

Was Bildung von Produktion unterscheidet - oder die Spannung von Freiheit und Objektivierung und das Projekt der Bildungsstandards

Rudolf Messner

Zu den Aussagen, welche aus der Römerzeit auf uns gekommen sind, gehört der Satz „Non scolae, sed vitae discimus“. Weniger bekannt ist, dass dieser Satz ursprünglich nicht in Form einer positiv gemeinten Forderung nach Lebensbezug des schulischen Lernens verwendet worden ist. Sein Urheber hat ihn vielmehr als Kritik an der bestehenden Schule gebraucht: „Non vitae, sed *scolae* discimus“ (vgl. Seneca, 106. Brief). Also im Sinne: „Seht unsere Schule an, nicht für das Leben, wie es zu erwarten wäre, sondern nur für sie, die Schule, wird dort gelernt“. Als dieser Satz vor einer Schulgemeinde in diesem polemischen Sinne aufgegriffen worden ist und im Hinblick auf die gegenwärtig oft anzutreffende instrumentelle Verkürzung schulischen Lernens durch testartiges Abprüfen gesagt wurde, heute drohe manchmal zu gelten: „Nicht für ein sinnvolles Leben, sondern für die Tests lernen wir!“ war das Merkwürdige, dass einige Zuhörer, wie im anschließenden Gespräch zu merken war, diese Kritik keineswegs geteilt haben. Es schien ihnen nicht nur zutreffend, sondern auch nicht weiter anstößig, dass in der Schule in erster Linie gelernt wird, um Tests und Prüfungen zu bestehen. Wozu auch sonst?

Aber lernen Schülerinnen und Schüler wirklich primär für den nächsten Test, die Noten und das Zeugnis? - oder nicht vielmehr dafür, im Leben und Beruf tüchtig, verantwortlich und glücklich zu werden - wofür noch so gut objektivierete Verfahren immer nur prognostische Hinweise liefern, ein Überprüfungsmedium sind? Lernt ein Lehrerstudent für die gute Note im Examen oder dafür, seinen Beruf kompetent ausüben zu können? So wichtig Tests zur Leistungsfeststellung auch sind, wenn sie zum Sinn des schulischen Lernens erklärt werden, schwingt sich in ihnen - so Hartmut von Hentig - das *Mittel*, der Test, zum *Ziel* schulischen Lernens auf (vgl. Hentig 1996, 76).

Die These lautet nun, dass sich in dieser Differenz zwischen Mittel und Ziel des schulischen Lernens auch die Problematik widerspiegelt, die mit der Reforminitiative der Bildungsstandards verbunden ist. Im Folgenden soll, u. a. anhand der Gegenüberstellung der Konzepte Bildung und Produktion, versucht werden, den mit der Standardisierungsinitiative der Kultusministerkonferenz verbundenen Grundfragen in einer Art Tour d'Horizon noch einmal aus pädagogischer Sicht nachzugehen. Auch bei den Bildungsstandards gilt es zu fragen, was Mittel und was Ziel des schulischen Unterrichts sein soll und ob nicht die berechnete Forderung, objektiv und messbar zu beschreiben, wohin man will, dazu führt, dass Bildung als nicht leicht fassbare Qualität aus dem Blick gerät.

Diesen Problemen soll in fünf Fragen nachgegangen werden:

1. Bildungsstandards - inwiefern bedeuten sie einen Paradigmenwechsel in der Sicht auf Schule und Unterricht ?
2. Das Faszinosum der Objektivierung von Bildungsprozessen
3. Worin liegt der Eigencharakter von Bildung?
4. Wie können Bildung und Objektivierung im Hinblick auf Bildungsstandards in Balance gebracht werden?
5. Perspektiven für eine bildende Schule

1. Bildungsstandards - inwiefern bedeuten sie einen Paradigmenwechsel in der Sicht von Schule und Unterricht?

Bei den Bildungsstandards handelt es sich um eine Konkretisierung und Vereinheitlichung der Qualitätsmaßstäbe für fachlichen Unterricht vor allem in der Sekundarstufe. Ausgewählt worden sind dafür die Kernfächer von Abschlussjahrgängen. Technisch gesehen geht es darum, das angestrebte Kompetenzniveau von Schülern, die erwarteten Lernergebnisse, in empirisch überprüfbarer Form zu beschreiben. Dabei wird das in der Testentwicklung bewährte Verfahren der Operationalisierung angewandt (allerdings bislang nur sehr fragmentarisch - siehe Abschnitt 4). Es besteht darin, dass zu einzelnen Lehrplanziele Indikatoren - meist Fähigkeitslisten (gerade darin liegt ein Operationalisierungsdefizit!) und Musteraufgaben - für relevantes Leistungsverhalten von Schülern formuliert werden. Bildungsstandards sind hierzulande ein relativ neues Phänomen (wenn man die Lernzielorientierung der 70er Jahre nicht als Vorläufer betrachten will). Erst Ende Juni 2002 hat die Kultusministerkonferenz (KMK) ihre Entwicklung beschlossen; schon ab dem Schuljahr 2004/05 sollen nationale Bildungsstandards in sog. Kernfächern für bestimmte Abschlussjahrgänge verbindlich werden (vgl. Klieme 2003). Und dies trotz der erheblichen Differenz der bislang vorliegenden Bildungsstandards zu den im Gutachten von Klieme u. a. entwickelten Gütekriterien, die gleichsam als „Standards für Bildungsstandards“ betrachtet werden können. Angemerkt sei noch, dass die Standards den Anspruch erheben, tatsächlich Maßstäbe für *Bildung* und nicht etwa nur für Fachleistungen zu liefern. Sie sind dementsprechend an der Persönlichkeitsentwicklung der Schüler orientiert und umfassen Kompetenzen vom Wissen bis hin zu Werthaltungen (vgl. Klieme u. a. 2003, 7).

Für die aktuelle Diskussion um sie ist von entscheidender Bedeutung, dass die Bildungsstandards in ihrer Konzeption und den ihnen zugesprochenen Funktionen in starkem Maße von der Situation geprägt sind, die sie hervorgebracht hat. Die Bildungsstandards stellen eine unmittelbare Reaktion auf PISA dar (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001). Sie sind aus dem Handlungsdruck entsprungen, dem sich die KMK angesichts der für die Bundesrepublik, besonders für einzelne Länder,

teilweise desaströsen PISA-Ergebnisse seit Dezember 2001 ausgesetzt sah. Die Bildungsstandards setzen dementsprechend an den Bedingungen an, an denen die Defizite vor allem zu Tage getreten sind. Sie wollen dem deutschen Schulwesen durch klare curriculare Vorgaben, insbesondere für die Sekundarstufen-I- und Grundschulabschlüsse, aufhelfen. Die Prüfungen sollen eng an das in der Sekundarstufe Unterrichtete angelehnt und damit in curricular abgestimmter Weise eine permanente und nachhaltige interne und externe Leistungskontrolle ermöglichen. Das durch TIMSS und PISA arg gebeutelte deutsche Schulwesen soll in seinem mittleren Bereich also vor allem von *einem Punkt* aus gestärkt werden, nämlich durch die Steigerung der Präzision und Verbindlichkeit der als zentrale Gelenkstelle für effektiven Unterricht verstandenen Zielsetzungen sowie deren Kontrolle und Evaluation.

Mit seiner engen Bindung an das PISA-Konzept hat der Ansatz der Bildungsstandards auch an dessen gesellschaftlichen und wissenstheoretischen Grundlagen Anteil. Aus gesellschaftlicher Sicht ist unverkennbar, dass sowohl TIMSS als auch PISA auf den veränderten schulischen Qualifikationsbedarf reagieren, wie er sich im Rahmen der weltweiten Veränderungsprozesse ergibt, die mit dem schillernden Begriff „*Globalisierung*“ benannt werden. Unter Globalisierung kann das Aufsprengen nationaler und staatlicher Ordnungen verstanden werden, wie es sich aufgrund weltweiter Vernetzung in den letzten Jahren verstärkt vollzieht (vgl. Beck 1997, siehe auch Messner 2002). Mit TIMSS und PISA hat der Globalisierungsprozess - und der mit ihm verbundene internationale Konkurrenzdruck -, nachdem er schon unsere Wirtschaftsformen, unsere Berufsbilder und unsere Währung umgekrempt hat, nun auch das Bildungswesen erreicht. Es wird in einen weltweiten Zusammenhang gestellt, und die Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler müssen, ob ihnen das gefällt oder nicht, sich unmittelbar mit den Schulleistungen ihrer Kollegen und Mitschüler von Finnland bis Japan und von Kanada bis Neuseeland vergleichen lassen. Dies wäre vor dem „Akutwerden“ der Globalisierung, z. B. in den 90er Jahren, noch undenkbar gewesen. Anerkennen muss man auch, dass die Leistungen der Schule nun für messbar gehalten werden. Die eigentliche Pointe von PISA besteht allerdings darin, dass es sich bei 28 der 32 an der Vergleichsstudie beteiligten Länder um OECD-Länder, d. h. die am meisten entwickelten Industriestaaten, handelt. Diese Länder formulieren mit PISA gleichsam das Know-how, das benötigt wird, um durch die Qualität ihres Bildungswesens auch unter den Bedingungen weltweiter Konkurrenz den für ihre Existenz überlebenswichtigen Wettbewerbsvorteil zu sichern.

