“, das es zu nutzen gilt, um im internationalen Wettbewerb besser dazustehen. Innerhalb des Wirtschaftssystems ist ein solches Denken legitim. Allerdings wird in der Anwendung dieser Logik und in der Übertragung auf andere gesellschaftliche Teilsysteme wie Bildungspolitik und vor allem Wissenschaft ein entscheidender Punkt nicht berücksichtigt: nämlich die Grenzen der Übertragbarkeit und damit die jeweils eigene Funktionslogik von Systemen, der überhaupt erst durch eine relativ autonome Bearbeitung des Gegenstandes, hier der Frage nach den Standardisierungsmöglichkeiten von Bildung, Rechnung getragen werden kann (vgl. Tenorth 2003).

Zur zweiten These: Wer die in den letzten Jahren von Verbänden, den Kirchen und innerhalb der Wissenschaft erschienenen kritischen Stellungnahmen zum Thema Bildungsstandards durchsieht, dem fällt zusätzlich

auf: nicht wenige der am kritischen Diskurs Beteiligten glauben, gegenüber dem „falschen“ Bildungsbegriff in der Standardisierungsdiskussion über die „richtige“ Interpretation, über den „richtigen“ Bildungsbegriff zu verfügen. Bildung erhält damit – erneut – eine *normative* Vergewisserung, eine Form der „Heiligsprechung“, die ihr, so möchte ich behaupten, heutzutage nicht mehr zukommt. Historisch mag „Bildung“ diese Funktion ausgefüllt haben, heute bietet sich diese Formel für derartige Überhöhungen nicht mehr an. Das heißt nun aber nicht, den Bildungsbegriff zu den Akten zu legen, sondern es heißt vielmehr – und in diese Richtung werden dann auch meine abschließenden Überlegungen gehen – der Vielfalt der zu diesem Thema vorgetragenen Bildungsvorstellungen Rechnung zu tragen, sie anzuerkennen und sich um einen neuen – ebenso facettenreichen wie säkularen – Bildungsbegriff zu bemühen. Am Ende meines Beitrags werde ich deshalb die Berücksichtigung zweier – konträrer – Bildungsbegriffe für die weitere Diskussion zum Thema „Bildungsstandards“ vorschlagen.

Damit komme ich zum Hauptteil meiner Ausführungen: der Darstellung der bisherigen Diskussion unter den Leitfragen der „Ökonomisierung“ und „Normierung“ oder: „Normativität“ von Bildung. Ich frage zunächst nach dem Beginn der Standardisierungsdiskussion (1); mit einem Beispiel belege ich mich anschließend in die „Niederungen“ der KMK-Realität (2); die oben genannten Thesen werde ich zusätzlich mit Hilfe von Beispielen zu belegen suchen (3).

II. Die Standardisierungsdiskussion: aktuelle Probleme und differierende Positionen

Jürgen Oelkers hat aus der Perspektive der Historischen Erziehungswissenschaft zu Recht darauf verwiesen, dass „Standardisierung“ als Anspruch mit dem Auf- und Ausbau des deutschen Bildungswesens bereits sehr frühzeitig – genau genommen seit dem frühen 19. Jahrhundert – verbunden gewesen ist. Standards einzufordern, ist aus dieser Sicht also nichts Neues; sie aber gegen die Trägheit des Bildungssystems effektiv umzusetzen, so Oelkers, wäre sehr wohl neu (vgl. Oelkers 2004).

(1) Der Beginn der Diskussion um „Bildungsstandards“

Ungeachtet dieser langfristigen historischen Perspektive lässt sich der Beginn der aktuellen Debatte auf das Jahr 2002 datieren. Mit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 23./24. Mai 2002 wird der Öffentlichkeit das erste bildungspolitische Dokument vorgelegt. Es trägt den Titel „Bildungsstandards zur Sicherung von Qualität und Innovation im föderalen Wettbewerb der Länder“ (KMK 2002). Die Bundesbildungspolitik greift das Thema nach der Initiation durch die KMK etwas zeitversetzt auf. In einer

