

Heid, Helmut

Standardsetzung

Füssel, Hans-Peter [Hrsg.]; Roeder, Peter M. [Hrsg.]: Recht - Erziehung - Staat. Zur Genese einer Problemkonstellation und zur Programmatik ihrer zukünftigen Entwicklung. Weinheim : Beltz 2003, S. 176-193. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 47)

urn:nbn:de:0111-opus-39750

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Zeitschrift für Pädagogik · 47. Beiheft

Recht – Erziehung – Staat

Zur Genese einer Problemkonstellation
und zur Programmatik ihrer zukünftigen Entwicklung

Herausgegeben von
Hans-Peter Füssel und Peter M. Roeder

Beltz Verlag · Weinheim, Basel, Berlin

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2003 Beltz Verlag • Weinheim, Basel, Berlin
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Satz: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza
Druck: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41148

Inhaltsverzeichnis

Hans-Peter Füssel/Peter M. Roeder
 Recht – Erziehung – Staat 7

1. Bildungs- und Erziehungsziele in rechtlicher und pädagogischer Sicht

Lutz R. Reuter
 Erziehungs- und Bildungsziele aus rechtlicher Sicht 28

Christine Langenfeld/Achim Leschinsky
 Religion – Recht – Schule 49

Paul Meredith
 Statutory Regulation of the Secular Curriculum in England and Consequences
 for Legal Liability 70

Christel Adick
 Bedeutung von Lehr- und Lernzielen in international vergleichender
 Perspektive 86

2. Planvolle Entwicklung von Bildungssystemen?

2.1 Autonomie als Prinzip

Heinz-Elmar Tenorth
 Autonomie und Eigenlogik von Bildungseinrichtungen – ein pädagogisches
 Prinzip in historischer Perspektive 106

Walter Berka
 „Autonomie“ von Bildungsinstitutionen als Prinzip in rechtlicher
 Perspektive 120

2.2 Schulaufsicht und Verwaltung

Hermann Lange

Schulaufsicht zwischen normativen Anforderungen und
faktischen Wirkungsmöglichkeiten 137

Kathrin Dederling/Daniel Kneuper/Klaus-Jürgen Tillmann

Was fangen „Steuerleute“ in Schulministerien mit Leistungsvergleichsstudien an?
Eine empirische Annäherung 156

2.3 Standardsetzung und Sicherung von Qualität

Helmut Heid

Standardsetzung 176

Witlof Vollstädt

Steuerung von Schulentwicklung und Unterrichtsqualität
durch staatliche Lehrpläne? 194

Wolfgang Böttcher

Kerncurricula und die Steuerung der Allgemeinbildenden Schulen 215

Hans-Jürgen Brachmann

Auf dem Weg zur kontinuierlichen Qualitätsverbesserung 234

2.4 Kontrasterfahrungen

Sabine Hornberg

Ausländische Erfahrungen mit Modellen output-orientierter Steuerung –
aus pädagogischer Perspektive am Beispiel Englands und Wales 245

Brita Rang

Der Staat als Oberlehrer? Niederländische Schulen zwischen Schulstreit
und Schulreform, zwischen Unterrichtsfreiheit und Effizienz 263

Helmut Heid

Standardsetzung

Für Andreas Flitner

„Nationale Bildungsstandards sollen das deutsche Bildungssystem verbessern“, so lautet die Überschrift einer Presseerklärung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung vom 18.02.2003. Dabei gehe es um die Verbesserung der Qualität sowohl des Unterrichts als auch der „Lernergebnisse unserer Schülerinnen und Schüler“ (BMBF 2003, S. 1; vgl. auch Klieme 2002). Die Autoren der Erklärung betonen, dass es nicht auf „zentrale Prüfung oder gar Benotung“ ankomme, wecken aber gerade damit das Interesse an den Gründen für das Erfordernis, das eigens zu erwähnen. Der im Kontext seiner Ausführungen begründete Hinweis Kliemes, dass Bildungsstandards keine Angst vor „Gleichmacherei“ auslösen sollten (Klieme 2002, S. 2), vermag diese Besorgnis umso weniger zu zerstreuen, je stärker die Zuständigkeit der Einzelschule lediglich auf das Wie der Erreichung des schulübergreifend festgelegten (standardisierten) Was eingeschränkt wird (so das BMBF 2003, S. 2). Damit wird eine Arbeitsteilung zwischen denen postuliert, die für die Formulierung der Standards zuständig sind, und jenen, die zusehen können, wie sie diese Standards unter den Bedingungen realisieren, um die sich die Autoren der Standards keine oder allenfalls sehr abstrakte Sorgen zu machen brauchen. Die in genau diesem Zusammenhang geäußerte Sympathie für größere Autonomie der Einzelschule bekommt dadurch einen etwas faden Beigeschmack. Dass die Festlegung dessen, „was Schüler können müssen“ Voraussetzung für eine „stärkere individuelle Förderung der Schüler in allen Schulformen und auf allen Stufen des Schulsystems“ sei, mag in der Zuversicht begründet sein, dass man auf verschiedenen Wegen zum gleichen Ziel zu gelangen vermöge. Aber ein wenig mehr Skepsis in Bezug auf die Erwartung, Standardisierung sei Voraussetzung der Individualisierung, Effektivierung oder gar der Qualitätsverbesserung „des“ Unterrichts, könnte einer unbefangenen Erörterung der Frage nach dem Erfordernis nationaler oder gar internationaler Standards sowie einer differenzierten Überprüfung der Unterstellung zugute kommen, dass zwischen Standardisierung, Individualisierung und Qualitätssicherung ein systematischer Zusammenhang bestehe.

Auch die Umstellung von der bisherigen input-orientierten Steuerung bildungspraktischen Handelns über das Lehrplansystem hin zu „einer output-orientierten Steuerung (durch Standards)“ (Bildungsstandards 2003, S. 1) mag den Zweck verfolgen, der Einzelschule und dem einzelnen Lehrer mehr Handlungsspielraum einzuräumen. Dabei darf jedoch nicht übersehen werden, dass es sich auch dabei um eine externale, mehr oder minder zentrale, vom Ort der Realisierungsbedingungen und der Realisierungsmöglichkeiten abgekoppelten Steuerung handelt. Man mag den damit verknüpfen Imperativ „Die Input-Vorgaben müssen reduziert werden.“ (ebd.) begrüßen und unter-

stützen. Das kritische Nachdenken über die Implikationen und Konsequenzen sowie insbesondere die Frage nach den (notwendigen) Voraussetzungen seiner praktischen Umsetzung darf dabei jedoch nicht außer Kraft gesetzt werden.

1. Standards als entscheidungsabhängige Konstrukte

Über Standards wird so geredet als ob es gar keinen Zweifel darüber geben könne, was Standards eigentlich „sind“. Mit dem Wort „Standard“ wird kein Sachverhalt und auch keine beobachtbare Sachverhaltseigenschaft, sondern allenfalls das Resultat der Beurteilung eines Sachverhalts bezeichnet. Aber auch der (beurteilte) Sachverhalt selbst oder genauer: dasjenige, was als Sachverhalt angesehen wird, darf nicht naiv empiristisch fehlinterpretiert werden. Auch Sachverhalte, wie die hier interessierenden sind Resultate des erkenntnismethodisch kontrollierten Versuchs, extramental existierende Gegebenheiten zu erfassen, zu beschreiben und in diesem Sinn Konstruktionen. Sie sind das Ergebnis einer stets und unvermeidbar selektiven und interpretativen Realitätswahrnehmung. Gesteuert und bestimmt wird diese Wahrnehmung vom keineswegs immer oder aktuell reflektierten Vor-Wissen, vom „Vor-Urteil“ über den Wahrnehmungsgegenstand und vom Erkenntnisinteresse. Diese erkenntnistheoretische Relativierung vermeintlich unbezweifelbarer Tatsachenfeststellungen gilt auch stets dann, wenn im Folgenden zur Formulierungsvereinfachung von Sachverhalt, Sachverhaltseigenschaft oder Sachverhaltszustand die Rede ist. Außerdem werden diese Wörter hier in einem sehr weiten Sinn verwendet. Als Sachverhalte werden im Folgenden nämlich auch menschliche Verhaltensweisen und insbesondere die Operationalisierung domänenspezifischer Kompetenzen bezeichnet.