Der Zusammenhang zwischen wirtschaftlicher Entwicklung und dem Bildungswesen, der die deutsche PISA-Debatte so erkennbar emotional auflädt, ergibt sich - so die wissenstheoretische Grundlage - durch die These vom gegenwärtig sich vollziehenden Übergang von der Industrie- zur Wissensgesellschaft. Danach ist zukünftig - bei aller bleibenden Bedeutung - nicht

mehr *Arbeit* die entscheidende Produktivkraft für den wirtschaftlichen Fortschritt, sondern die Verfügung über, so die Attribute, „neues“, „intelligentes“, „lebendiges“ - auf keinen Fall „träges“ - *Wissen*. *Das zukünftige wirtschaftliche und gesellschaftliche Überleben wird danach aufgrund der Fähigkeit einer Gesellschaft zum Erlernen, zur Anwendung und zur permanenten Erneuerung dieser Wissensformen entschieden*. Kein Wunder, dass damit dem Bildungswesen eine Schlüsselrolle für die künftige Gesellschaftsentwicklung zukommt (wobei es, was oft wenig beachtet wird, nicht nur um eine Verbesserung des Bestehenden geht, sondern um die Weiterentwicklung des schulischen Wissens- und Bildungsverständnisses im Sinne des Literacy-Konzepts; vgl. Messner 2003a, 402 ff.).

Der beschriebene Zusammenhang zwischen gesellschaftlicher Entwicklung, neuen Wissensformen und Bildung wird in PISA ausdrücklich benannt. Es heißt da:

„Der Gedanke der ... Basisqualifikationen wird ... mit dem Argument neuer und infolge des sich beschleunigenden Wandels von der Industrie- zur Wissensgesellschaft steigender Qualifikationsanforderungen verknüpft. Die Messlatte für muttersprachliche, mathematische und naturwissenschaftliche Literalität wird sichtbar höher gelegt ... Dieses Konzept von Literalität steht auch im Hintergrund der internationalen Rahmenkonzeption von PISA“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001, 20).

Die Annahme eines gesteigerten - „die Messlatte wird sichtbar höher gelegt“ - Qualifikationsbedarfs, der lebenslanges Weiterlernen erfordert, ist auch der Grund dafür, warum das Bildungswesen gegenwärtig, trotz der dramatischen Lage der öffentlichen Haushalte von Sparzwängen teilweise ausgenommen wird. Dies wäre vor TIMSS und PISA undenkbar gewesen.

Aber die Wertschätzung des Bildungswesens wurzelt nicht in reiner Liebe zur Bildung oder zur Schule - oder gar zu den Lehrerinnen und Lehrern. Sie ergibt sich vielmehr aus dem politischen Handlungszwang, das Bildungswesen angesichts des internationalen Konkurrenzdrucks und der Funktionalität schulischen Lernens für die Produktion von Zukunftswissen „fit“ zu machen. Dies wiederum hat zum vielgenannten „Paradigmenwechsel“ in der Betrachtung von Schule, Unterricht und Bildungsprozessen geführt. Fachleute sprechen in diesem Zusammenhang von einem Wechsel in der *Steuerung des Bildungssystems*. Sei es früher über den „Input“ gesteuert worden, d. h. über Lehrpläne und Prüfungsrichtlinien und den allen Schulen, unabhängig von ihrem Erfolg, gleichermaßen zugewiesenen Ressourcen, so gelte es nun, sich am „Output“ zu orientieren, insbesondere den „Outcomes“, nämlich den Leistungen einer Schule, gemessen an den Lernergebnissen der Schülerinnen und Schüler (vgl. Terhart 2000, 820).

Mit dem Übergang von der Input- zur Outputorientierung vollzieht sich aber nicht nur eine Veränderung in der Sicht von Bildung. Der Wandel reicht tiefer und bedeutet einen epochalen Schub an Objektivierung des schulischen Lernens. Dabei kommen insbesondere aus der Ökonomie geläufige Denkweisen und

Handlungsformen zur gegenständlichen Erfassung und Steuerung von Bildungsprozessen zum Zuge. Etwas salopp gesagt: Die ökonomische Medizin, welche der Gesellschaft insgesamt aufhelfen soll, wird verstärkt auch zur Therapie, sprich Gestaltung und Optimierung von Schule, eingesetzt, kreisend um das ebenfalls aus der Ökonomie stammende Konzept der Qualitätskontrolle und -sicherung. Vorbereitet hat sich dieser Paradigmenwechsel schon seit längerem. Er zeigt sich z. B. darin, dass die Begrifflichkeit, welche die Bildungsdebatte der 60er und 70er Jahre bestimmt hat, durch eine neue Terminologie abgelöst worden ist. Statt von Quantität, so Terhart, wird nun vermehrt von Qualität gesprochen, statt von Egalität von Exzellenz, statt vom Staat vom Markt, statt von Wissenschaft von Evaluation (vgl. Terhart 2000, 810, Anm. 1). Auch das hier im Mittelpunkt der Betrachtungen stehende Konzept der Bildungsstandards ist der Outputorientierung verpflichtet und bei seiner Umsetzung von Produktionsvorstellungen inspiriert. Allerdings muss angefügt werden, dass, ihrem Ausarbeitungsgrad nach, die bis Ende 2003 vorliegenden Bildungsstandards erst am Anfang einer solchen Entwicklung stehen. Sie erscheinen noch sehr punktuell; von einer durchgängigen Objektivierung der Fachanforderungen kann keine Rede sein. Umso problematischer erscheint allerdings, wie ausschließlich sie, ungeachtet ihres Ausarbeitungsgrades, schon als Allheilmittel für die flächendeckende Administration schulinterner, landesweiter und länderübergreifender Vergleichsarbeiten und Vereinheitlichungstendenzen gesehen werden.

Um Missverständnissen vorzubeugen: Die verstärkte Objektivierung von Bildungsprozessen kann durchaus Positives bewirken. Mit der Orientierung an Output und Produktion wird im deutschen Schulsystem auch ein Versäumnis in der Entwicklung und Anwendung sachgerechter Objektivierungsverfahren in der Vergangenheit abgegolten. Entscheidend ist stets der Gebrauch, der von Objektivierung gemacht wird. Aber es muss doch erlaubt sein zu fragen, ob durch eine solche Orientierung an aus der Ökonomie und der Warenkontrolle stammenden Rationalisierungskonzepten gegenwärtig unter dem Druck des vermeintlich davon abhängenden Wohlstands nicht das Kind mit dem Bade ausgeschüttet wird, sprich: unverzichtbare Dimensionen von Bildung unter die Räder einer nicht sachgerecht praktizierten Objektivierung kommen.

Zunächst einige Anmerkungen zur Frage, worin die offensichtliche Faszination und der berechnete Kern, aber auch der häufige Trugschluss einer solchen Objektivierung von Bildungsprozessen liegen.

2. Das Faszinosum der Objektivierung von Bildungsprozessen

Die Möglichkeit, schulische Bildungsprozesse mit Blick auf den Leistungsaspekt zu objektivieren, übt gegenwärtig in der bildungspolitischen Debatte große

Anziehungskraft aus. Es sind insbesondere sechs Argumente, die dabei ins Spiel gebracht werden.

Argument 1: Objektivierung macht die Ziele von Schule und Unterricht fassbarer und schafft damit Klarheit und Orientierung.

Gegen dieses Argument lässt sich, eine gelungene Operationalisierung vorausgesetzt, wenig einwenden. Vielleicht ist manchen - obwohl Erziehungswissenschaft und Didaktik in der Regel ein kurzes Gedächtnis haben und ihre Grundfragen ohne Rückgriff auf schon geleistete Klärungen immer wieder von neuem zu diskutieren pflegen - noch die „Operationalisierung der Lernziele“ erinnerlich, wie sie Ende der 60er Jahre eine zentrale Forderung der Didaktik war. Die damit verbundene Möglichkeit, die wolkigen Zielangaben, welche die damaligen Lehrpläne wie eine Art verbale Festmusik eingeleitet haben, konkreter fassen und beim Wort nehmen zu können, haben auch Pädagogen als befriedigend empfunden, die sich später entschieden gegen eine übersteigerte Objektivierung gewandt haben (vgl. Rumpf 1977). Auch heute noch ist der Satz richtig, mit dem Magers Lernzielbuch, dem damals beinahe Kultstatus zukam, überschrieben war: „Wer nicht weiß, wohin er will, braucht sich nicht zu wundern, wenn er ganz woanders ankommt“ (Mager 1969). Andererseits muss zu denken geben, dass die Lernzielbewegung der 70er Jahre sich aus der Didaktik und ihrer unterrichtspraktischen Anwendung so sang- und klanglos verflüchtigt hat. Jedenfalls sind die erwarteten Erfolge an Zielklarheit und Erfolgsorientierung ausgeblieben. Ein wesentlicher Grund dafür dürfte darin liegen, dass die anfänglich erfahrbare Orientierungsfunktion konkretisierter Zielangaben, welche Lehrern und Schülern zwar die Richtung im Sinne der erwünschten Lernergebnisse angibt, aber ihnen zugleich eigene Interpretations- und Gestaltungsspielräume lässt, angesichts der bald kursierenden überpräzisen, aber unübersichtlichen Listen erwünschten Schülerverhaltens bald verloren gegangen ist. Es entstand eine Art Lernzielbürokratie, die der erhofften Belebung des Lernens kaum Impulse gegeben hat. Handlungsanregende Orientierung wurde mit vorschreibender Festlegung verwechselt.