Bundestagsrede zum Thema „Bildung und Innovation“ erklärt Frau Bulmahn im Juni 2002: „Wir brauchen ... einen Kern an nationalen Bildungsstandards und nationale Bildungsvergleiche ... Wir können es nicht weiter zulassen, dass wir erst durch internationale Studien auf Mängel in unserem Bildungswesen hingewiesen werden“ (Bulmahn 2002, S. 5). Die weitere Entwicklung ist bekannt: Die ersten Entwürfe der KMK werden ein Jahr später – im Juni 2003 – vorgelegt. Im Dezember 2003 wird die Einführung bundesweit geltender Bildungsstandards für die Fächer Deutsch, Mathematik und Erste Fremdsprache für den Mittleren Schulabschluss – also Jahrgangsstufe 10 – beschlossen. Im Oktober 2004 werden Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss und den Primarbereich in Deutsch und Mathematik, im Dezember 2004 für den Mittleren Schulabschluss in den Fächern Biologie, Chemie und Physik verabschiedet (vgl. KMK 2004, S. 5). Die Bildungsstandards für den Mittleren Abschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik und Erste Fremdsprache sind zu Beginn des Schuljahres 2004/2005, die Bildungsstandards für den Primarbereich, den Hauptschulabschluss und die naturwissenschaftlichen Fächer zu Beginn des Schuljahres 2005/2006 eingeführt worden (vgl. allgemein hierzu KMK 2005).

Für die bundesweite „Normierung der Testinstrumente“, für die „Einhaltung der bundesweit geltenden Bildungsstandards“ und deren „Weiterentwicklung“ (KMK 2004, S. 18) ist seit Juni 2004 das an der Humboldt-Universität zu Berlin gegründete Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) zuständig. Der Leiter, Olaf Köller, zugleich Lehrstuhlinhaber für Pädagogische Psychologie in Erlangen-Nürnberg, ist langjähriger Mitarbeiter von Jürgen Baumert (dem Initiator der PISA-Studien). „Abstrakten Debatten“ über „Bildung“ kann er – wie er schreibt – „wenig abgewinnen“ (Kerstan 2004, S. 2).

Doch wie sehen „Bildungsstandards“ in ihrer konkreten Umsetzung an Schulen aus? Um dies zu demonstrieren, habe ich ein Beispiel ausgewählt: Das Fach Deutsch in der Jahrgangsstufe 10.

(2) In den „Niederungen“ der KMK-Realität

Die „Rahmenvereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss“ sieht eine Standardisierung für insgesamt vier Kompetenzbereiche vor (KMK 2003). Der erste Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ steht in Beziehung zu den drei anderen Bereichen „Sprechen und Zuhören“, „Schreiben“, „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“. Diesen Kompetenzbereichen sind spezifische Methoden und Arbeitstechniken zugeordnet, so gehört zum Beispiel „verschiedene Gesprächsformen praktizieren“ oder „eine Mitschrift anfertigen“ dem Kompe-

tenzbereich „Sprechen und Zuhören“ an. Darüber hinaus ist jeder Kompetenzbereich untergliedert in Teilbereiche oder Teilkompetenzen. „Sprechen und Zuhören“ gliedert sich etwa in die Teilbereiche „zu anderen sprechen“, „vor anderen sprechen“, „mit anderen sprechen“, „verstehend zuhören“ und „szenisch spielen“. Jeder dieser Teilbereiche wird weiter differenziert. Danach gehören beispielsweise zum Teilbereich „mit anderen sprechen“ sechs verschiedene Fähigkeiten: „sich konstruktiv an einem Gespräch beteiligen“, „durch gezieltes Fragen notwendige Informationen beschaffen“, „Gesprächsregeln einhalten“, „eigene Meinung begründet und nachvollziehbar vertreten“, „auf Gegenpositionen sachlich und argumentierend eingehen“ und „kriterienorientiert das eigene Gesprächsverhalten und das anderer beobachten, reflektieren und bewerten“ (ebd., S. 13). Mittels einer Aufgabe können nun verschiedene Kompetenzen eingelöst werden. Die Aufgabe „Vortrag eines Referats“ löst beispielsweise drei Teilkompetenzen aus dem zweiten Kompetenzbereich „Sprechen und Zuhören“, eine Teilkompetenz aus dem dritten Kompetenzbereich „Schreiben“ und drei weitere Teilkompetenzen aus dem vierten Kompetenzbereich „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ ein (ebd., S. 55).

Wenn von „Bildungsstandards“ die Rede ist, geht es also zunächst um den Erwerb spezifischer Fachkompetenzen; es geht aber auch um fachübergreifende Kompetenzen (wie z.B. die kriterienorientierte Beobachtung, Reflexion und Bewertung des eigenen Gesprächsverhaltens und das der anderen). Diese Kompetenzen, die laut Definition der Kultusministerkonferenz Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten umschließen (vgl. KMK 2004, S. 6; vgl. – in Anlehnung an Weinert – Klieme u.a. 2003, S. 21), werden für die Lehrpersonen in Form von Aufgabensammlungen zusammengestellt und sollen, hier: am Ende des 10. Schuljahres, mittels standardisierter Tests überprüft werden. Was ist daran problematisch? (zum Problem der Prüfung generell vgl. Ruhloff in d. Bd)