Die Feststellung, dass die Sachverhaltsbeurteilung bzw. -normierung für die Bestimmung dessen ausschlaggebend ist, was als Standard bezeichnet wird, besagt nicht, dass es (deshalb) auf den beurteilten Sachverhalt oder Sachverhaltszustand selbst nicht oder weniger ankommt. Sachverhaltszustände sind schließlich die Gegenstände der Beurteilung, desjenigen also, was durch die Standardbestimmung normiert, gefordert oder vorgeschrieben wird. Aber nicht die Kennzeichnung des (normierten) Sachverhaltszustandes an sich ist schon die Norm, sie ist „nur“ der Inhalt des als „Standard“ Postulierten oder Normierten. Daran ändert auch die Tatsache nichts, dass für die Bestimmung, Begründung und Realisierung des als Standard Postulierten die Klärung eben dieses Inhalts bzw. Sachgehalts besonders wichtig ist. In der Wichtigkeit dieser Inhaltsbestimmung mag es begründet sein, dass der Normcharakter des Standards bisweilen übersehen oder vernachlässigt wird. Aber Standards *normieren*. Sie enthalten neben der deskriptiven immer auch eine präskriptive, normierende Komponente; neben der Kennzeichnung der (normierten) Sachverhaltsbeschaffenheit, beispielsweise der postulierten Kompetenz, eben auch deren Normierung.

Bei genauerer und differenzierterer Betrachtung zeigt sich, dass ein Standard aus Sätzen besteht, die den *erwünschten* Zustand eines interessierenden Sachverhalts, beispielsweise einer Kompetenz kennzeichnen oder beschreiben. Bei der Bestimmung eines

Standards geht es in der Regel aber nicht um eine bloße Bewertung dessen, was der Fall *ist*, sondern um die Kennzeichnung der Vorstellung dessen, was sein oder realisiert werden *soll*. Nun ist die Normierung dessen, was sein *soll*, aber nur dann notwendig und sinnvoll, wenn das damit Geforderte noch nicht existiert, noch nicht verwirklicht oder noch nicht anerkannt ist. Und für die Regulierung oder Qualifizierung der pädagogischen Praxis bedeutsam ist die Normierung auch nur dann, wenn aufgrund bewährten und genau hierfür relevanten Wissens mit mindestens angebbarer Wahrscheinlichkeit erwartet werden kann, dass das in der Standardsetzung Postulierte unter gegebenen oder zu schaffenden *Bedingungen* auch verwirklicht werden kann (vgl. dazu sehr anwendungsnah und auf Lehrpersonen bezogen Oser 2001).

Damit ist ein weiteres Merkmal der Bestimmung eines Standards angesprochen. Die Setzung eines Standards ist nur sinnvoll, wenn der im Standard postulierte Sachverhaltszustand generell von menschlichem, und speziell von dem durch die Setzung des Standards zu regulierenden (z.B. professionellen, hier also:) bildungspolitischen oder bildungspraktischen Handeln abhängt oder beeinflussbar ist. Was sich ohne derartiges Zutun entwickelt oder ereignet, muss und kann ebenso wenig sinnvoll gefordert oder empfohlen werden wie dasjenige, was durch menschliches Handeln nicht verändert, beeinflusst oder kompensiert werden kann.

Die Handlungsabhängigkeit der Realisierung des im Standard Postulierten ist eine zwar notwendige, nicht aber auch schon hinreichende Bedingung für dessen Verwirklichung. Denn die Verwirklichung des im Standard postulierten Kompetenzprofils hängt niemals nur vom Wollen und Können des für die Verwirklichung Zuständigen ab, sondern auch von den jeweiligen Realisierungsbedingungen (vgl. Rheinberg 1978, S. 27). Die Vernachlässigung des Wissens über die Existenz und die Natur sowie insbesondere über Funktion und Wirksamkeit konkreter Realisierungsbedingungen hat Konsequenzen. Sie kann dazu führen, dass der Versuch misslingt, den im Standard postulierten Sachverhaltszustand zu realisieren. Sie verhindert damit auch die Verwirklichung des Zwecks, zu dem die Formulierung und Geltendmachung des Standards als das geeignete Mittel erscheint. Das als Standard formulierte Kompetenzniveau eines Lernenden kann also nur insoweit realisiert werden, als es ganz allgemein von den dafür geeigneten Qualifizierungsmaßnahmen beeinflussbar ist oder gar abhängt. Im Besonderen hängt der Erfolg bildungspraktischen Handelns, nämlich die Ermöglichung und Förderung der Entwicklung des im Standard formulierten und postulierten Kompetenzniveaus Lernender wesentlich davon ab, dass in der Organisation der Lerngelegenheiten die externalen und die internalen Erfolgsbedingungen dieses Handelns adäquat berücksichtigt werden. Zu den internalen Bedingungen erfolgreichen Lernens gehören beispielsweise das fachspezifische Vorwissen, die Lernmotivation bzw. das Interesse, die jeweilige Neigung Lernender, Erfolge- oder Misserfolge zu erklären (Ursachenzuschreibung) sowie die Informationsverarbeitungskompetenz und -strategie des Lernenden. Dass es sich dabei um Variablen handelt, die zugleich von (erfolgreichen) Lernprozessen *abhängen*, ändert nichts daran, dass sie auch zu den *Voraussetzungen* erfolgreichen Lernens gehören. Anders akzentuiert: Notwendige Voraussetzungen erfolgreichen Lernens hängen von vorausgehenden Lengelegenheiten und Lernprozessen ab, an denen die durch Stan-

dards zu steuernde Unterrichtspraxis (nachträglich) nichts mehr ändern kann, an die sie aber, um ihres Erfolges willen anknüpfen muss und die auch für die Operationalisierung der Standards nicht belanglos sind. Denn die Verwirklichung der durch Standards definierten Ziele bildungspraktischen Handelns hängt von ganz konkreten Voraussetzungen ab, deren fundierte Kenntnis Konsequenzen für die Zielformulierung und -operationalisierung haben muss, wenn diese Ziele nicht unrealistisch und damit funktionslos werden sollen.

Bei der Bezugnahme auf die Bedingungen der Realisierung eines Standards tauchen drei zum Teil bereits angedeutete Probleme auf:

- 1) Wie weit ist bereits bei der Bestimmung und insbesondere bei der Formulierung und Kontextualisierung eines Standards das Wissen über die Bedingungen der Realisierung des im Standard Postulierten zu berücksichtigen? In diesem Sinn unrealistische oder utopische Standards könnten nicht nur ihren Zweck verfehlen. Sie sind vielleicht auch geeignet, das Vertrauen in die Möglichkeit oder Zweckmäßigkeit zu untergraben, bildungspraktisches Handeln durch Standards zu regulieren. Die in der Bildungspraxis gelegentlich anzutreffende Geringschätzung oder gar Zurückweisung eines in Standards definierten Anspruchs könnte darin ihre Ursache haben, ebenso die Neigung mancher Vertreter einer normativen Pädagogik, sich auf die Explikation der Wünschbarkeit hoher pädagogischer Ideale zu beschränken (dazu auch Terhart 2000, S. 816; Czinczoll 2001, S. 18).
- 2) Bezugnahmen auf jeweilige Bedingungen der Realisierung des im Standard Geforderten können (von allen Beteiligten) strategisch dazu verwendet werden, die moralische oder politische oder ökonomische oder bildungspraktische Unerwünschtheit einer Standardisierung in einen (scheinbaren) Sachzwang zu verwandeln. Realisierungsbedingungen bildungspraktischer Zielverwirklichung sind in der Regel jedoch keine Naturereignisse, sondern revidierbare Resultate praktischen Handelns. Auch dort, wo die Beeinflussbarkeit der Realisierungsbedingungen bildungspraktischer Zielverwirklichung (aus welchen Gründen auch immer) besonders gering erscheint, zwingt das keineswegs zur Resignation. „Wenn man nämlich eingreifen, verändern, fördern will, so ist es zweckmäßig, die Zielleistung in Abhängigkeit von Variablen zu betrachten, die pädagogisch ... beeinflussbar sind ... und die ihrerseits nachweislich einen Einfluss auf die Zielleistung ausüben“ (Klauer 1978, S. 9; vgl. Klauer 1975, S.15ff.; Heid 1985; Lewontin u.a. 1985, bes. S.35ff.; Helbig 1988). Auch dieser Strategie kann in der Begründung und Ausdifferenzierung des mit der Standardbestimmung Bezweckten Rechnung getragen werden. Das kann beispielsweise dadurch geschehen, dass die Gestaltung dieser Bedingungen in die Konzeption der Verwirklichung des Standards einbezogen wird.
- 3) Die bereits zu Beginn angesprochene Arbeits- und Zuständigkeitsteilung zwischen denen, die für die (zentrale) Bestimmung der Standards zuständig sind, und denjenigen, denen die unterrichtspraktische Realisierung der Standards überlassen oder zugewiesen wird, erscheint vor allem dann einigermaßen zynisch, wenn damit die Wünschbarkeit größerer Eigenständigkeit der Einzelschule begründet oder verbrämt