Argument 2: Mit der Objektivierung wird ein Instrument zur Erfolgskontrolle geschaffen, mit dessen Hilfe eine nachhaltige interne und externe Evaluation von Unterricht möglich wird.

Dieses Argument ist zweifellos richtig, aber es muss berücksichtigt werden, dass es seine besondere Attraktivität vor allem für die „Kundenseite“, also für die Abnehmer von Schulleistungen besitzt, weniger für deren Erbringer. Eine Lösung liegt in einem ausgewogenen Verhältnis von interner und externer Bewertung von Schulleistungen. Eine für die Verbesserung des Unterrichts erfolgreiche Evaluation erfordert die Selbstverpflichtung der beteiligten Lehrer und Schüler, sich der externen Bewertung ihrer eigenen Leistungen zu stellen und diese intern für die Weiterentwicklung ihrer Arbeit und ihres Lernens zu nutzen. Umgekehrt müssen

die Auftraggeber und Träger der externen Evaluation angesichts der vielen situativen Bedingungen, die in sie eingehen, bereit sein, deren Ergebnisse in der Regel in die Eigenverantwortung der Schulen zurückzugeben und nicht etwa, gar in verkürzter Form, um bildungspolitischer Tagesvorteile willen zur Anprangerung von Schulen zu benutzen.

Ein Beispiel für diese Forderung liefert die im Rahmen der öffentlichen Diskussion der nationalen PISA-Ergebnisse in der bildungspolitischen Debatte zu hörende Feststellung, PISA hätte gezeigt, dass die Schüler im Freistaat Bayern denen im Land Bremen um zwei Schuljahre voraus seien. Nun mag es sein, dass es derartige Differenzen hinsichtlich der Durchschnittsergebnisse der Schülerleistungen gibt. Tatsächlich bewegt sich z. B. die mittlere Leseleistung bayerischer Schüler über dem OECD-Durchschnitt (Mittelwert = 510), während sich Bremen diesbezüglich im untersten Bereich, knapp vor Mexiko, wiederfindet (M = 448) (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2002, 63).

Wer diese Daten *leistungsvergleichend* interpretiert, müsste jedoch auch hinzusagen, dass es sich hierbei um einen Vergleich von Äpfeln und Birnen handelt, nämlich eines Flächenstaates mit relativ niedrigem Unterschicht- und Migrantenanteil mit einem Stadtstaat, in dessen Schulen sich Problemkinder häufen. So beträgt z. B. der Anteil von 15-Jährigen aus Familien mit Migrationshintergrund (defizitäre Deutschkenntnisse) in Bayern 22,4 %, in Bremen jedoch 40,7 % (!) (vgl. 2002, 190). Die Gruppe der sog. „Risikoschüler“ beträgt im Bereich Lesen (erreichen max. Kompetenzstufe I) in Bayern 15 %, in Bremen aber 36 % (!) (vgl. 2002, 70 sowie Deutsches PISA-Konsortium 2003, 95). Es spricht zwar Einiges dafür, dass in Bayern etwas effektiver unterrichtet wird als in Bremen, der größte Teil der monierten zwei Leistungsjahre ist jedoch durch die in Bremen viel ungünstigere Schülerpopulation verursacht. Die Risikogruppe etwa drückt den Gesamtdurchschnitt der Schülerleistungen, und zwar ohne dass die Schule die Verursacherin dieser Risikogruppe wäre (sie begründet sich vielmehr in vor- und außerschulischen Defiziten, etwa im Sprachgebrauch). Unabhängig von dieser besonderen - nicht schulgemachten - Belastung - gibt es, auch wenn Differenzen bleiben mögen, auch in Bremen guten Unterricht und hervorragende Schülerleistungen. Wird man in Kenntnis dieser Fakten weiterhin so leichthin von zwei Jahren Differenz in den Schulleistungen bayerischer und Bremer Schüler sprechen können? Oder zeigt das Beispiel nicht vielmehr, wie gefährlich es ist, scheinbar objektivierte Leistungsdaten ohne Berücksichtigung ihres Bedingungszusammenhanges zu einer Art öffentlichem Ranking zu verwenden?

Die Erwartung, die neu entwickelten Bildungsstandards schon in nächster Zukunft für Vergleichsarbeiten und Schulmonitoring verwenden zu können, stößt - bei aller grundsätzlichen Richtigkeit - auf zwei Schwierigkeiten. Benötigt werden dazu, was ihre technische Qualität betrifft, hochrangige Operationalisierungen der erwünschten Lernergebnisse; insbesondere müssen diese im Hinblick auf ihren evaluativen Gebrauch ausgearbeitet sein. Zudem darf die qualitätssteigernde Wirkung der Evaluation als solcher nicht überschätzt werden. In der bildungswissenschaftlichen Diskussion wurde dies mit dem etwas drastischen, aber problemhellenden Satz kommentiert: „Ein Schwein wird durch ständiges Abwiegen allein nicht schwerer.“ Die darin berührte Frage hängt eng mit dem nächsten Argument zusammen.

Argument 3: Mit der Objektivierung von schulischen Lernergebnissen ist das

entscheidende Steuerungsmittel für Schulqualität gefunden.

Richtig ist, dass klare Ziele Handelnde motivieren sowie ihre Aufmerksamkeit und Anstrengung auf die Verwirklichung der gesetzten Ziele lenken können; Objektivierung erlaubt auch, erreichte Erfolge genauer wahrzunehmen und Defizite aufzudecken.

Andererseits, dies ist das größte Handicap im Zusammenhang mit Argument 3, kann mit den Zielen allein, und seien sie noch so gelungen bestimmt und beschrieben, der Erfolg noch nicht herbeigezwungen werden. Das Verfügen über genauere Orientierungspunkte bedeutet noch nicht, dass man auch schon über die *Mittel* verfügen würde, um diese zu realisieren. Einen eindrucksvollen Beleg für diese Tatsache liefert die Situation nach TIMSS und PISA. Noch nie in der Geschichte des deutschen Schulwesens sind für die untersuchten Bereiche die Defizite und - über die gestellten Aufgaben - die Ziele des Unterrichts so klar benannt gewesen. Dennoch sind wir auch einige Jahre nach Veröffentlichung der Ergebnisse in der Frage einer wirksamen Qualitätsverbesserung erst wenige kleine Schritte vorangekommen.

Aber sind nicht gerade Bildungsstandards das dafür besonders geeignete Mittel? Es sind vor allem zwei Argumente, die dafür, neben dem Hinweis auf die allgemeine orientierend-motivierende Funktion genauer Zielbestimmungen, ins Feld geführt werden. Zum einen wird darauf verwiesen, dass die Zielsteuerung des Unterrichts über die Aufgliederung in Teilziele verfeinert und dadurch auch die Zielrealisierung befördert werden könne. Gegen diese Erwartung spricht allerdings, dass die Logik erfolgreichen unterrichtlichen Handelns nicht einfach der Logik der Zieldifferenzierung folgt. Erfolgreicher Unterricht besteht nicht darin, Teilziel für Teilziel abzudienen. Zum zweiten scheint es plausibel, dass die Kenntnis der erstrebten Ziele das Bemühen fördert, die noch bestehende Differenz zwischen schon erreichtem und angestrebtem Lernergebnis zu überwinden. Ist hier nicht auch die Analogie vom Wiegen eines Schweins falsch? Ein Bauer, der ein Schwein beim wiederholten Abwiegen zu leicht findet, wird dadurch ja in seinen Anstrengungen beflügelt, alles zu tun, um das Gewicht zu vermehren. Allerdings, so lässt sich darauf antworten, kann dies nur gelingen, wenn dem Handelnden *die Mittel bekannt sind*, die zum Erfolg, hier zur Gewichtsvermehrung des Schweins führen. Dies ist jedoch im Unterricht nicht ohne weiteres der Fall. Im Lichte von PISA handelt es sich keineswegs nur um eine Intensivierung der alten, immer schon eingesetzten Unterrichtspraktiken. Das Bildungsziel „Literacy“ bedeutet vielmehr eine Verschiebung und Neuakzentuierung der Ziele des Unterrichts, die eine erhebliche Erweiterung der bisherigen Unterrichtsstrategien erfordern (vgl. Messner 2003a, 402 f., 405 ff.). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Manko von Argument 3 darin liegt, dass die Objektivierung der Lernergebnisse zwar eine *notwendige*, keineswegs aber schon die *hinreichende* Voraussetzung für eine unterrichtliche Qualitätsverbesserung darstellt (vgl. Abschnitt 4).