Vorgehensweise und Instrumente sind nach wie vor in Entwicklung. Dies hat bereits zu kritischen Rückfragen geführt: ob denn der Zeitpunkt der Einführung nicht zu früh gewählt, ob das Lehrpersonal auf die Umstellung überhaupt vorbereitet und das Unternehmen nicht insgesamt zu stark auf ein „teaching to the test“ im Sinne einer auf „Bildungsstandards“ fixierten Engführung von Unterricht ausgerichtet sei. Der Deutschdidaktiker Kaspar Spinner moniert an den vorliegenden Bildungsstandards für den Deutschunterricht gar eine „Gängelung ... durch die vorgegebenen kleinschrittigen Aufgaben“, die für ihn mit „eigenständiger geistiger Arbeit ... nicht mehr viel zu tun“ hätte. „Diese Mechanismen“ – so Spinner – seien „in der Regel gar nicht gewollt, aber sie schleichen sich ein.“ (Spinner 2004, S. 679) Spinners Kritik geht noch weiter. Er schreibt:

„Mit einer einzigen Aufgabe können in der Regel gleich etwa ein Dutzend Standards abgedeckt werden ... Genau hier ..., im Verhältnis von Standardformulierung und Umsetzung in Aufgaben, liegt das eigentliche Problem. Ich wähle um dies zu zeigen, ein Beispiel aus den Standards des mittleren Schulabschlusses, und zwar die Aufgabe ‚Gestaltung einer Szene auf der Grundlage eines literarischen Textes‘. Es geht hier darum, dass die Schüler zu Frischs Tagebucheintragung ‚Vorkommnis‘ eine Szene gestalten (der Text handelt von Menschen, die für mehrere Stunden in einem Aufzug eingesperrt sind); zusätzlich ist eine Inhaltszusammenfassung gefordert und fakultativ eine Begründung für Wahl und Gestaltung der Figuren in der selbst verfassten Szene. Diese Aufgabe bezieht sich, so liest man, auf zwölf Standards; ich nenne drei davon:

- epische, lyrische und dramatische Texte unterscheiden
 - wesentliche Fachbegriffe zur Erschließung von Literatur kennen und anwenden
 - sprachliche Gestaltungsmittel in ihren Wirkungszusammenhängen und in ihrer historischen Bedingtheit erkennen.’
- Man staunt, was da alles aus den Schülerarbeiten zur gestellten Aufgabe herausgelesen werden soll – schließlich verfassen die Schüler nur eine Inhaltsangabe und eine Szene, evtl. mit Begründung der Figurengestaltung. Was durch die Aufgabenkonstruktion hier geschieht, ist eine massive Reduktion dessen, was in den Standards formuliert ist. Man wird ja nicht ernsthaft behaupten können, dass mit der gestellten Aufgabe die Fähigkeit, ‚sprachliche Gestaltungsmittel in ihren Wirkungszusammenhängen und in ihrer historischen Bedingtheit‘ zu erkennen, ernsthaft beurteilt werden kann.“ (a.a.O., S. 677f.)

Eckhard Klieme, Bildungsforscher und Koordinator der von der Bundesregierung 2002 in Auftrag gegebenen Expertise „Zur Einführung nationaler Bildungsstandards“ hat in diesem Zusammenhang die Frage nach den Chancen *und* den Gefahren des frühzeitigen – und wie er es nennt: pragmatischen – Starts immerhin noch gestellt (vgl. Klieme 2004, S. 25). Die Entwicklungen scheinen indes über diese Frage längst hinweg gerollt zu sein. Wie sind die bildungspolitischen Entscheidungen in diesem Zusammenhang begründet worden? Und wo liegen die Probleme?

Argumentiert wird von bildungspolitischer Seite vor allem mit den Zwängen des Marktes. Bildung, so Frau Bulmahn, „ist der Schlüssel zum Arbeits-