wird. Was ist von einer Eigenständigkeit zu halten, die darauf beschränkt ist, das tun zu „dürfen“ oder tun zu sollen, von dessen Bestimmung das Subjekt dieses Tuns ausgeschlossen ist? Ohne „intelligente“ Organisationsformen der Partizipation Lehrender (und Lernender) auch an der Zweckbestimmung bildungspraktischen Handelns, würde die Fremdbestimmung und Domestizierung Lernender und Lehrender im Zentrum der Organisation schulischen Lehrens und Lernens verankert.

Zusammenfassend und bezogen auf die Themenstellung dieses Beiheftes lässt sich Folgendes sagen: Standards sind von Entscheidungen abhängige Konzepte bzw. Konstrukte, die bildungspolitisch oder bildungspraktisch erwünschte Kompetenzen beschreiben und vorschreiben. Sie haben Annahmen über die Lernfähigkeit und Leistungsfähigkeit einer definierten Population Lernender zur Voraussetzung, und zwar bezogen auf Inhalte, auf eine bestimmte Art des Lernens und auf ein bestimmtes Anspruchsniveau der Lernleistung. Außerdem enthalten sie Annahmen über die Abhängigkeit des im Standard postulierten Lernerfolgs von bestimmten (gestaltbaren) Lerngelegenheiten (Treatments) sowie von Lernaktivitäten Lernender. Nicht zuletzt enthalten oder induzieren sie Entscheidungen über Methoden der Lernerfolgsmessung, der Erhebungszyklen, der Aufbereitung und der Verarbeitung von Messergebnissen (vgl. z.B. Schülerleistungen ... 2000). Die nur beispielhaft genannten Komponenten eines hoch komplexen Gefüges von Annahmen, die der Inhaltsbestimmung von Standards zugrunde liegen, haben ihrerseits Relevanz- und Sachentscheidungen zur Voraussetzung, deren Qualität nicht zuletzt davon abhängt, wieweit die Annahmen auf empirisch kontrollierte Forschungsergebnisse gestützt werden können (dazu Oser 2001, S. 217ff. und Klieme 2002).

Die Bestimmung, Formulierung und Geltendmachung eines Standards haben ein *Subjekt* (vgl. dazu Stegmüller 1969, S. 522, 531), einen *Adressaten* und nicht zuletzt einen *Zweck*.

2. Die Frage nach dem Subjekt der Bestimmung eines Standards

Die Relevanz der Frage nach dem Subjekt und nach dem Adressaten der Standardbestimmung kann auf der Basis prinzipieller Vergewisserung nur realitätsbezogen erörtert werden. Aus diesem Grund muss entschieden werden, auf welcher System- bzw. Kompetenz-Ebene die zur Diskussion stehenden Standards angesiedelt sind. Auf der Ebene der Akteure bildungspraktischen Handelns kann man in grober Orientierung zwischen Standards professionellen *Lehrerhandelns* einerseits und den Standards wünschenswerter *Schülerleistungen* andererseits unterscheiden. Die Entwicklung einer ebenso umfassenden wie differenzierten Konzeption zur Bestimmung, Begründung und praktischen Umsetzung der Standards professionellen Lehrerhandelns ist mit dem Namen Fritz Oser (zuletzt 2001) untrennbar verbunden. Darauf soll an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden. Stattdessen wird hier das Hauptaugenmerk auf Fragen gerichtet, die mit der Bestimmung verbindlicher Standards wünschenswerter Schülerleistungen ver-

bunden sind. Die Frage nach den Möglichkeiten, nach der Zweckmäßigkeit sowie nach dem Verfahren, aber auch nach den beabsichtigten und unbeabsichtigten Wirkungen und Nebenwirkungen einer Standardisierung wünschenswerter Schülerleistungen hat in den bildungspolitischen Reaktionen auf die Ergebnisse der PISA-Studie hohe Aktualität gewonnen. Dennoch ist nicht beabsichtigt, an dieser Stelle systematisch auf diese Auseinandersetzung einzugehen. Sie steckt noch in den Anfängen, sodass einige prinzipielle Rückfragen „an der Zeit“ sein könnten.

Mit der Frage nach dem Subjekt ist im Kontext gesellschaftlicher und insbesondere pädagogischer Praxis zugleich die Frage nach der *Legitimation* angesprochen, eine wünschenswerte Kompetenz Lernender zu normieren. In der bildungspolitischen Praxis beruft man sich in diesem Zusammenhang auf dafür maßgebliche Rechtsgrundlagen (z.B. Grundgesetz Art. 2 (1), Art. 6 (2) und (3) sowie Art. 7; auf Länderverfassungen; Schul- und Unterrichtsgesetze). Auf die Frage: „Wer bestimmt die Bildungsziele?“, antwortet Avenarius (o.J., S. 1), das sei „zumindest für den Juristen, ziemlich eindeutig: Es ist der Staat“. Er fügt hinzu, dass diese Feststellung „andere selbst ernannte Bildungsmächte aus dem Schulbereich“ davon ausschließe. Klieme (o.J., S. 1) stellt fest: „Zuständig für die Setzung von Standards und die Prüfung ihrer Erreichung sind die Länder, die im Rahmen der Kultusministerkonferenz (KMK) abstimmen.“ Weniger die Vorbehaltlosigkeit dieser Antworten, sondern vielmehr deren Vereinbarkeit mit korrespondierenden Rechtsregelungen einerseits und mit den bildungspraktischen, ja sogar anthropologischen Realisierungsbedingungen der praktischen Umsetzbarkeit geben Anlass zu weiteren Fragen. Von menschlichen Entscheidungen abhängige Gesetze regeln Rechte und Zuständigkeiten. Aber wie ist das Grundrecht jedes Einzelnen „auf die freie Entfaltung der Persönlichkeit“ (GG Art. 2 (1)) mit dem unter staatlicher Aufsicht stehenden Recht (und der Pflicht) der Eltern vermittelt, ihre Kinder zu erziehen, und wie mit der Zuständigkeit des Staates für die schulische Organisation von Bildung und Erziehung (vgl. dazu bereits Mill 1859/1945, S. 251ff.)? Die Erwägung, dass Eltern und Staat in je eigener (wirklich frag- und komplikationslos unterscheidbarer?) Zuständigkeit die freie Entfaltung der Persönlichkeit zu gewährleisten haben, ist leichter geschrieben als verwirklicht. Das gilt auch für alle rechts- und erziehungsphilosophischen Konzepte so genannter Stellvertretung. Welche erziehungspraktisch motivierte Interaktion zwischen einem Kind und seinen Erziehern wird durch die (oft und typischerweise im Indikativ und hier – wie ich finde – durchaus brillant konzipierte) Forderung praktikabel ausgeschlossen: „Der Erzieher verwirklicht im Zu-Erziehenden legitim nur das, was dieser in der Absicht der freien Selbstgestaltung und Selbstausbildung seiner Persönlichkeit hätte für sich wollen müssen“ (Heim o.J.)? Welchen Stellenwert hat dabei das Bestreben oder die Praxis gesellschaftlicher oder staatlicher Instanzen, für „die Bildung“ oder für bestimmte Kompetenzstufen verbindliche Standards zu formulieren und zu postulieren? Wer ist „das“ Subjekt der Inhaltsbestimmung bzw. -konkretisierung dessen, was als Kompetenz oder als Bildung bewertet wird oder anerkannt zu werden verdient? Welche Möglichkeiten hat das Subjekt des Rechts auf freie Entfaltung seiner Persönlichkeit, die Inhalte jener Standards zu beeinflussen, die aber erfüllen muss, wer einen (Rechts-) Anspruch darauf erheben will, als (formal) gebildet oder kompetent zu gelten? Freilich