Argument 4: *Objektivierung sichert über die Vereinheitlichung der Lernergebnisse die Vergleichbarkeit der Schulabschlüsse.*

Dieses Argument dominiert im politischen Diskurs; es wird von der Kultusministerkonferenz als wesentlicher Grund für die Entwicklung von *nationalen, d. h. länderübergreifenden* Bildungsstandards genannt. Dies geschieht mit Recht, sofern die Anforderungen der einzelnen Länder soweit auseinanderklaffen, dass etwa ein Schulwechsel erschwert wird. Allerdings muss vor Rigorismus gewarnt werden. Ausländische Beispiele, z. B. die Schweiz, die sich zwischen ihren Kantonen eine erhebliche Binnenvariabilität leistet, belegen, dass regionale Unterschiede und ein hohes durchschnittliches Leistungsniveau durchaus miteinander vereinbar sind. Überhaupt sind „Einheitlichkeit“ und „Vereinheitlichung“ Begriffe, welche der Verwaltungssphäre zugehören. Aus pädagogischer Sicht ist die *Gleichwertigkeit* von Schülerleistungen, denen stets eine individuelle Komponente zuzuordnen ist, zentral. So wichtig Objektivierung auch ist, ihr pädagogischer Sinn kann nicht in der Uniformität von Schülerleistungen liegen, sondern nur darin, sie im Sinne von *Gleichwertigkeit* vergleichbar zu machen.

Argument 5: *Objektivierung dient besonders der Förderung schwächerer Schüler, indem sie deren Mindestkompetenz sichert.*

Diese Überlegung besitzt Plausibilität, sofern im Sinne der Argumente 1 und 3 an die Klärung der Anforderungen sowie an die Ausrichtung der Anstrengungen von Lehrern und Schülern auf hilfebedürftige Schülerinnen und Schüler gedacht wird. Der Schwachpunkt dieser Erwartung liegt - man vergleiche die Erörterung von Argument 3 - im Sachverhalt, dass mit der Einsicht in die Förderung leistungsschwächerer Schüler die pädagogischen Mittel zur Einwirkung auf sie, ganz zu schweigen von den dafür unabdingbaren zusätzlichen Ressourcen, noch nicht verfügbar sind.

Argument 6: *Objektivierung schafft durch die Erhöhung der diagnostischen Kompetenz die Grundlagen für individuelle Förderung.*

Die Einschätzung muss hier ambivalent ausfallen: Zwar ist es vorstellbar, dass die Durcharbeitung von Zielvorstellungen in Form von Bildungsstandards eine differenziertere Kenntnis von Anforderungen und der zu ihnen führenden Lernwege vermittelt; dies hängt jedoch von der Qualität und dem Differenzierungsgrad der Objektivierung ab, insbesondere davon, inwieweit unterschiedliche Lernprozesse in die Überlegungen einbezogen werden. Im Gegenteil, ein zu enges Verständnis von Standardisierung könnte für individualdiagnostische Zwecke kontraproduktiv sein.

Die Ausführungen zu den einzelnen Argumenten lassen sich in drei Kernpunkten resümieren: Leicht erkennbar ist, dass alle Funktionen von Objektivierung, die deren Attraktivität ausmachen, auch ihre Schattenseiten haben. Statt Zielklarheit

können Bildungsstandards auch die Fixierung auf reduktionistische Zielnormen bedeuten, welche die Bildungsdimension nicht adäquat erfassen. Statt Grundlage für eine hilfreiche Erfolgskontrolle zu sein, können Bildungsstandards in der Unterrichtspraxis das berüchtigte „*Teaching to the test*“ bewirken. Damit ist eine sinnwidrige Umkehrung der wünschenswerten Beziehung von Unterricht und Prüfung gemeint: *Es wird nicht geprüft, was gelernt werden soll, sondern es wird gelernt, was geprüft wird.* Statt eine verbesserte Qualitätssteuerung über Ziele können Bildungsstandards schließlich die Etablierung eines obrigkeitstaatlichen Kontrollsystems bedeuten, das die pädagogischen Handlungsmöglichkeiten der Beteiligten einschränkt. Welche Tendenz sich jeweils durchsetzt, hängt sowohl von der Beschaffenheit der Bildungsstandards ab wie vom Gebrauch, der von ihnen durch Staat und Schulaufsicht gemacht wird.

Entscheidend dafür ist das jeweilige Grundverständnis der Objektivierung von Schülerleistungen. Ein richtiges Verständnis folgt der Einsicht, dass durch Messung und Test *nie* menschliche *Fähigkeiten selbst* erfasst und kontrollierbar werden. Erfassbar sind immer nur *Indikatoren* für menschliche Fähigkeiten - meist das Lösungsverhalten in Testsituationen -, die erst der sorgfältigen Interpretation bedürfen. Die Person selbst wird durch Testen nicht verfügbar. In diesem Sinne sind, wie eingangs beschrieben, Tests und Standards immer nur Mittel, nicht aber das Ziel der Leistungsentwicklung eines Lernenden.

Dies im Blick kann Objektivierung als ein wichtiges Verständigungsmedium über die Ziele schulischen Unterrichts und die Lernergebnisse von Schülerinnen und Schülern betrachtet werden. Es gehört zur menschlichen Natur, dass wir solche objektiven Stützen für die zutreffende Einschätzung von Erfolgen und Hemmnissen benötigen. Was sich nicht solchen Indikatoren zuordnen lässt, unterliegt allzuleicht der Selbsttäuschung über das jeweils Erreichte. Andererseits dürfen die helfenden Mittel zur Vergegenwärtigung von schulischen Anforderungen und erbrachten Schülerleistungen nicht mit diesen selbst verwechselt werden.

3. Worin liegt die Eigenart von Bildung?

Was ist gemeint, wenn von Bildung gesprochen wird? Zunächst ist festzustellen, dass es sich bei Bildung um einen abgenutzten, oft missbrauchten, ja totgesagten, andererseits aber auch für den modernen Menschen offensichtlich unersetzbaren Begriff handelt (vgl. Messner 2003a, 412 ff.). Er trägt das Erbe großer Traditionen in sich, Elemente der Antike, des Christentums, der Aufklärung und des Humanismus. Formal gesehen repräsentiert der Bildungsbegriff eine orientierende - „regulative“ - Idee darüber, was einen Menschen überhaupt zum Menschen macht (vgl. Blankertz 1974, 65 ff., Klafki 1986). Wissen und Fähigkeiten gehören dazu, aber auch Haltungen und Wertvorstellungen. Es geht bei Bildung um die

kulturelle und soziale Menschenwerdung, wie sie in der Auseinandersetzung mit Mitmenschen, Welt und Gesellschaft erfolgt. Momente der Selbstbestimmung, der Weltkenntnis und Tüchtigkeit, der sozialen Verantwortlichkeit und Gestaltungsfähigkeit der betroffenen Individuen sind dafür wesentlich.

Warum dies alles hier aufgezählt wird? Weil es deutlich macht, dass Bildungsstandards, wenn sie ihren Namen verdienen, nicht von einer Schule als wissensproduzierendes Fachinstitut verwirklicht werden können. Es bedarf vielmehr einer Schule, in der Kinder und Jugendliche ihre soziale, kulturelle, ihre Wert- und Verantwortungsdimension entfalten können, eine Schule also, die - mit Hartmut von Hentig zu sprechen - als „Gesellschaft im Kleinen“ gestaltet wird und funktioniert (vgl. Hentig 2003, 214 ff.).

Drei Momente von Bildung sind im vorliegenden Zusammenhang besonders wichtig; sie haben unmittelbare Auswirkungen auf die Umsetzung schulischer Anforderungen in Bildungsstandards (die diesen Namen verdienen).

(1) Bildung ist ein Prozess, der sich im einzelnen Menschen vollzieht; Bildung kann immer nur vom Lernenden selbst bewirkt werden.

Streng genommen gibt es „Bilden“ im transitiven Sinne überhaupt nicht; möglich ist nur Sich-Bilden durch Menschen selbst. Dieses Moment wird in der Denkschrift der Evangelischen Kirche nicht nur für Bildung, sondern schon für Lernen beansprucht: „Es ist ein aktiver, letztlich selbstorganisierter Prozess des Subjekts, der allerdings angeregt werden muss“ (EKD 2003, 16). Dass Bildung von jedem Menschen selbst bewirkt werden muss, gilt für jeden Akt des Lernens. Es ist nicht ohne Ironie, sich die gewaltige Dimension der gegenwärtigen staatlichen Bildungseinrichtungen zu vergegenwärtigen - Millionen Kinder und Jugendliche besuchen sie zur selben Zeit und verbringen dort Tausende von Stunden. Dennoch hängen der Erfolg oder Misserfolg dieses gewaltigen Unternehmens letztlich von der Eigenaktivität, dem Eigensinn, der Zustimmung oder dem Widerstand der einzelnen Lernenden ab. So anziehend und gelungen auch gelehrt und unterrichtet wird, das Lehren als solches bewirkt nicht notwendig Lernen. In der neueren Didaktik wird dieses Problem unter dem Stichwort „Lehr-Lern-Kurzschluss“ diskutiert (vgl. Scheunpflug 2001). Was damit gemeint ist, hat Hans Aebli schon 1961 in seinen „Grundformen des Lehrens“ ausgedrückt, als er ausführte, man solle nie vergessen, dass es letzten Endes nur Bilder und Schallwellen sind, welche man dem Lernenden zu übermitteln vermag, „und dass dieser jede einzelne Vorstellung, jeden Begriff, jede Denkoperation und insbesondere jedes Gefühl und jedes Werterlebnis aus dem Grund seiner eigenen Seele hervorrufen muss“ (Aebli 1961, 26).