markt und die Grundlage für die wirtschaftliche Entwicklung“ (vgl. Bulmahn 2003, S. 5). „Die Zeit drängt!“ erklärt auch Staatssekretär Catenhusen auf einem Kongress im Dezember 2003: „Wir müssen endlich alle verfügbaren wirtschaftlichen und finanziellen Ressourcen bündeln ... Nur so werden wir nicht nur die Reformfähigkeit eines föderal strukturierten Systems unter Beweis stellen, sondern zugleich die Chance haben, im internationalen Bildungswettbewerb auf einen Spitzenplatz zurückzukehren.“ (Catenhusen 2004, S. 295) Doch was gerät bei dieser Argumentation aus dem Blickwinkel? Unter anderem doch die Demokratiefähigkeit von Schülerinnen und Schülern, soziale Gerechtigkeit, Partizipationschancen! Sie werden als „erwünschte Nebeneffekte“ nach wie vor ins Auge gefasst und als rhetorische Lippenbekenntnisse gepflegt. Dabei bestünde m. E. erst in der Fokussierung auf diese Themen für die Bildungspolitik die Chance, der eigenen Systemlogik stärker als bisher Rechnung zu tragen und auf politisch bewusste und mündige Staatsbürger zu setzen, die – wie der Erziehungswissenschaftler Jürgen Rekus kritisch anmerkt – letztlich ihre eigenen Standards hervorzubringen in der Lage wären (vgl. Rekus 2004, S. 295). Mit der kleinkarierten Setzung von Standards und einer in der Konsequenz – zwar nicht intendierten, aber dennoch – technokratischen Entmündigung von Schülerinnen und Schülern nähert man sich diesen Zielen jedenfalls nicht.

Die Logik der Ökonomie wird auch innerhalb der Wissenschaft bemüht, so etwa bei Wolfgang Böttcher, der als Erziehungswissenschaftler mit Fragen der Qualitätsentwicklung und Evaluation im Bildungswesen befasst ist. „Man kann im Produktionsprozess ... dafür sorgen“, so heißt es bei Böttcher (sehr affin mit der vorgegebenen Philosophie), „dass alle Produkte den Standard tatsächlich erreichen, man kann aber auch die Produktion schadhafter Produkte einkalkulieren.“ „Ob ich mich für den ersten Weg ... entscheide oder für den zweiten [also für Mindest- oder Regelstandards, A.S.; vgl. auch KMK 2005] ... , hängt von mehreren Bedingungen ab, z.B. von den Produktionsprozessen und ihren Kosten ..., der Art der Ware oder Dienstleistung selbst ... oder meiner Unternehmensphilosophie.“ Letztlich, so Böttcher, sei es eine Rentabilitätsentscheidung. (Böttcher 2004, S. 235) – Wie steht es demgegenüber mit den aus meiner Sicht interessanteren Kritikern?

(3) Positionen in Verbänden, Kirche und Wissenschaft

Sichtet man die Argumente, die in den vergangenen Jahren von Verbänden, den Kirchen und innerhalb der Erziehungswissenschaft hervorgebracht wurden, lässt sich zunächst folgendes erkennen: eine – nicht abwertend, sondern analytisch gemeinte – „Ideologiegebundenheit“ von Positionen (das ist durchaus nichts Besonderes, wenn man die grundsätzliche

Interessengebundenheit von Positionen anerkennt und die Offenlegung der jeweils eigenen Interessen zugleich für nötig hält). Und es lässt sich weiterhin die vielfach ausdrücklich oder auch unterschwellig transportierte Annahme erkennen, gegenüber dem sich in der „Bildungsstandard“-Debatte artikulierenden „falschen“ Bildungsbegriff selbst über den „richtigen“ Begriff zu verfügen.

(a) Zum ersten Punkt: der Ideologie- oder Interessengebundenheit von Positionen, die ich kurz am Beispiel der GEW, des Deutschen Grundschulverbandes und der evangelischen und katholischen Kirche darstellen möchte.

Auffällig ist zunächst die ausgesprochen differenzierte und auch konstruktive Kritik der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, die sich in einer Reihe von Beiträgen zu Wort gemeldet hat und bei der Einführung von Bildungsstandards – fasst man die wichtigsten Argumente zusammen – auf Verlangsamung anstelle von Beschleunigung in der Umsetzung, auf Chancengleichheit anstelle von Selektion im Bildungssystem *und* auf individuelle Unterstützung der Lernenden und Lehrenden, anstelle eines erhöhten Leistungsdrucks und anstelle verstärkter Sanktionen, setzt (vgl. Demmer 2003; GEW 2003, 2004).

Zum Anwalt der betroffenen Kinder macht sich auch der Bundesvorsitzende des Grundschulverbandes in Deutschland, Horst Bartnitzky. „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“, schreibt Bartnitzky (2003, S. 147). Lesekompetenz für Grundschulkin- der beinhaltet für ihn deshalb „Zeit zum Lesen ... , zum Austausch über Leseerfahrungen, zum Schmökern und zum versunkenen genießenden Lesen“ (ebd., S. 143).