kann es sich dem in einem Standard formulierten Anspruch entziehen, aber nur mit (negativen) Konsequenzen für die Möglichkeit, aus Erfolgen eigener Bildungsbemühungen und das heißt aus bestimmten Massen der Erfüllung der im Standard formulierten Anforderung irgendwelche Ansprüche auf eine „entsprechende“ gesellschaftliche Anerkennung, Platzierung oder Honorierung abzuleiten – wie das dem Leistungsprinzip entspräche.

Diese Fragen implizieren noch keine Antwort auf die Frage, ob denn jeder Mensch, jeder einzelne Heranwachsende, um von (kleinen) Kindern gar nicht zu reden, legitimes Subjekt der Setzung von Bildungsstandards sei. Aber mit diesem Dementi ist für die Lösung des aufgeworfenen Problems nichts gewonnen. Welche bildungspolitischen und bildungspraktischen Möglichkeiten es gibt, der elementaren (anthropologischen) Tatsache Rechnung zu tragen, dass jeder einzelne Mensch *das* Subjekt seiner Bildung ist? Liegen sie nur noch darin, dass es jedem Einzelnen „frei“ stehe, jenes Kompetenzprofil zu entwickeln, das in der Standardbestimmung external definiert und fixiert sei? Die Proklamation dieses (Grund-) Rechts begünstigt die Vernachlässigung der Tatsache, dass es interindividuell stark differierende Bedingungen der *Möglichkeit* gibt, dieses Recht wahrzunehmen. Anders und inhaltlicher gefragt: Wer ist Subjekt zunächst der Bestimmung und Begründung der Inhalte, ohne die es die Erfüllung des Grundrechts auf freie Entfaltung der Persönlichkeit gar nicht geben kann? Bereits das Erfordernis, durch den Gesetzgeber legitimierte staatliche Bildungs- und Erziehungsziele zu konkretisieren und zu verwirklichen (dazu Avenarius o.J., S. 3; Klieme o.J., S. 2) wirft komplexe Zuständigkeitsprobleme auf. Das nur beispielhaft herausgegriffene Ziel „Verantwortung für Natur und Umwelt“ ist mit beinahe unendlich vielen, größtenteils unvereinbaren Informations-, Orientierungs- und Überzeugungsinhalten vereinbar. Wer entscheidet wodurch legitimiert was in einem Unterricht konkret geschehen soll, der die Verwirklichung dieses Ziels bezweckt? Und welche Bedeutung hat das dann für die Inhaltsbestimmung postulierter Standards? Wer ist Subjekt der Feststellung und Beurteilung zum Teil extrem unterschiedlicher externaler (und internaler) Bedingungen der Möglichkeit eines Menschen, sein Grundrecht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit wahrzunehmen? Wer ist darüber hinaus Subjekt der Bewertung differierender Resultate faktischen Lernens unter (stark) differierenden Entstehungs- und Verwendungsbedingungen von Wissen, Urteilskraft, Handlungskompetenz? Und wer ist Subjekt der Bestimmung und Begründung der dafür vorausgesetzten Bewertungskriterien? Die damit angesprochenen Probleme sind ebenso alt wie die verschiedenen Versuche, zu ihrer Lösung beizutragen (vgl. z.B. Schleiermacher 1826/1957; Litt 1921/1969). Aber wo die Frage nach der Zulässigkeit oder dem Erfordernis, nach dem Zweck, der Funktion und den Auswirkungen sowie vor allem nach Inhalt, Form und Status (z.B. der Verbindlichkeit) von Standards beantwortet werden muss, dort gewinnt genau dieses alte Problem besondere Aktualität und Bedeutung. Ist es eine Folge der Flucht aus den Schwierigkeiten, für diese Probleme eine (alle) überzeugende Lösung zu finden oder ist es eine Folge der Geltung und Durchsetzung partikularer gesellschaftspolitischer Interessen, dass zu allen Zeiten die Auffassung vertreten oder mehr noch: „praktiziert“ wurde, dass es allein vom individuellen Wollen und Können abhinge, in welchem Maß jeder Einzelne sein Recht auf

freie Entfaltung nutze. Und wiederum zu beinahe allen Zeiten hat es unterschiedlich erfolgreiche Versuche gegeben, das für die Erreichung eines Kompetenzniveaus (Standards) vorausgesetzte Können (z. B. die Begabung) durch Rekurse zu hypostasieren, die die Rechtfertigung des verbreiteten Vorurteils bezweckten, damit erübrigten sich weitere Fragen nach den Ursachen (sozial) selektiver Lernmisserfolge einzelner (beispielsweise durch den Rekurs auf den göttlichen Willen, auf die genetische Ausstattung; die Begabung, die Eignung, die Fähigkeiten u.Ä.). Jeder Einzelne – so die einflussreiche Meinung – sei selbst dafür zuständig bzw. verantwortlich, ob und in welchem Maß er das im Standard formulierte Kompetenzprofil verwirkliche oder verfehle. Jeder sei seines eigenen Glückes Schmied. Auch das ist eine Komponente der aktuellen Wertschätzung größerer Autonomie bildungspraktischen Handelns.

Aber nicht nur die soziale und kulturelle Ungleichheit der *Bedingungen* erfolgreichen Lernens spielt eine Rolle. Auch die interpersonale Differenz bildungspraktisch bedeutsamen *Wollens* der Subjekte freier Persönlichkeitsentfaltung kann nicht einfach übergangen werden. Die Möglichkeiten Betroffener, legitim, kompetent und einflussreich an der Inhaltsbestimmung verbindlicher Standards zu partizipieren, sind im institutionalisierten Bildungssystem nicht einmal ausgelotet, geschweige denn in eine überzeugende Praxis umgesetzt. Diesbezüglich könnten Bildungspolitiker und Bildungspraktiker vom Umgang sensibler Eltern mit wissbegierigen Kindern einiges lernen.

3. Wer ist Adressat der Standardsetzung?

Wer ist *Adressat* jener bildungspraktischen Maßgaben und Anforderungen, die in der bildungspolitischen Standardsetzung zur Geltung kommen? Im Kontext bildungspraktischen Handelns sind es zunächst und primär diejenigen, die für die Organisation der Bedingungen erfolgreichen Lernens verantwortlich sind, also die Lehrenden. Was bedeutet das für die Inhaltsbestimmung der Standards?