Entscheidend ist,

- dass die Eigenleistung des Lernenden letztlich unverfügbar ist,

- dass anspruchsvolle Ziele daher nur verwirklicht werden können, wenn Lernende Raum und Motivation für Selbsttätigkeit und selbstreguliertes Lernen erhalten,
- dass andererseits aber auch Eigentätigkeit und selbstständiges Lernen die Herausforderung durch Anleitung, Vorbild und Beratung der Lehrpersonen brauchen, kurz durch guten Unterricht.

Bezogen auf die Frage nach dem Unterschied zwischen Bildung und Produktion, wird erkennbar, dass im Falle von Bildung der Produzent über die „Produkte“ nicht einfach gegenständlich verfügen kann; jeder Mensch muss sich *selber* bilden. Dies bedeutet für Bildungsstandards, dass diese zu ihrer Verwirklichung einer intensivierten Lehr-Lern-Kultur bedürfen, vor allem eines verstärkten selbstständigen Arbeitens der Lernenden in vielfältigen Formen und Medien. Dieser Zusammenhang von Lehren und Lernen wird auch in der EKD- Denkschrift thematisiert: „Bildendes Lernen braucht ... zugleich hochprofessionelles Lernen“ (2003, 16). Ob sich die Repräsentanten der Kultusministerkonferenz dieser gesteigerten Anforderungen für Lehrerinnen und Lehrer bewusst sind?

(2) Sich-Bilden besitzt immer ein subjektiv-kreatives Moment, die Welt wird nie nur schematisch übernommen und abgebildet, sondern in jedem Lernakt von den Sich-Bildenden mitgestaltet und verändert.

Jeder Schüler und jede Schülerin zeigen in ihren Arbeiten eine persönliche Note, schreiben einen besonderen Text, lösen ihre Aufgaben auf je individuelle Weise. Dies hängt damit zusammen, dass in jeden Bildungsakt die spezifischen persönlichen Erfahrungen der Lernenden eingehen. PISA hat gezeigt, wie sehr das fachliche Lernen, aber auch eine allgemeinere Fähigkeit, wie die Lesekompetenz, vom individuellen Vorwissen der einzelnen Schülerinnen und Schüler, das heißt vom jeweils vorangegangenen Erfahrungsprozess abhängig sind (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2000, 130 ff.).

Besonders zu beachten sind zwei Punkte:

- Individualität und Kreativität sind nicht nur etwas für gute, begabte Schüler; auch Leistungsschwächere und Schüler mit Lernschwierigkeiten haben darauf ein Anrecht. Sie brauchen, wie die Unterrichtsforschung zeigt, auf dem Wege zu individuellen Leistungen allerdings erheblich mehr Stützung.
- Gerade die Entwicklung sachbezogener Kreativität fällt Lernenden nicht in den Schoß; sie ist nur über Mühe und Ausdauer, in aller Regel nur im Durchgang durch anspruchsvolle Inhalte erreichbar.

Für die Unterscheidung von Produktion bedeutet das Gesagte, dass zu Bildung stets *Individualität* gehört und mit deren vielfältigen Erscheinungsformen zugleich auch *Heterogenität*. So gesehen, auch darauf hat PISA die Aufmerksamkeit gelenkt,

ist Heterogenität nicht eine zu überwindende Besonderheit, sondern der *Normalfall* von Unterricht. Ein auf Bildung zielender Unterricht nimmt Schüler als aktiv Lernende wahr, die ihren Lernergebnissen stets einen eigenen Stempel aufprägen. Dazu benötigen sie jedoch - bei aller Notwendigkeit von Anleitung - Gestaltungsspielräume für eigenes Handeln. Dies hat auch für den Status von Standards Konsequenzen. Um die für Bildung notwendigen Freiräume zu ermöglichen, dürfen Standards die durch sie bezeichneten Lernergebnisse von Schülern oder Qualitätsmerkmale von Unterricht nicht punktgenau vorgeben; sie müssen als Rahmenangaben vielmehr bei ihrer Verwirklichung eine Bandbreite individueller Vielfalt zulassen. Dies gilt erst recht, wenn Bildungsstandards, wie in der KMK-Debatte geschehen, als besondere Chance zur Entwicklung größerer Selbstständigkeit beim Lernen gesehen werden.

(3) Bildung besitzt insofern universellen Charakter, als es die Grenzen der Fächer oder der Schule sprengt und schulisches Lernen in den größeren Sinnzusammenhang der Entwicklung und Biographie von Lernenden stellt sowie der Welt und Gesellschaft, in der sie leben.

Hartmut von Hentig hat den existentiellen Kontext, in den das Bemühen um Bildung schulisches Lernen unvermeidlich rückt, in seiner Studie „Bildung“ (1996) besonders deutlich gemacht. Der größere Sinnzusammenhang von Bildung wird danach durch sechs „Mögliche Maßstäbe“ für Bildung bestimmt (die Hentig zwar nicht systematisch ableitet, die von allen vergleichbaren Versuchen den Bezug zum Ganzen des menschlichen Lebens, der potenziell in jedem Bildungsakt steckt, wohl am prägnantesten ausdrücken):

„Abscheu vor und Abwehr von Unmenschlichkeit; die Wahrnehmung von Glück; die Fähigkeit und den Willen, sich zu verständigen; ein Bewusstsein von der Geschichtlichkeit der eigenen Existenz; Wachheit für letzte Fragen und - ein doppeltes Kriterium - die Bereitschaft zu Selbstverantwortung und Verantwortung in der res publica“ (Hentig 1996, 71).

Was bedeutet dies für schulische Bildung, insbesondere für die Arbeit an Bildungsstandards?

Erkennbar wird zunächst, dass es nicht möglich ist, für Bildung einzutreten und die von Hentig genannten Dimensionen zu ignorieren, sich etwa im Unterricht allein auf kognitive Vermittlung zu konzentrieren. Wenn sie auftritt, muss „Unmenschlichkeit“, beispielsweise in Form von verbaler oder physischer Gewaltausübung zwischen Schülern, in jedem Moment des Unterrichts abgewehrt werden. Was auch nicht möglich ist: Einzelnen Fächern und Lernbereichen abgrenzend spezifische Ziele zuzuordnen, etwa im Sinne, dass in Mathematik oder den Naturwissenschaften Wissen gelehrt, in anderen Bereichen, z. B. Sozialkunde und Religion, aber Verständigung und in einer dritten Fächergruppe ästhetisches Empfinden vermittelt werden.

Bildungsstandards zu setzen bedeutet, dem Fachunterricht, gleichsam als zweite

Ebene, übergreifende Ziele zu setzen, die im Sinne der Hentigschen Maßstäbe mit dem Sozial- und Wertkontext zu tun haben, in die menschliches Leben eingebettet ist. Stets geht es nicht nur um Lesefähigkeit, Problemverständnis und fremdsprachliche Kompetenz, sondern immer auch um Rücksicht, Einfühlungsvermögen, Verantwortung und Hellhörigkeit für Lebensfragen. Erst aus solchen größeren Sinn- und Wertzusammenhängen kann kognitiv inhaltliches Lernen seine Dynamik und Produktivität gewinnen. Die Konsequenz: Bildungsstandards zu formulieren und zu verwirklichen bedeutet nicht nur, fachliche Lernziele zu verfolgen, sondern die Schul- und Unterrichtskultur insgesamt durchzuarbeiten.

4. Wie können Bildung und Objektivierung in Balance gebracht werden? Zur Qualitäts-, Legitimations- und Steuerungsproblematik der Bildungsstandards

Bildung - als sinnhaftes subjektives Aneignen von Welt und gestalterisches Rückwirken auf sie - und Objektivierung - die intersubjektiv nachprüfbare Vergegenständlichung von Lernprozessen und -ergebnissen - schließen sich, dies zeigt die bisherige Argumentation, nicht aus, aber sie stehen in starker Spannung zueinander. Wie ist die Balance zwischen ihnen zu finden?

Grundsätzlich ist die normbezogene objektivierende Beschreibung schulischer, speziell unterrichtlicher Anforderungen zum Zweck ihrer Überprüfung aus der Weiterentwicklung unseres Schulwesens nicht mehr wegzudenken. Sie gehört zu einem zeitgemäßen Verständnis von Professionalität des Lehrerberufs; jeder Versuch, die Schraube zurückzudrehen, müsste schwerwiegende Entwicklungsblockaden zur Folge haben. Insofern sind die Initiativen der Kultusministerkonferenz zur Einführung von Bildungsstandards als Grundlage für die kontinuierliche Evaluation des Schulsystems prinzipiell zu begrüßen. Die bisher gefundenen Lösungen weisen jedoch erhebliche Defizite auf (die nicht einzelnen Personen anzulasten sind, sondern ihre Ursache eher in dem durch die PISA-Ergebnisse erzeugten Handlungsdruck haben sowie in der aufgrund ihrer bürokratischen Tradition behinderten Problemlösung). Im Einzelnen sind es vor allem drei Problemkreise, in denen die vorliegenden Bildungsstandards zu kritischen Kommentaren herausfordern.