Interessant sind auch die eher gemäßigt kritischen Positionen beider Kirchen. (Das jeweils dahinter stehende Interesse könnte vielleicht als „Nicht-verpassenwollen von Anschlussfähigkeit“ bezeichnet werden.) In der Denkschrift „Maße des Menschlichen“ der Evangelischen Kirche Deutschlands wird versucht, bei aller Anwaltschaft für „den Menschen“, die alte Frontstellung zwischen Menschenbildung und wirtschaftspolitischen Notwendigkeiten hinter sich zu lassen. Entsprechend heißt es in der Denkschrift: „Ökonomisch erforderliche Bildung braucht kulturelle Bildung“. „Ein am Subjekt orientiertes Bildungskonzept ignoriert nicht die gesellschaftspolitische und ökonomische Funktion von Bildung“ (Maße des Menschlichen 2003, S. 31). Deshalb schlage auch die „Kirche ... ökonomische Erfordernisse nicht weltfremd in den Wind“ (ebd., S. 6). Vergleichbar moderat sind die Äußerungen des Beauftragten im Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Andre-

as Verhülsdonk, der sich „bei aller notwendigen Kritik im Detail“ (Verhülsdonk 2004, S. 346) für die Anerkennung von Bildungsstandards als „geeignete(s) Instrumentarium zur Verbesserung des Unterrichts“ im „kognitiven Bereich“ ausspricht. Weitere – und seiner Ansicht nach schwer evaluierbare – Bereiche der Motivation und des verantwortungsvollen Handelns sollten integriert werden (vgl. ebd., S. 345). Denn, wie Verhülsdonk weiter schreibt: „Die Übernahme von Methoden und Modellen der Wirtschaft ist nicht mit ökonomischer Funktionalisierung gleichzusetzen.“ In Aussicht gestellt wird hier eine – neue – Autonomie durch Heteronomie: „Es könnte nämlich sein, dass in der Wirtschaft erprobte Methoden der Schule helfen, ihre *eigenen* Aufgaben und Ziele besser zu verwirklichen.“ (ebd., S. 345)

(b) Interessant sind weiterhin die radikalen Argumente innerhalb der Debatte, die – so meine These – ihre Kritik am falschen, weil „verkürzten“ Bildungsbegriff in der Standardisierungsdebatte mit einem „richtigen“ Bildungsbegriff glauben beantworten zu können. Ich beziehe mich dabei auf einige zentrale, in den letzten Jahren innerhalb der Allgemeinen und der Historischen Pädagogik wie auch der Schulpädagogik vorgetragene Positionen. Die Kritik aus den (Unterrichts-)Fächern lasse ich im Folgenden unberücksichtigt.

Wie die Untersuchung zeigt, trifft die Normierung und Überhöhung von „Bildung“ nicht auf alle Formen der Kritik zu. Insofern muss unterhalb der Ebene der Kritik noch einmal differenziert werden. Unterschieden werden können hier die – von mir so bezeichneten – *pragmatischen Kritiker*, die *sozialpolitischen Kritiker*, die *traditionsorientierten Kritiker* und die *reformpädagogisch orientierten Fundamentalkritiker* (vgl. Stroß 2005).

Den eher *pragmatisch orientierten Kritikern* (zu denen ich Heinz-Elmar Tenorth ebenso wie beispielsweise Matthias von Saldern zähle) geht es einerseits darum, gegen die angebliche „Unvereinbarkeit“ zweier Bildungsbegriffe – des traditionellen Humboldtschen und des aus den PISA-Debatten hervorgegangenen – zu opponieren (vgl. Tenorth 2004). Andererseits werden Korrekturen an den derzeitigen KMK-Entwürfen vorgeschlagen, die im Verbund des Bildungsgedankens den „Förderaspekt“ und die „Individualdiagnostik“ stärker in den Vordergrund stellen (v. Saldern/Paulsen 2004, S. 98). Bildung bleibt – um in der Sprache meiner leitenden Thesen zu bleiben – hier säkular, insofern als der gewählte Bildungsbegriff sich pragmatisch an den Ergebnissen der neueren Lehr-/Lernforschung orientiert (vgl. Weinert 1998, 2001). Ähnlich verhält es sich mit dem Bildungsbegriff *sozialpolitisch engagierter Kritiker* wie Klaus-Jürgen Tillmann. Als vermeintlich „heilige Kuh“ entlarvt wird hier die Umstellung auf ein neues outputorientiertes Steuerungsmodell. Kritisiert

wird die in diesem Zusammenhang zu erwartende Entwicklung: nämlich die „Verdrängung der öffentlichen Schule durch einen weitgehend privatisierten Bildungsmarkt“. „Die Gewinner“, so Tillmann „wären die Kinder zahlungskräftiger Eltern ... Die Verlierer wären die Kinder der ‚einfachen‘ Bevölkerung“ (Tillmann 2003, S. 17), die die entsprechenden Bildungsangebote bereits aus finanziellen Gründen nicht nutzen könnten. Im Ergebnis dieser Analyse wird auch hier kein neuer Bildungsbegriff offeriert, sondern Bildung – pragmatisch – als öffentliches Gut eingefordert.