In erkenntnistheoretischer Betrachtung gilt, dass die explizite oder implizite Forderung, sich für die Entwicklung des im Standard formulierten Kompetenzniveaus oder -profils einzusetzen, eine (positive) *Stellungnahme* des Adressaten der Standardsetzung bezweckt und erfordert. Wichtig ist ferner, dass die *Rezeption* des im Standard Beschriebenen und Geforderten niemals eine bloße Spiegelung dessen sein kann, was seine Autoren damit meinen und bezwecken. Die *Rezeption* ist eine stets und unvermeidbar selektive und interpretative Aktivität, die von Relevanzkriterien gesteuert wird, in denen immer auch das Wissen und Wollen, kurz: die Kompetenz des Rezipienten zur Geltung kommen. Das gilt erst recht für alle Entscheidungen und Handlungen, die die praktische Verwirklichung des im Standard Postulierten bezwecken. Aber damit beginnen auch schon die inhaltlichen Probleme. Denn dabei darf die erhebliche Differenz sowohl in den pädagogischen Kompetenzen als auch in den pädagogischen Grundüberzeugungen zwischen den Praktikern nicht unterschätzt werden, die das im Standard Formulierten interpretieren und realisieren (sollen). Insoweit wirkt der Rezipient der Standardbestimmung durch seine unhintergehbare Interpretation und durch die Entscheidungen,

die der praktischen Umsetzung des Interpretationsergebnisses zugrunde liegen, an der Inhaltsbestimmung des Standards mit. Aber kann man auch schon so weit gehen zu sagen, dass der Adressat bzw. Rezipient der Standardsetzung damit an einem Diskurs beteiligt ist, der der Bestimmung und Begründung eben dieser Standardsetzung zugrunde liegt? Außerdem ist zu fragen, ob Lehrende und alle, die für die Organisation der Bedingungen erfolgreichen Lernens zuständig sind, die einzigen Adressaten der Standardsetzung sind. Bereits kurz eingegangen bin ich auf die Tatsache, dass die Lernenden die Subjekte des Lernens und der Bildung sind. Freilich hängt der Lernerfolg von der Qualität der Lerngelegenheiten ab, und Lehren bezweckt die Ermöglichung von Lernerfolgen. Aber Lehrende können das Selberlernen des Lernenden weder erzwingen noch erübrigen. In dieser Feststellung ist eine der wichtigsten Bedingungen der Möglichkeit angesprochen, das im Standard Postulierte in eine erfolgreiche Praxis umzusetzen. Lehrende, die am Erfolg ihrer Arbeit interessiert sind, müssen die in Standards formulierten Ansprüche so auf jeweils vorfindliche Lernvoraussetzungen abstimmen (differenzieren und individualisieren), dass Lernerfolge möglich oder wahrscheinlich werden. Lassen Standards sich so bestimmen, dass diese für die Ermöglichung erfolgreichen Lernens notwendige Individualisierung nicht nur nicht behindert, sondern begünstigt wird? Bei der Bestimmung, Operationalisierung und praktischen Umsetzung jeglicher Lernanforderungen muss und kann es nicht nur um das Wie der Erfüllung des standardisierten Anspruchs (so BMBF 2003, S. 1) und auch nicht nur um die Höhe des Anspruchsniveaus (den Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe) gehen (vgl. dazu Flitner o.J. und Nunner-Winkler 1990, S. 682ff.). Es kann und muss dabei immer auch über das Was, also die Art, den Inhalt, das Profil des Anspruchs entschieden werden. Das kann nicht völlig unabhängig von den Wissensvoraussetzungen und den Interessen Lernender (und wohl auch Lehrender) geschehen. Und es kann nicht ohne Rücksicht auf die Beurteilung dessen geschehen, was in der überaus komplexen gesellschaftlichen, ökonomischen, kulturellen Praxis als unverzichtbar oder wünschenswert erachtet wird. Für die Berücksichtigung dieser Erfordernisse mag die (postulierte oder realisierte) Autonomie „der Schule“ (unter nicht immer geklärten und gesicherten Voraussetzungen) eine günstige, vielleicht sogar eine notwendige Voraussetzung sein; als hinreichend wird man sie jedoch schwerlich ansehen können. Welche Möglichkeiten bleiben den Lehrenden, dem Grundrecht jedes Einzelnen auf freie Entfaltung seiner Persönlichkeit auch inhaltlich überzeugend Geltung zu verschaffen? Damit ist die zentrale Frage nach dem *Zweck* oder nach den Zwecken der Standardsetzung vorbereitet.

4. Zum Zweck der Standardsetzung

Auf hoher Abstraktionsstufe lassen sich zwei Aspekte der Zweckbestimmung unterscheiden, und zwar erstens die (präskriptive) *Normierung* eines bestimmten, erwünschten Kompetenzprofils, das zugleich die Qualitätssicherung sowohl des Lernens als auch des Lehrens bezweckt und ermöglicht (vgl. dazu Oser 2001, S. 215f., 221f.; Klieme 2002; BMBF 2003) – und zweitens die *Vereinheitlichung* bzw. „Objektivierung“ (Entsubjekti-

vierung?) des Normierten. In engem Zusammenhang damit steht der Anspruch auf *Allgemeinverbindlichkeit*.

Auf die mit der Normierung verbundene Legitimations- und Umsetzungsfrage bin ich bereits kurz eingegangen. Worin besteht der Zweck, das normierte Kompetenzprofil zu vereinheitlichen? Mit welchen Argumenten lässt sich die Forderung nach Vereinheitlichung begründen? Ich denke, dabei spielen folgende Überlegungen eine zentrale Rolle: nämlich die Gewährleistung eines *allgemeinverbindlichen* Sockelniveaus der Kompetenz; die Bestimmung eines Kriteriums, das den (Mehrebenen-) *Vergleich* von Kompetenzprofilen und -stufen ermöglicht, die sich in verschiedenen (autonom arbeitenden) Systemen oder Umgebungen des Lernens (Klassen, Schulen, Bundesländer) entwickelt haben sowie in Verbindung damit das Interesse an der Schaffung von *Transparenz* und nicht zuletzt – damit ist sicherlich eines der stärksten Argumente angesprochen – die Gewährleistung von *Gerechtigkeit* der Ermöglichung, Feststellung und Beurteilung individueller Kompetenzentwicklung (vgl. dazu auch Klieme 2002, S. 2). Wofür und für wen ist die Erfüllung der Zwecke wichtig, die mit der Standardisierung verfolgt werden?

Die Erreichung eines bestimmten Sockelniveaus der Kompetenzentwicklung möglichst vieler Menschen ist in den Funktionserfordernissen einer Kultur (i. w. S.) gut begründet. Die Schwierigkeiten liegen in den Details nicht erst der praktischen Umsetzung, sondern zuvor bereits der Entwicklung und Begründung einer Konzeption, die mit den Rechten und den verallgemeinerbar begründeten Interessen „der Menschen“ vereinbar ist und den lehr-lern-theoretischen Erkenntnissen (i. w. S.) Rechnung trägt (vgl. dazu Oser 2001). Es ist wohl nicht damit zu rechnen, dass es für diese Optimierungsaufgabe eine oder gar eine perfekte Lösung geben wird. Umso mehr wird es darum gehen müssen, Organisationsformen zur Regelung und Kontrolle eines (unabschließbaren) Diskurses zu entwickeln, in dem inhaltsbezogenes Prinzipielles und Aktuelles, Systematisches und Kasuistisches kriterienorientiert balanciert werden und in dem divergierende Interessen Beteiligter authentisch und verständigungsorientiert zur Geltung kommen.

Was bezweckt oder was leistet ein Leistungsvergleich? Freilich – die „beste“, die höchst erreichbare Leistung zeigt sich erst im Vergleich. Aber in solchen Vergleichen erhält auch die daran „gemessene“ Minderleistung ihr motivationsbedeutsames Gewicht. Resultate derartiger Vergleiche mögen auch Leistungsanreize bieten. Aber wie wird die im Leistungsvergleich ja auch ermittelte Minderleistung interpretiert, und wie wird mit der interpersonalen Leistungsdifferenz umgegangen? Dabei ist unter anderem zu berücksichtigen, dass jeder Leistungsnachweis situativ erbracht und stets selektiv kriterienbezogen wahrgenommen und beurteilt wird und insofern relativ ist. Mit der Idee des Leistungsprinzips ist er nur insofern fair („gerecht“) verknüpfbar, als dabei auch die sozial selektiven Entstehungs- und Verwendungsbedingungen der Leistungsfähigkeit berücksichtigt werden. Lernenden mag die Bestimmung eines Kompetenz-Standards eine Standortbestimmung in der Leistungsverteilung einer bestimmten Population ermöglichen. Aber für wen ist eine solche Standortbestimmung eigentlich wichtig? Die in der Leistungshierarchie günstig Platzierten mag sie motivieren. Aber wie ist es mit den ungünstig Platzierten (vgl. dazu Rheinberg 1987)? Freilich kann sie auch für Lern- und

Leistungsschwache einen Anreiz darstellen. Aber das hat eine in der Unterrichtspraxis keineswegs selbstverständliche Interpretation des Lernmisserfolgs zur Voraussetzung, die die Erfolgszuversicht des (bisher) Erfolglosen nicht schädigt. Interessant mag die Platzierung des Einzelnen im interpersonalen Leistungsspektrum auch für die Adressaten einer Leistungsbeurteilung auf dem Arbeitsmarkt sein. Aber dort geht es um die Verwertung und nicht oder nur mittelbar um die Entwicklung von Kompetenz.