(1) Die vorliegenden Bildungsstandards weisen Qualitätsprobleme auf

Obwohl von Seiten der Kultusministerkonferenz betont worden ist, dass Bildungsstandards nicht einfach umgeschriebene Lehrpläne sein dürfen, erweckt beispielsweise ein Großteil der für den Bereich Deutsch veröffentlichten Bildungsstandards eben diesen Eindruck. Sie erscheinen als Listen von umgeschriebenen Lehrplanzielen mit exemplarischen testartigen Konkretisierungen; die Auswahl wirkt weithin intuitiv.

Damit weisen die vorliegenden Bildungsstandards im Fach Deutsch Qualitätsprobleme vor allem hinsichtlich ihres Operationalisierungsgrades auf; Fähigkeitslisten erlauben zwar Bezüge zu den allgemeinen Bildungszielen, sie dürften jedoch für die Ableitung von Aufgaben und Textskalen zu vieldeutig sein. Hinzu kommt ein Mangel an inhaltlicher Systematik und Validität, der mit dem Bestreben verbunden scheint, für die erfassten Jahrgänge *schulformspezifische* Standards zu entwickeln. Dabei kommt es dann zu so merkwürdigen Weichenstellungen, Hauptschülern im Vergleich zu Gymnasiasten (die Realschüler liegen in der Mitte) weniger literarische Texte zuzutrauen. Lyrik wird z. B. in der Hauptschule nicht genannt. Hauptschülern werden dafür Sachtexte zugeordnet, darunter vielerlei Lückentexte. Gymnasiasten sollen demgegenüber zitieren lernen, was für Hauptschüler nicht vorgesehen ist.

Mit diesen wenigen Hinweisen wird deutlich, dass es sich bei der Entwicklung von Bildungsstandards um eine höchst komplexe, wohl auch langwierige fachdidaktische Forschungsaufgabe handelt. Insbesondere fehlt es an einer validen, d. h. überzeugenden Beschreibung des inhaltlichen Substrats, didaktisch gesprochen an der Entwicklung eines *Kerncurriculums*, aus dessen Zusammenhang sich die einzelnen Standards begründen lassen (vgl. Böttcher 2003, 155). Dasselbe gilt für die Entwicklung von Kompetenzmodellen, in denen die Anforderungen stufenweise differenziert werden. Nur auf diese Weise lassen sich Mindest- oder Durchschnittserwartungen an die Schülerleistungen formulieren (vgl. Klieme u. a. 2003, 18 und 120). Schließlich wird das Problem heterogener Schülergruppen mit der Zuweisung an ein dreigliedriges Schulformkonzept - wie beschrieben - nur sehr unbefriedigend gelöst. Fachdidaktisch sinnvoller schiene es, Bildungsstandards auf der Grundlage von schulformübergreifenden Kompetenzstufen zu entwickeln.

Problematisch ist dies alles insofern, weil aus diesem noch sehr unvollkommenen Instrumentarium, wenn nicht wesentlich mehr Entwicklungszeit eingeräumt wird, kaum anspruchsvolle Prüfungsformen abgeleitet werden können, z. B. für national verbindliche Vergleichsarbeiten und Tests für die interne Evaluation von Schulen. Es dürfte nicht übertrieben sein, wenn einem in diesem Zusammenhang Andersens Märchen „Des Kaisers neue Kleider“ in den Sinn kommt. „Nackt“ sind die Bildungsstandard-Konstrukteure zwar nicht, aber ihr Unterkleid erscheint stark zerschissen. Vielleicht wird es notwendig sein, Standards zunächst nur schwerpunktmäßig in Fächern mit tragfähigerer curricularer Tradition zu entwickeln.

(2) *Standards haben ein Legitimations-, gleichzeitig ein Partizipationsproblem*

Mindestens ebenso gravierend wie Fragen der inhaltlichen Güte (Validität) der Bildungsstandards erscheint die Frage ihrer *Akzeptanz* für die betroffenen Eltern, Lehrer und Schüler. Dabei muss in Erinnerung gerufen werden, dass es sich bei der Entwicklung von Bildungsstandards nicht nur um die präzisere Beschreibung von Unterrichtszielen mithilfe der sozialwissenschaftlichen Methodik der

Operationalisierung handelt (d. h. um die Übertragung von Zielangaben aus der Sprache innerer psychischer Eigenschaften und Vorgänge in jene intersubjektiv nachprüfbarer Verhaltensweisen). Im Gefolge des PISA-Bildungszieles „Literacy“ werden mit den Bildungsstandards vielmehr die Ziele der betroffenen Fächer in konstruktivistischem Geist und im Sinn einer anwendungs- und berufsbezogenen Alltagsbildung weitgehend *neu bestimmt*. Kein Zweifel, dass es sich, wenn man etwa an das PISA-Konzept von Lesekompetenz denkt, um die weitreichendste bundesweite Revision der Lehrpläne in den letzten Jahrzehnten handelt.

Damit wird jedoch die besondere Problematik einer solchen, durchaus positiv zu sehenden „Bildungsrevolution“ deutlich (vgl. Herrmann 2003, 633). Sie kann nicht allein aufgrund der Beratung und Zustimmung in ausgewählten Expertengremien legitimiert werden (und seien diese noch so hochkarätig besetzt), sondern sie erfordert - wenn die sonst so hochgehängte Kulturhoheit der Länder noch etwas zu bedeuten hat - eine breite öffentliche Diskussion. Insbesondere aber scheint der verantwortliche Einbezug der Lehrer, Schüler und Eltern jener Schulen dringlich, in denen Bildung im Sinne der Standards praktisch entwickelt, erprobt und verwirklicht werden soll. Es ist bemerkenswert, wie einvernehmlich und entschieden ein solcher, schulpädagogisch und demokratisch gebotener Partizipations- und Legitimationsprozess von allen Stellung nehmenden Instanzen gefordert wird.

So heißt es beispielsweise in der „Klieme-Expertise“ zur „Entwicklung nationaler Bildungsstandards“:

„Die Diskussion über Bildungsstandards und deren Entwicklung sowie der Erfolg der vorgeschlagenen Maßnahmen wird aus der Sicht unserer Arbeitsgruppe ganz wesentlich von der Akzeptanz des Gesamtansatzes, insbesondere durch die Lehrerschaft, abhängen. Nur wenn es gelingt, die praktizierenden Lehrerinnen und Lehrer zu den Hauptträgern dieser Reform zu machen, nur wenn sie diese Reform als im ureigenen professionellen Selbstinteresse liegend verstehen, wird es auf lange Sicht zu einer Erneuerung und qualitativen Veränderung der Kultur des Lehrens und Lernens kommen“ (Klieme u. a. 2003, 120).

Sollten die Bildungsstandards ohne bildungspolitische Diskussion, ohne eine ihrem Rang entsprechende Gesetzgebung und ohne verantwortliche Mitwirkung der Lehrerschaft entwickelt und erlassen werden, so entsteht ein erhebliches *Legitimations- und Partizipationsproblem*; wir hätten es dann in Sachen Bildungsreform mit einem Defizit an demokratischer Kultur zu tun, das in der Schulgeschichte der Bundesrepublik seinesgleichen sucht. Möglich ist dies alles offensichtlich nur, weil die Legitimations- und Partizipationsprobleme von einem breiten nationalen und internationalen Konsens von Politik und Bildungswissenschaft über die Wünschbarkeit einer durch Standards gesteuerten Entwicklung des Bildungssystems verdeckt werden. Die Beteiligten glauben - von

diesem Konsens getragen -, das Richtige zu tun und es im nationalen Interesse rasch und ohne hemmende Diskussionen tun zu müssen. Gerade die gegebene positive Begründungslage liefert jedoch eine tragfähige Basis für einen breit organisierten Prozess des Einbezugs aller Beteiligten in den durch Bildungsstandards mit angestoßenen Prozess der schulischen Qualitätsverbesserung. So gesehen sollte der drohende Rückfall in eine bürokratisch-obrigkeitsstaatliche Durchsetzungspolitik obsolet erscheinen. Wer jedoch die Bildungsstandards noch im laufenden Schuljahr dringend als normative Grundlage anfordert, um spätestens im nächsten flächendeckend Vergleichsarbeiten durchführen zu können, verkennt das Jahrzehntvorhaben einer mit den Bildungsstandards einsetzenden „*Revolution* der bestehenden Schulverhältnisse (und zwar) erstmalig auf der Grundlage der methodisch-didaktischen Umorganisation des schulischen Lehr-Lern-Systems“ (Herrmann 2003, 633). Wenn die Bildungsstandard-Initiative nicht das Schicksal von Generationen vorangegangener Lehrplanreformen teilen will, nämlich nur ein Randfaktor in der Gestaltung schulischer Arbeit zu sein, dann muss deren Initiatoren die Größe der Aufgabe bewusst werden und dass es zu ihrer Durchführung einen langen Atem braucht. Und auch der Sachverhalt, dass die Reform nur so gut sein kann, wie ihre fachlichen Grundlagen (im Sinne qualitätvoller Standards) und ihre schulstrategische Durchführung (im Sinne des verantwortlichen Einbezugs insbesondere der Lehrer, die im 21. Jahrhundert nicht zu bloßen Befehlsempfängern „zurückgestutzt“ werden können; nie waren die Freiheitsgrade einer professionellen Lehrertätigkeit notwendiger als heute).