Anders verhält es sich mit den – von mir so bezeichneten – *traditionsorientierten Kritikern* und den *reformpädagogisch orientierten Fundamentalkritikern*, zu denen ich beispielsweise Jürgen Rekus und Ulrich Herrmann zähle. In der Differenziertheit ihrer Positionen sind beide außerordentlich interessant, in ihrer humanen Orientierung sind beide gleichermaßen relevant und dennoch sind diese Positionen im Rückgriff auf jeweils eigene Bildungsvorstellungen problematisch. So wird der – bei Herrmann z.T. effektiv aufbereiteten – Kritik (vgl. insb. Herrmann 2003, 2004) ein eigener überhöhter Bildungsbegriff gegenüber gestellt, der sich teils in den Fällen eines reformpädagogischen Individualismus verfängt, teils in den Höhen des deutschen Humanismus verliert. Stilisiert werden hier – in Anlehnung an das Manifest reformpädagogischer Schulen und in Reminiszenz der Humboldtschen Bildungsvorstellungen – die Individualität von Menschen und deren „subjekthaftes Selbst“. „Bildung“ ist für Herrmann – in Anlehnung an die deutsche Tradition – ein „*selbstreflexiver* Prozess, durch den ... ein (heranwachsender) Mensch sich seiner selbst in seiner Welt vergewissert – denn er muss sein Ich-Selbst als *Individualität* kennenlernen; [und] durch den er sich selbst (sein ‚Inneres‘) gestaltet“ (Herrmann 2004, S. 21; vgl. auch ebd., S. 2, Rekus 2004, S. 293). Das heißt: Bildung wird hier erneut in die Tradition eines Denkens gestellt, das den historischen Selbstdeutungen und -stilisierungen des deutschen Bildungsbürgertums seit dem späten 18. Jahrhundert ungebrochen folgt – und das heute in der Wissenschaft längst als „typisch deutsche Antwort“ auf die Französische Revolution bzw. als typisch deutsche Art und Weise, „Freiheit zu denken“, in seiner Besonderheit und seiner Problematik erkannt worden ist (vgl. z.B. Tenorth 1997, S. 973f.). Der Soziologe Wolf Lepenies hat das dahinter stehende Problem auf den Punkt gebracht, wenn er schreibt: „Auch dies ist ein deutscher Weg: vom Bildungsideal zu schwärmen und den Alltag in den Institutionen zu verdrängen.“ (Lepenies 2002, S. 2)

Gibt es eine Lösung, wenn der „Ausweg“ weder darin besteht, sich mit den gleichermaßen dürftigen wie eifertig zusammengestellten bildungspolitischen Offerten zu begnügen noch in idealisierende Romantik zurückzufallen? Im dritten Teil meines Beitrages möchte ich die wichtigsten Probleme

noch einmal benennen und zuspitzen und anschließend für zwei konträre Bildungsverständnisse optieren.

III. Ausblick: Plädoyer für die Nichtsynthese

Tatsächlich deckt sich das ökonomische Verständnis von Bildung als „Humankapital“ nicht mit einem politischen Verständnis von Bildung als „Erlangung von Demokratiefähigkeit“ oder Bildung als Verringerung sozialer Ungleichheit. Erziehungswissenschaftliche Positionen gehen, so heterogen diese auch sind, nicht auf in den von Ökonomie oder Politik vorgegebenen Bildungsverständnissen. Gleichwohl wird in den Debatten versucht, gewissermaßen übergreifend, einen einzigen Bildungsbegriff zu setzen, 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* usw. Aus der Perspektive der Allgemeinen Erziehungswissenschaft ergibt sich damit ein eher unfruchtbares Zirkulieren der Argumente um den vermeintlich richtigen Bildungsbegriff.

Erst wenn die Diskussionen um den Bildungsbegriff auf eine Metaebene gestellt und die Pluralität der Vorstellungen, die sich derzeit mit „Bildung“ verbinden, grundsätzlich anerkannt wird, kann m. E. der ideologische „Überschuss“ aus der gegenwärtigen Debatte gezogen und kann 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 an dieser Stelle, den Entwicklungs- und Implementationsprozess von Bildungsstandards in deutschen Schulen von einer Meta-Ebene her kritisch zu begleiten. Nur so kann ein naiver, weil unhistorischer Blick ebenso vermieden werden wie voreilige Zementierungen, sei es in Gestalt der vorliegenden KMK-Empfehlungen oder im bloßen Rückgriff auf die Tradition bildungsbürgerlichen Denkens in Deutschland.