Prinzipiell mag also gelten, dass im Spektrum der interindividuellen Verteilung manifester, auf den Standard bezogener Lernerfolge zugleich das Spektrum der Möglichkeiten einer bestimmten Population abgebildet wird, erfolgreich zu lernen, sodass im Standard eine Bezugsnorm für die Bestimmung dessen justiert werden könnte, was sich auf der Basis des Möglichen als wünschenswert, maßstäblich oder massgeblich ansehen und bestimmen lässt. Der soziale Leistungsvergleich wird dadurch allerdings nicht ausgeschlossen. Im Gegenteil: er gehört zu den Zwecken der Standardisierung (kritisch dazu Rheinberg 1978, S. 28f. und Flitner o.J.).

Aus der Perspektive Lehrender lassen sich aus interpersonellen Lernleistungsvergleichen möglicherweise auch Rückschlüsse auf den Erfolg und vielleicht sogar auf die Qualität des Lehrens ziehen – vorausgesetzt, Lehrer sind bereit, die Qualität ihrer eigenen Lehrtätigkeit in Betracht zu ziehen, wenn es um die Erklärung insbesondere von Lernmisserfolgen Lernender geht.

Auf der Ebene übergeordneter Evaluationsinstanzen könnte der Leistungsvergleich Aufschlüsse über die Qualität einzelner Organisationsformen institutionalisierten Lehrens und Lernens (also einzelner Schulen) liefern.

Was haben Standards mit Gerechtigkeit zu tun? Was heisst Gerechtigkeit – bezogen auf die Anerkennung einer (Lern-) Handlung oder eines Handlungseffektes (Lernerfolgs, Lernmisserfolgs) von Personen, die in hier relevanter Hinsicht verschieden (ungleich) sind, als Leistung? Gerecht ist eine Handlung oder eine Ordnung der Dinge, die nicht jedem das Gleiche, sondern jedem das Seine, das ihm Zukommende, das Angemessene gewährt (vgl. dazu Aristoteles 1967, S. 101ff.; Walzer 1983; Flitner 1985; Arnold 2001). Im Blick auf einen externalen Bezugs-, Bewährungs- oder Rekrutierungszweck mag sogar die Erzeugung von Ungleichheit durch die Festlegung eines einzigen einheitlichen Kriteriums (Standards) insofern gerecht sein, als es hier darum geht, diejenige Kompetenz oder Person zu finden, die einem definierten und monopolisierten Aussenkriterium („ohne Ansehen der Person“) am besten entspricht und alle Kompetenzen oder Personen auszusondern, die dem Rekrutierungskriterium nicht oder weniger gut entsprechen. Bezogen auf das explizite Kriterium darf – wenn es gerecht zugehen soll – niemand („ungebührlich“) bevorzugt oder benachteiligt werden. Aber im Licht der *pädagogischen* Zweckbestimmung, jedem Einzelnen diejenigen Lerngelegenheiten zu gewähren, die seinen *individuellen* Lernvoraussetzungen am besten entsprechen bzw. „gerecht“ werden, um Lernerfolge zu ermöglichen, kann die Standardisierung des Anspruchs (sehr) ungerecht sein oder werden.

Die Fixierung externaler Bezugsnormen der Kompetenzbeurteilung mag unter vielen Gesichtspunkten ihre Berechtigung haben. Das gilt vor allem dann, wenn diese Bezugsnorm in einem inhaltlich ebenso differenziert wie genau bestimmten und begrün-

deten Kompetenzerfordernis oder in der Erwünschtheit eines bestimmten kulturellen Standards verankert ist. Aber dort, wo der Standard sich verselbstständigt – zur Illustration stark vereinfacht und zugespitzt: – wo das „gleiche“ Abitur als unverzichtbare Voraussetzung für den Zugang zu Einrichtungen gilt, die die Entwicklung zahnmedizinischer, theologischer, wirtschaftswissenschaftlicher Expertise bezwecken und wo es ebenso als Zugangsvoraussetzung für den Beruf des Piloten wie des Bankkaufmanns (um nur wenige Beispiele zu nennen) gilt, dort vermag seine Standardisierung die Funktion eines (normbezogenen) Selektionskriteriums, kaum jedoch die Lösung jenes Passungsproblems zu gewährleisten, in dem es um die Abstimmung zwischen den individuellen Lernvoraussetzungen einerseits und den externalen Lerngelegenheiten andererseits geht. Es sei denn, dass es gelänge, Standards von wirklich universeller Relevanz im Hinblick auf die optimale Erfüllung aller relevanten und auch sehr heterogenen Ansprüche zu entwickeln und zu bestimmen. Dafür, das darf bei aller Skepsis nicht übersehen werden, bietet das deutsche Abitur (wie international vergleichbare „Abschlüsse“) nach bisherigem Kenntnisstand und unter diesbezüglich wenig problematisierten Kompetenzverwertungsbedingungen eine gewisse Gewähr. Jedoch gelöst sind die Probleme damit nicht. Zwar gab und gibt es immer wieder Ansätze, in der Sekundarstufe die Wahlmöglichkeiten zwischen verschiedenen Unterrichtsfächern bzw. Schwerpunkten zu vergrößern. Aber es gibt auch überaus einflussreiche entgegengesetzte Bestrebungen, nämlich wieder eine größere Anzahl von Fächern für verbindlich zu erklären (kritisch dazu u.a. Roeder 1968; Undeutsch 1969; Cronbach 1976; Simons/Möbus 1978, S. 190f.; Rheinberg 1987; Flitner o.J.).

Wahlmöglichkeiten werden oft einigermaßen pauschal und unzulänglich begründet als Anzeichen für eine Anspruchs- oder Leistungserosion und für eine Niveausenkung organisierter Bildung diskreditiert. Dem hält Andreas Flitner entgegen: „Es scheint mir übrigens falsch, die Möglichkeit der ‚Abwahl‘ eines der zentralen Fächer nur als ‚Ausweichen‘ anzusehen. Auch Schülerinnen und Schüler, die in einem Gebiet sicher sind (und sich in der Klasse oder im Kurs unterfordert fühlen), wählen lieber einen anderen Schwerpunkt, als dass sie, gelangweilt, der ‚Belegverpflichtung‘ nachkommen“ (Flitner o.J., S. 3). Bestätigt wird diese These Flitners durch Ergebnisse, die Emnid 1999 in einer Befragung von 3085 14 bis 18-jährigen zum Thema „Schule, Zentralabitur und Lehrer“ durchgeführt hat. Darin zeigte sich, dass 44% der Befragten mehr Unterricht in Fremdsprachen, 25% der Befragten mehr Unterricht in Mathematik und 22% der Befragten mehr Unterricht in Deutsch wünschten. Das sind ausgerechnet diejenigen Fächer, in denen – nach einer relativ groß angelegten Sekundäranalyse – die Auslese am schärfsten greift (Undeutsch 1969, S. 393ff.). (Dass 60 % der Befragten mehr Unterricht über Computer, 32 % der Befragten mehr Sozialkunde/Politik und ebenfalls 32 % der Befragten mehr Sportunterricht wünschten, ist am Rande erwähnenswert.)