(3) *Das ungelöste Steuerungsproblem*

Noch einmal: Was sind und welche Funktion haben Standards? Wenn die Initiatoren der Bildungsstandards diese als normative Vorgaben für die Umsteuerung unseres Bildungssystems verstehen (vgl. Klieme u. a. 2003, 24), dann befinden sie sich damit im Mainstream der internationalen Diskussion. Es kann auch kaum ernsthaft bezweifelt werden, dass es für die anstehende Neugestaltung von Schule und Unterricht, wie sie aufgrund von PISA notwendig erscheint, *Orientierungsmarken* darüber braucht, was Schule und Gesellschaft für junge Menschen im Hinblick auf Qualifikationserwerb unbedingt erforderlich halten und ihnen - in einer Art Generationen-Lernkontrakt - vermitteln wollen (vgl. Demmer 2003, 136). Die ungelösten Probleme werden deutlich, wenn gefragt wird, ob denn die Präzisierung von Zielangaben (outcomes) das *alleinige* Mittel zur Umsteuerung dessen sein soll, was in Schule und Unterricht tagtäglich geschieht. Nirgends steht geschrieben, dass sich Bildungsstandards nur auf *Ziele* zu beschränken haben. Allein schon der Begriff Bildung weist, wie in Abschnitt 3 erörtert, über die Zieldimension weit hinaus (so unbestritten die Funktion klarer, substantieller und verbindlicher Zielbestimmungen für alles Weitere sein mag). *Das wichtigste Mittel der Zielerreichung ist aber die Reform der schulischen Unterrichts- und*

Lernkultur. Gefordert ist eine wechselseitige Intensivierung von Schüler- und Lehreraktivitäten in einem Lehr-Lern-Prozess, der die wichtigen Funktionen von Lehrpersonen als Repräsentanten und Vermittler von Inhalten, Lernvorbild und Lernbegleiter hervorhebt, diese Qualitäten aber verstärkt für die Herausforderung der Schüler zu konstruktiver Eigentätigkeit einsetzt. Und dies alles in einem schulischen Rahmen, der das Zusammenleben der Beteiligten sinnvoll ordnet und gestaltet, so dass der Unterricht in ein funktionierendes schulisches Beziehungsgefüge eingebettet werden kann.

Nichts spricht dagegen - sondern alles dafür -, unter dem Begriff Bildungsstandards Orientierungen nicht nur über *Ziele* zu formulieren, sondern exemplarisch auch Konzeptionen des Unterrichts, ja das gesamte System von Bedingungen einzubeziehen, welche das erwünschte sinnvolle Lernen der Schüler fördern können, von Gestaltungsideen des sozialen Zusammenlebens der Schüler bis zu Formen der Kooperation der Lehrpersonen, einschließlich der Beziehungen zur Schulleitung, und zu lernfördernden räumlich-ressourciellen Arrangements. Dies ist keineswegs eine neue Idee. Der Stanforder Erziehungswissenschaftler Elliot W. Eisner hat schon 1969 im Rahmen der damaligen ersten Welle der Zieldiskussion festgestellt, dass der „unterrichtliche Prozess nicht völlig durch hochdifferenzierte Verhaltenserwartungen beschrieben werden kann“ und demgegenüber gefordert, für eine zu entwickelnde Schulkultur Hilfen auch in Form von „*Expressive Objectives*“, d. h. der orientierenden Beschreibung von situativen Merkmalen erfolgreicher Lernarrangements zu geben (vgl. Eisner 1969; Messner 1972, 243 f.). „Opportunity-to-learn-standards“ werden solche Muster in der amerikanischen Diskussion genannt (vgl. Klieme u. a. 2003, 24). Solche Orientierungsmarken für eine wünschenswerte Unterrichts-, Lern- und Schulkultur zu setzen, entspräche übrigens auch der Tradition unserer eigenen Bildungseinrichtungen, die immer schon über Festlegungen in ihrem gesamten Handlungsgefüge gesteuert worden sind (vgl. Oelkers 2003). Entscheidend ist, dass Schulen und Lehrkräfte - und mit ihnen Schüler und Eltern - in den Prozess schulischer Qualitätsentwicklung einbezogen werden und dass die Vorgaben als Orientierungen formuliert sind, die nicht auf normative Vereinheitlichung zielen, sondern Freiheitsspielräume für die individuelle und situationsspezifische Transformation und Verwirklichung durch die Beteiligten lassen, sei es im Unterricht oder im Schulprogramm. Demgegenüber birgt die alleinige Beschränkung des Konzepts der Bildungsstandards auf zu Normen erklärten operationalisierten Lehrplanzielen die Gefahr, dass die Steuerung auf die Zieldimension eingeschränkt und deren Erfolg - im direkten Sprung auf die testartig fixierten Lernergebnisse - lediglich über die Straffung des Lehr-Lern-Geschehens, über Vereinheitlichung und verschärfte Kontrolle gesucht werden.

Ein Beispiel liefert das Bemühen einiger Bundesländer, den Unterricht auf der gymnasialen Oberstufe zu verbessern. Aus der Sicht des beschriebenen reduktionistischen Steuerungskonzepts liegt es nahe, den Erfolg lediglich über die landesweite Vereinheitlichung der Abituranforderungen,

sprich über ein Zentralabitur, zu suchen (statt die Lehr-Lern- und Beziehungskultur des Gymnasiums - auch im Lichte aktueller Schulkonflikte - in pädagogisch-sozialer und lernkonzeptioneller Absicht gründlich zu überdenken).

Eine sowohl gesellschaftlich wie pädagogisch und unterrichtstheoretisch wünschenswerte Handhabung des Konzepts der Bildungsstandards erfordert allerdings, deren Ausarbeitung in ein umfassendes Konzept von Schul- und Unterrichtsentwicklung einzubetten.

5. Perspektiven für eine bildende Schule

Eine solche Integration in die systematische Weiterentwicklung einer bildenden Schule wäre allerdings, wie Ulrich Herrmann zu Recht feststellt, bei der Entwicklung von Bildungsstandards - statt jetzt als eine Art „Anhängsel“ gefordert zu werden - schon von Anfang an erforderlich gewesen. Sie hätte unter anderem auch zu einer Erweiterung des Sachhorizonts der tätig gewordenen Expertenkommissionen führen müssen. Herrmann artikuliert in diesem Zusammenhang auch im Hinblick auf die „Klieme-Kommission“ - bei aller Anerkennung ihres Arbeitsergebnisses - die Kritik,

„dass die Erwartungen an die neuen Bildungsstandards aus einem sehr engen lern- und testpsychologischen Blickwinkel artikuliert zu sein scheinen, und dass ihre Konkretisierung *nicht* bei Kompetenzmodellen und testgerechten Aufgabenpools gelandet wäre, wenn in der Expertenkommission auch Vertreter der Schulpraxis und der Freien Schulen, der Schulentwicklung und -forschung sowie (nicht nur akademische) in- und ausländische Kenner der national höchst unterschiedlichen Schul- und Testkulturen vertreten gewesen wären“ (Herrmann 2003, 631).

Wie sähen Konzept und Entwicklungsstrategie einer „bildenden“ Schule aus, für welche das Programm der Bildungsstandards eine zwar unverzichtbare initiierende und anleitende Funktion hat, in deren Rahmen es aber aus pädagogisch-schultheoretischer Sicht erst praktisch verwirklicht werden kann? Dazu sind an dieser Stelle nur wenige Hinweise möglich.

Deutlich ist, dass das Kernanliegen der Bildungsstandards der *Weiterentwicklung der fachlichen Leistungskulturen* unserer Schulen gilt. Dies insofern mit vollem Recht, da durch die schulvergleichenden Untersuchungen erhebliche, pädagogisch nicht verantwortbare Defizite in der Intensität und prozessualen Qualität des fachunterrichtlichen Lernens erkennbar geworden sind (wie immer sie - außerschulisch oder schulisch, verursacht sein mögen). Im Hinblick auf die Entwicklung einer erneuerten Schule, die sich unter dem Leitziel Bildung - das in den Standards aufgegriffen wird - gegenüber den inner- und zwischengesellschaftlichen Problemen der absehbaren Zukunft behaupten kann, stellt leistungsorientiertes Fachlernen, gerade wenn es als unverzichtbarer Kern von Schule betrachtet wird, nur *eine* von mehreren notwendigen Dimensionen

einer modernen Schule dar.