Für die erziehungswissenschaftliche Debatte zur „Standardisierung von Bildung“ empfiehlt sich meiner Auffassung nach deshalb, zwei – konträre – Bildungsverständnisse zu berücksichtigen: ein pragmatisches und ein skeptisches.

Das *pragmatische* Verständnis bestünde darin, Lern- und Bildungsprozesse operativ miteinander zu verbinden. Bildung und Qualifikation wären unter diesem Aspekt nicht mehr als einander ausschließende Kategorien zu betrachten, sondern gingen vielmehr beide aus – an gesellschaftliche Institutionen (wie Schule und Beschäftigungssystem) gebundenen – Ent-

wicklungsprozessen hervor; beide zielten auf Entwicklung der Persönlichkeit, auf Teilhabe an der Gesellschaft und Beschäftigungsfähigkeit. Interessant für die Anschlussfähigkeit an „Bildung“ scheinen dabei vor allem die bislang noch unzureichende Operationalisierung und auch die mangelnde individuelle Überprüfbarkeit von „Lernkompetenzen“ zu sein (vgl. Maag Merki 2004).

Als wichtig und interessant für die Diskussion dürfte sich andererseits die *skeptische* Position insofern erweisen, als hier in „rückhaltloser Skepsis“ die „Frage nach der Realisierbarkeit ... [von] Bildung unter den Bedingungen organisierten Lernens ... [und] ... den vorherrschenden speziellen Bedingungen unserer Bildungsinstitutionen“ (Schönherr 2003, S. 163) in den Blick genommen wird. Stellvertretend für das skeptische Verständnis steht die Position Jörg Ruhloffs. Bildung bedeutet hiernach, „ohne Gewißheit einer absoluten Legitimität, Grenzverschiebungen in Gestalt neuer Deutungen zu wagen.“ (Ruhloff 1996, S. 151) Damit verweist Bildung auf ein „widersprüchlich-subversives Potential“ (Schönherr a.a.O., S. 164), das pragmatischen Operationalisierungen ebenso widersteht wie einer erneuten Überhöhung von „Bildung“, denn – wie es aus Sicht der skeptischen Pädagogik heißt – „Bildung ist kein heiliger Begriff. Es steht nirgendwo von Ewigkeit zu Ewigkeit in den Sternen geschrieben, was wir unter diesem Wort zu verstehen haben.“ (Ruhloff 2002, S. 2)

Literatur

- Bartnitzky, H.* (2003/2): Bildungsansprüche von Grundschulern. Der Grundschulverband formuliert Standards zeitgemäßer Grundschularbeit. In: *Die Deutsche Schule* 95, S. 139–151
- Böttcher, W.* (2003/2): Bildung, Standards, Kerncurricula. Ein Versuch, einige Missverständnisse auszuräumen. In: *Die Deutsche Schule* 95, S. 152–164
- Böttcher, W.* (2004): Bildungsstandards und Kerncurricula. Potenzielle, intendierte und nicht-intendierte Effekte eines zentralen Reformprojektes. In: *Die Deutsche Schule* 96, 8. Beiheft, S. 231–244.
- Bulmahn, E.*: Rede der Bundesministerin für Bildung und Forschung zum Thema „Bildung und Innovation“ am 13. Juni 2002 im Deutschen Bundestag
- 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
- Catenhusen, W.-M.* (2004): Bildungsstandards in der Spannung zwischen föderaler Bildungspolitik und integraler Anschlussfähigkeit. In: *Fitzner, T.* (Hg.) (2004), *Bildungsstandards. Internationale Erfahrungen – Schulentwicklung – Bildungsreform. Dokumentation der Tagung „Bildungsstandards“*, Evangelische Akademie Bad Boll, 15.-17.12.2003, Bad Boll, S. 287–295
- Combe, A. / Kolbe, F.-U.* (2004): Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: *Helsper, W. / Böhme, J.* (Hg.) (2004): *Handbuch Schulforschung*, Wiesbaden, S. 833–851
- Demmer, M.* (2003/2): Bildungsstandards: Selektion perfektionieren oder überwinden? In: *Die Deutsche Schule* 95, S. 135–138
- Dewe, B. / Radtke, F.O.* (1991): Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik. In: *Oelkers, J. / Tenorth, H.-E.* (Hg.) (1991): *Pädagogisches Wissen*. 27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel, S. 143–162
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW)* (Hg.) (2003): *Nationale Bildungsstandards – Wundermittel oder Teufelszeug? Funktionen, Hintergründe und Positionen der GEW*, Darmstadt.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW)* (2004): „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, S. 152–183