Dafür, dass die Inhaltsmonopolisierung *jenseits* eines wahrlich nicht leicht begründet und bestimmbar, gleichwohl unverzichtbaren Sockelniveaus der Kompetenzentwicklung nicht undifferenziert mit der Gewährleistung von Erfolg oder Leistung in einen schlüssigen Begründungszusammenhang gebracht werden kann, dafür möchte ich ein nahezu beliebig herausgegriffenes Beispiel anführen: Aus einer eigenen unveröffentlic-

ten Erhebung ist mir bekannt, dass ein mittleres Unternehmen aus sozialem Engagement eine grössere Anzahl Lernbeeinträchtigter (ehemalige Sonderschüler) als Auszubildende eingestellt hat. Nach einiger Zeit stellte sich heraus, dass – was so niemand erwartet hatte – diese Menschen die ihnen übertragenen Arbeitsaufgaben qualitativ besser erfüllten als alle zuvor in diesem Bereich Tätigen (ohne geistige Behinderung). Nun hat aber die überdurchschnittliche Qualität der betrieblichen Aufgabenerfüllung nicht verhindert, dass sämtliche Auszubildende in der „standardisierten“ Lehrabschlussprüfung gescheitert sind. Freilich lassen sich gute Gründe dafür nennen, dass in einer Gesellenprüfung auch andere als nur praktische Fähigkeiten auf einem relativ eng umgrenzten Arbeitsgebiet nachgewiesen werden sollten. Aber im pauschalen Scheitern an den Anforderungen der Abschlussprüfung bleibt die Qualität der praktischen Leistung nicht nur unbeachtet, sie wird sogar von dem testierten Misserfolg in Mitleidenschaft gezogen, also „entwertet“: Das, was die Probanden überdurchschnittlich gut konnten bzw. können, zählt nicht, wird ignoriert, ist „wertlos“. Dasjenige, was sie nicht können, zählt, ist wichtig und gereicht denjenigen, denen dieses Können zugeschrieben wird, „zur Ehre“. In der Bestimmung und Anwendung des Standards als der für die Erfolgsbeurteilung relevanten Bezugsnorm fehlten die für eine differenzierte und gerechte Erfassung und Würdigung der Erfolgspraxis relevanten Kriterien (vgl. dazu Dörner u.a. 1983).

Nun könnte man – wahrscheinlich mit breiter Zustimmung – einwenden, dass es in der Bildung bzw. Kompetenzentwicklung doch nicht nur auf die *Verwertbarkeit* der Expertise ankomme oder ankommen dürfe. Wichtig sei doch auch oder besonders oder vielleicht sogar allein die Zweckfreiheit oder der Selbstzweck der Persönlichkeitsentwicklung. Aber – so kann hier nur beispielhaft zurückgefragt werden – verdankt die angeblich zweckfreie Bildung ihr Prestige nicht dem Ansehen jener soziokultureller Positionen und Betätigungsfelder (Berufspositionen), die genau diese Bildung zur Zugangsvoraussetzung haben, ganz unabhängig davon, ob sie inhaltlich-konkret zur Erfüllung der jeweiligen Arbeitsaufgaben notwendig sind? Prinzipieller gefragt: Lässt sich irgendeine Kompetenz oder Qualifikation oder Bildung identifizieren oder auch nur denken, in der nicht eine (implizite) Antwort auf die Frage „Wozu fähig, tüchtig, kompetent ...?“ gefunden werden muss? Kann es irgendeine Entwicklung und also auch eine Persönlichkeitsentwicklung geben ohne ein Wozu oder Wohin dieser Entwicklung? Sie an dem festmachen zu wollen, was das Bildungssubjekt als Potenzial besitzt bzw. mitbringt, ist insofern eine Illusion, als auch dieses Potenzial nur als ein „Potent-Wofür“ denk- und fassbar ist: Beispielsweise für konkretisierbar Sprachliches, Künstlerisches, Naturwissenschaftliches oder Alltagspraktisches, solches also, das als Ausdruck des Potenzials im external Ermöglichten, Erwünschten oder Geforderten wahrnehmbar sein muss. Selbst dann, wenn das Bildungssubjekt zugleich als Subjekt der Bestimmung des Erwünschten oder auch des Erwünschtheitskriteriums gedacht, gesehen, respektiert wird, ist es ein solches, das nur external Mögliches und Reales zu wünschen vermag. Aus diesen Feststellungen lässt sich aber weder das Recht noch das Erfordernis ableiten, ein inhaltlich (vor-)bestimmtes Kompetenzprofil zu *fixieren* und „rücksichtslos“ zu standardisieren.

Die Frage nach dem Was, nach dem Inhalt des Könnens, der Fähigkeit, der Kompetenz oder auch der Bildung ist auch unter einem weiteren Gesichtspunkt zu bedenken.

Was tut eigentlich jemand – so frage ich auch schon einmal in einer mündlichen Prüfung –, der sich selbst verwirklicht? Selbstverwirklichung welchen erziehungsphilosophischen Verständnisses auch immer vermag nicht einmal zu denken, geschweige denn zu realisieren, wer sich nicht in der Beschäftigung mit einer Sache engagiert, erfährt, bewährt. Aber auch zur Selbstverwirklichung vermag diese Beschäftigung wohl nur in dem Maß beizutragen, in dem die Sache oder der (selbstbestimmte) Erfolg in der Beschäftigung mit dieser Sache für das Aktivitätssubjekt relevant ist. Dafür dürfte eine Sache oder die Beschäftigung mit einer Sache tendenziell umso weniger gehören – und darin zeigt sich die Wechselseitigkeit von „selbst“ und „fremd“ –, je geringer ihre gesellschaftliche Wertschätzung ist. Denn zum einen hat sich das individuelle Interesse (erst) in der Beschäftigung mit Sachverhalten herausgebildet, deren gesellschaftliche Bewertung für die Zuwendung zur und für die Beschäftigung mit dieser Sache ebenso relevant ist wie für die Beurteilung des Erfolgs der Beschäftigung. Zum anderen dürften die gesellschaftliche Wertschätzung und die Chancen zur beruflichen Verwertung des Gelernten auch für jene Urteilsbildung bedeutsam sein, in der sich die hier bedeutsamen Kriterien, nämlich die Kriterien für die Bewertung eines Lern- und Betätigungsfeldes sowie für die Beurteilung des Lern- und Betätigungserfolgs herausbilden. Auch die Bedeutsamkeit des Misserfolgs in der Beschäftigung mit einer Sache dürfte umso größer sein, je höher die gesellschaftliche Bewertung dieser Sache ausfällt, denn dadurch erst bekommt das Nicht-Können oder auch das Nicht-Wollen in dieser Sache für die betreffende Person sein ganzes Gewicht.

Das Vereinheitlichungspostulat lässt sich weder aus der Perspektive eines „entsprechenden“ gesellschaftlichen, kulturellen oder ökonomischen Anforderungsspektrums, noch aus der Perspektive eines realistisch in Betracht kommenden Dispositionsgefüges Lernender her allein rechtfertigen. Zum einen gibt es eine unendliche Vielfalt von soziokulturellen Anforderungen und Gelegenheiten, Kompetenzen zu entwickeln und zu verwenden, zum anderen ist diese Vielfalt manifester gesellschaftlicher Anforderungen nicht unabhängig von der unendlichen Vielfalt an Kompetenzen, die sich in innovativer kultureller, aber auch technischer und arbeitsorganisatorischer Praxis niederschlagen vermögen und tatsächlich auch niederschlagen. Es muss davon ausgegangen werden, dass es Potenziale für Kompetenzen gibt, für die zwar kein manifester, aber sehr wohl ein latenter und deswegen keineswegs „überflüssiger“ oder geringwertiger Verwendungsbedarf besteht, und der umso weniger zur Instrumentalisierung von Kompetenz und Kompetenzen führt, je entschiedener und konsequenter autonome Urteilskraft und Handlungsfähigkeit zu unverzichtbaren Bestandteilen domänenspezifischer Kompetenz gerechnet werden. Standardisierung begünstigt die Gefahr der Erstarrung. Sie ist nicht ungeeignet, kulturell wünschenswerte Ausdifferenzierung und Flexibilität zu verhindern – es sei denn, Standards würden so konzipiert und operationalisiert, dass sie Vielfalt und Flexibilität wechselseitiger Ausdifferenzierung zuließen oder deren Entwicklung sogar begünstigten (vgl. dazu Oser 2001, S. 224ff.).