Es sind verschiedene Versuche unternommen worden, ein „komplettes“ Bild einer zukunftsfähigen Schule zu zeichnen. Alle Vorstellungen knüpfen an die Schulkonzeption Hartmut von Hentigs an (vgl. Hentig 2003). Aus einer dem Literacy-Konzept affinen Betrachtung von Schule wären, gleichsam als Rahmung des fachunterrichtlichen Kerns, um den die Bildungsstandards primär besorgt sind - folgende weitere Dimensionen einer bildenden Schule zu nennen (vgl. Messner 2000 und 2003b):

- *Schule als Lebens- und Erfahrungsraum für Kinder und Jugendliche* (anspruchsvolle Ziele erfordern ein tragfähiges Fundament sozialer und gegenständlicher Erfahrungsmöglichkeiten auch über Unterricht hinaus; besonders auch Möglichkeiten zur Selbsttätigkeit);
- *Schule als Lebenswelt mit tendenziell primären Qualitäten* (um z. B. jugendgerecht zu sein, muss Schule das gegenwärtige „Einzelkämpfertum“ der Lehrerverberufung überwinden und sich als sozial gestaltete - und gestaltbare - Lebens- und Beziehungswelt für Jugendliche präsentieren; damit ist im Konfliktfall individuell differenziertes Handeln möglich);
- *Schule als gelungene Synthese sich ergänzender Lehr-Lern-Formen* (das Formenrepertoire eines gelingenden Unterrichts muss weit über Instruktion und Fachstunden in räumlich und zeitlich großräumigere Formen ausgreifen);
- *Gestaltung der Schule als kultureller Raum* (gerade effektiver Fachunterricht bedarf der Ergänzung durch schulisches Lernen, das - in allen Fächern - Raum für das Sinnliche, Praktische, Ausdruckshafte, Individuelle, für Inszenierung, Gestaltung, Spiel und Erfindung, kurz für die ästhetisch-sinnliche und praktische Dimension schulischen Lernens bietet);
- *Technikgeleitete Modernisierung des schulischen Lebens und Lernens* (ein Aspekt, der nicht nur die Inhalte und Lernformen, sondern auch die Schule als Lebensraum und Praxis betrifft).

Erreichbar sind diese Dimensionen einer bildenden Schule nur durch einen Entwicklungsprozess, in dem Schule zu *einer sich selbst organisierenden lernenden Institution* wird. Nur eine so verstandene „Lernende Schule“ wird imstande sein, die in den Bildungsstandards steckenden Herausforderungen schulspezifisch umzusetzen. Ihr Herzstück bilden die Lehrerinnen und Lehrer, sofern sie sich für die Entwicklungsarbeit als handlungsfähige Gruppe organisiert haben. Auf diese Weise bringen sie Engagement und Kompetenz in einen durch Standards zwar anzuleitenden, aber immer nur situationsspezifisch gestaltbaren schulisch-unterrichtlichen Entwicklungsprozess ein. Der selbstverantworteten Freiheit in der Umsetzung der Vorgaben in der konkreten Arbeit der Lehrpersonen

mit ihren Schülern entspricht die Pflicht, über die Ergebnisse öffentlich Rechenschaft zu legen (und sie auch extern evaluieren zu lassen). Umgekehrt ist kaum vorstellbar, wie über eine Strategie, welche Bildungsstandards auf die Operationalisierung von Lehrzielen einengt und diese Vorgaben unmittelbar mit der Ergebniskontrolle in Tests und Vergleichsarbeiten „kurzschließt“, die angestrebte Qualitätsverbesserung des Unterrichts und der für dessen Erfolg unerlässlichen schulischen Kultur erreicht werden soll. So verlockend der „kurze“ Weg einer schnellen administrativen Durchsetzung normativ gesetzter Zielstandards erscheinen mag, wirklichen Erfolg verspricht nur der längere Weg, die Lehrerinnen und Lehrer für die Entwicklung einer neuen Schul- und Unterrichtskultur zu gewinnen und zu befähigen. Dies kann nur durch eine systematisch angelegte Schulentwicklung auf Bundes-, Landes-, Regional- und einzelschulischer Ebene geschehen, welche den Lehrerinnen und Lehrern als den Trägern der notwendigen Reformen Kompetenz und Respekt, wie sie neuerdings bildungspolitisch für sie eingefordert werden, im Prozess der Verwirklichung der Bildungsstandards auch praktisch zuerkennt.

Literatur

- Aebli, Hans (1961): Grundformen des Lehrens. Stuttgart (Klett).
- Beck, Ulrich (1997): Was ist Globalisierung? Edition Zweite Moderne. Frankfurt am Main (Suhrkamp).
- Blankertz, Herwig (1974): Bildung, Bildungstheorie. In: Wulf, Christoph (Hg.): Wörterbuch der Erziehung. München (Piper).
- Böttcher, Wolfgang (2003): Bildung, Standards, Kerncurricula. In: Die Deutsche Schule, Heft 2, 152-164.
- Brügelmann, Hans (2003): Das kurze Gedächtnis großer Reformen. In: Die Deutsche Schule, Heft 2, 168-171.
- Demmer, Marianne (2003): Bildungsstandards: Selektion perfektionieren oder überwinden? In: Die Deutsche Schule, Heft 2, 135-138.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen (Leske+Budrich).
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2002): PISA 2000 - Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen (Leske + Budrich).
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2003) : PISA 2000 - Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik. Opladen (Leske + Budrich).
- Eisner, Elliot, W. (1969): Instructional and Expressive Educational Objectives: Their Formulation and Use in the Curriculum. In: AREA Monograph Series on Curriculum Evaluation 3. Instructional Objectives. Chicago, 1-18.
- Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) (2003): Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Denkschrift. 2. Aufl. Gütersloh (Gütersloher Verlagshaus).
- Fend, Helmut (2001): Bildungspolitische Optionen für die Zukunft des Bildungswesens. Erfahrungen aus der Qualitätsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik. 43. Beiheft: Zukunftsfragen der Bildung, hrsg. v. Oelkers, Jürgen, Weinheim (Beltz).
- Flitner, Andreas und Lenzen, Dieter (Hg.) (1977): Abitur-Normen gefährden die Schule. München (Piper).
- GEW (2003): Stellungnahme „Zweite Chance für die KMK“. Frankfurt am Main.
- Hentig, Hartmut von (1996): Bildung. München (Hanser).
- Hentig, Hartmut von (2003): Die Schule neu denken. Erw. Neuauflage. Weinheim 2003 (Beltz Taschenbuch).
- Herrmann, Ulrich (2003): „Bildungsstandards“ - Erwartungen und Bedingungen, Grenzen und Chancen. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 5, 625-639.
- Klafki, Wolfgang (1986): Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 4, 455-476.
- Klieme, Eckard (2003): Bildungsstandards. Ihr Beitrag zur Qualitätsentwicklung im Schulsystem. In: Die Deutsche Schule, Heft 1, 10-16.

- Klieme, Eckard u. a. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. BMBF. Frankfurt am Main (DIPF).
- Liket, Theo, M.E. (1993): Freiheit und Verantwortung. Das niederländische Modell des Bildungswesens. Gütersloh (Bertelsmann Stiftung).
- Mager, Robert F. (1969): Lernziele und Programmierter Unterricht. Beltz Bibliothek, Band 2, 3. erw. Aufl., Weinheim (Beltz).
- Messner, Rudolf (1972): Funktionen der Taxonomien für die Planung von Unterricht. In: Bloom, Benjamin S. (Hg.): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim (Beltz), 227-251.
- Messner, Rudolf (2000): Pädagogische Schulentwicklung als Sicherung einer umfassenden Qualität von Schule. In: Maas, Michael (Hg.): Jugend und Schule. Ideen, Beiträge und Reflexionen zur Reform der Sekundarstufe I. Hohengehren (Schneider), 10-35.
- Messner, Rudolf (2002): Das Bildungskonzept von PISA als Teil einer globalen gesellschaftlichen Neuorientierung. In: Die Deutsche Schule, Heft 3, 290-294.
- Messner, Rudolf (2003a): PISA und Allgemeinbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 3, 400-412.
- Messner, Rudolf (2003b): Konsequenzen der PISA-Ergebnisse für die Qualitätsentwicklung an Schulen - Überlegungen aus der Perspektive der Schulentwicklung. In: Ulrich Steffens und Rudolf Messner (Hg.): Macht PISA Schule? Perspektiven der Schulentwicklung. Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (HeLP). Materialien zur Schulentwicklung, Heft 35, Wiesbaden, 45-57.
- Oelkers, Jürgen (2003): Zum Problem von Standards in historischer Sicht. Vortrag. Evangelische Akademie Bad Boll. Dezember 2003 (unveröffentl.).
- Rumpf, Horst (1977): Sprachnebel. Über die Diktion, die den Unterricht reguliert. In: Messner, Rudolf und Rumpf, Horst: Didaktische Impulse. Studententexte zur Analyse von Unterricht. Wien 3. Aufl. (Österreichischer Bundesverlag), 69-78.
- Rutter, M. u. a. (1980): Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf Kinder. Weinheim (Beltz).
- Scheunpflug, Annette (2001): Evolutionäre Didaktik. Weinheim (Beltz).
- Terhart, Ewald (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem. Hintergründe - Konzepte - Probleme. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 6, 809-829.