Herrmann, U. (2003/5): „Bildungsstandards“ – Erwartungen und Bedingungen, Grenzen und Chancen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 49, S. 625–639

Herrmann, U. (2004): Fördern „Bildungsstandards“ die allgemeine Schulbildung? Vortrag in Münster/Westf. am 24. März 2004. (Manuskript)

Kerstan, T.: Schulprüfer der Nation. Olaf Köller will das neue Institut für Bildungsqualität zur Servicestelle für Schulen machen. In: *Die Zeit* 43, 2004. (http://zeus.zeit.de/text/2004/43/P-K_9aller, 9.1.05)

Klieme, E. u.a. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bildungsreform, Bd. 1, Bonn

Klieme, E. (2004): Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im Schulsystem (Power-Point-Präsentation), DIPF, Frankfurt a.M. (http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Fachtagung/KMKVortrag_Klieme.pdf, 21.12.04)

Kultusministerkonferenz (KMK) (2002): Bildungsstandards zur Sicherung von Qualität und Innovation im föderalen Wettbewerb der Länder (Beschluss vom 23./24.5.2002), Bonn

Kultusministerkonferenz (KMK) (2003): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss (Stand: 4.12.2003), Bonn

Kultusministerkonferenz (KMK) (2004): Bundesweit geltende Bildungsstandards zur Entwicklung und Vergleichbarkeit der Qualität schulischer Bildung im föderalen Wettbewerb der Länder (Stand: 16.12.2004), Bonn

Kultusministerkonferenz (KMK) (2005): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung, München/Neuwied

Lepenes, W. (2002): Bildungspathos und Erziehungswirklichkeit. Eröffnungsrede auf dem Kongress „McKinsey bildet“ am 5. September 2002 (http://zeus.zeit.de/text/reden/bildung_und_kultur/200240_lepenies,7.1.05)

Maag Merki, K. (2004): Lernkompetenzen als Bildungsstandards – eine Diskussion der Umsetzungsmöglichkeiten. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Heft 4, 7. Jg., S. 537–550

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)

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

Rekus, J. (2004): Schulqualität durch Nationale Bildungsstandards? In: *Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule*, Heft 4, S. 287–297

Ruhloff, J.: Bildung im problematisierenden Vernunftgebrauch. In: *Borrelli, M. / Ruhloff, R.* (Hg.) (1996): *Deutsche Gegenwartspädagogik*, Bd. 2, Hohengehren, S. 148–157

Ruhloff, J.: Ist Bildung noch aktuell? Vortrag bei der KDStV Bergisch Thuringia Wuppertal, 5.11.02. (http://www2.uni-wuppertal.de/FB3/paedagogik/systematische/temp/inhalt/bildung_aktuell.pdf, 20.2.05)

Schönherr, C. (2003): Skepsis als Bildung. Skeptisch-transzendental-kritische Pädagogik und die Frage nach ihrer „Konstruktivität“, Würzburg

Spinner, K. H. (2004): Der standardisierte Schüler. Über ungewollte Folgen der Einführung von Bildungsstandards. In: *Forschung und Lehre. Zeitschrift des Deutschen Hochschulverbandes*. Heft 12, S. 677–679

Stroß, A. M. (2005): Bildung standardisieren? Zu einer aktuellen Debatte aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. In: *KERYKS. Internationale religionspädagogisch-katechetische Rundschau* 6, Heft 1, S. 191–216

Tenorth, H.-E. (1997): „Bildung“ – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 43, Heft 6, S. 969–984

Tenorth, H.-E. (2003): 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., S. 106–119

Tenorth, H.-E. (10.12.2004): Grundausstattung. Pisa und seine Kritiker. In: *Süddeutsche Zeitung*

Tillmann, K.-J. (2003): 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, 18.1.05)

- v. Saldern, M. / Paulsen, A. (2004): Sind Bildungsstandards die richtige Antwort auf PISA? In: Die Deutsche Schule 96, 8. Beiheft, S. 66–100
- Verhülsdonk, A. (2004): Für eine Kultur der Verantwortung: Bildungsstandards und selbständige Schule. In: Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule, Heft 4, S. 340–347
- Weinert, F. E. (1998): 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, S. 101–125
- Weinert, F. E. (Hg.) (2001): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim/Basel