Der Zweifel an der Tauglichkeit des Vereinheitlichungspostulats schließt keineswegs den Zweifel an der Berechtigung ein, möglichst hohe Ansprüche an das Niveau und an die Qualität der Expertise jedes Menschen zu stellen. Aber erreicht werden muss und

kann dieses Niveau nur von einzelnen konkreten Menschen. Beeinträchtigt zu werden droht die Erreichung eines hohen, individuell jeweils möglichen Kompetenzniveaus durch eine Standardisierung, in der das, was beispielsweise als behindert geltende nicht (gut) können hoch oder überbewertet wird, während das, was sie gut und vielleicht sogar besser können als nicht Behinderte, gar nicht erst als Kompetenz in Betracht gezogen wird. Die negativ davon Betroffenen lernen, dass sie inkompetent, „unbrauchbar“, Versager „sind“ – mit allen Konsequenzen, die das für das Selbstkonzept, die Lernmotivation, das Lernverhalten und den Lern(miss)erfolg hat.

Die aktuelle Diskussion um Standardbestimmung begünstigt eine Orientierung, die den Ansprüchen auf eine differenzierte, vielgestaltige und hoch entwickelte Kultur ebenso wenig gerecht wird wie dem Anspruch auf die freie und optimale Entfaltung der Persönlichkeit jedes einzelnen Menschen (Wessen auch sonst?!). Gefragt wird, wie vielen Menschen es in welcher Masse gelingt, einem external definierten, fixierten, standardisierten Kompetenzniveau zu entsprechen. Die umgekehrte Frage, welche Möglichkeiten es gibt, Erfolgskriterien (Standards) so zu differenzieren und zu flexibilisieren sowie Lernumgebungen so zu optimieren, dass sie auch den (freilich lern- bzw. sozialisationsabhängigen) Entwicklungspotenzialen Lernender gerecht werden, kommt häufig zu kurz.

Nun könnte man wiederum einwenden, dass die Standardbestimmung doch im Kontext eines überaus differenzierten und höchst durchlässigen Bildungssystems zu sehen und zu beurteilen sei, in dem auch ganz andere Kriterien für Kompetenz oder Erfolg zur Geltung kämen, sodass jeder Mensch die seiner individuellen Begabung entsprechende Lernumgebung finden könne. Außerdem gelte, dass die „Wertschätzung einer Schülerin oder eines Schülers ... nicht vom Besuch einer bestimmten Bildungseinrichtung oder dem Absolvieren einer formellen Qualifikation“ abhänge (Zukunft der Schule ..., 2003, S. 2) und dass „die berufliche und die allgemeine Bildung ... gleichwertig“ seien (ebd. S. 10). Wenn das in den beiden zitierten Thesen behauptete so zuträfe, wären diese Sätze eigentlich überflüssig (und dann sogar ein wenig peinlich). Wenn das behauptete nicht zutrifft – und dafür spricht einiges –, dann ist es mit diesen Sätzen allein nicht getan. Die Behauptung, dass berufliche und allgemeine Bildung gleichwertig seien, ist seit mindestens 30 Jahren fester Bestandteil bildungspolitischer Beteuerungen. Wäre es nicht an der Zeit, dass Bildungs- und Gesellschaftspolitiker sich stattdessen einmal sehr energisch und auch praktisch um die Gründe für das Erfordernis kümmern, diesen Satz gebetsmühlenartig zu wiederholen? Ähnlich verhält es sich mit der bildungspolitischen Reaktion auf den Befund der internationalen Vergleichsstudie PISA, „dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Weg an ‚Höhere Schulen‘ finden, bei Kindern und Jugendlichen aus ‚einfachen‘ und besonders aus ‚sozial schwierigen‘ familiären Verhältnissen deutlich unterdurchschnittlich ist“ (ebd., S. 11). Eine dieser ganz aktuellen Reaktionen verdient wörtlich zitiert zu werden: „Auch bei diesem Thema muss die Bayerische Verfassung uneingeschränkte Wirklichkeit werden, in deren Artikel 132 es heißt: ‚Für die Aufnahme eines Kindes in eine bestimmte Schule sind seine Anlagen, seine Neigung, seine Leistung und innere Berufung maßgebend, nicht aber die wirtschaftliche und gesellschaftliche Stellung der Eltern‘“ (ebd., S. 11). Dieser Artikel

hat seit Jahrzehnten Rechtskraft und ist seither offensichtlich ungeeignet, das im PISA-Befund Registrierte zu verhindern. Welchen Sinn soll es also haben, in einer kritischen Reaktion auf diesen empirischen Befund den Verfassungsartikel zu wiederholen? Wäre es nicht wichtiger, stattdessen wiederum nach den Gründen dafür zu fragen, dass es trotz oder vielleicht sogar wegen dieses Satzes zu der nur scheinbar damit unvereinbaren Wirklichkeit kommen konnte, um daraus dann geeignetere bildungspolitische und bildungspraktische Konsequenzen zu ziehen. Der zitierte Verfassungsartikel ist nämlich insofern mit der beklagten Wirklichkeit vereinbar, als genau dasjenige, was in der pädagogischen Praxis als Anlage, Neigung, Leistung und innere Berufung wahrgenommen und prozediert wird, hochgradig von genau dem abhängt oder beeinflusst wird, dessen Auswirkung ausgeschlossen werden soll, nämlich von der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Stellung der Eltern.

5. Zusammenfassung

Standards gehören zu Kriterien, die für die Beurteilung des Erfolgs und der Qualität bildungspraktischen Handelns unentbehrlich sind. Sie kodifizieren und normieren wünschenswerte Schülerleistungen. Das Interesse an der Operationalisierung derartiger Erfolgs- und Qualitätskriterien für die Bildungspraxis ist – wie bereits erwähnt – in den Funktionserfordernissen der Kultur gut begründet. Aber für einige damit verbundene Probleme gibt es noch keine allgemein anerkannten Lösungen. Dazu beispielhaft:

- Wenn realisierbare Ziele nicht ohne Rücksicht auf fundiertes Wissen über die Wahrscheinlichkeit bestimmt werden können, wie sie mit verfügbaren Mitteln, das heißt: mit bildungspraktischen Maßnahmen unter gegebenen oder zu schaffenden Bedingungen zu verwirklichen sind und
- wenn alle Menschen Gelegenheit erhalten sollen, *erfolgreich* zu lernen und
- wenn diese Möglichkeit nicht nur eine Frage des Niveaus bzw. des Schwierigkeitsgrades tendenziell monopolisierter Inhalte oder Inhaltskombinationen, sondern auch dieser Inhalte und ihrer Kombinationen selbst ist und
- wenn dabei auch die vor- und nachschulischen Kompetenzentwicklungs- und Kompetenzverwertungsbedingungen und -interessen eine Rolle spielen,
- dann wird man über die Organisation oder gar Institutionalisierung einer entsprechenden Flexibilisierung diskursiver Standardbestimmung nachdenken müssen.

Bestandteil der so nur sehr grob skizzierten „Öffnung“ dessen, was als Standardbestimmung realisiert werden soll, wird die Organisation dafür unentbehrlicher und komplexer Strukturen und Prozesse diskursiver Entscheidungen und Entscheidungsbegründungen sein müssen, die den gesellschaftlichen Ansprüchen ebenso gerecht werden wie den vielfältigen (und kultivierbaren) Interessen Heranwachsender. Wichtig erscheint mir insbesondere, die bereits erwähnte (von mir so bewertete) Gefahr der Monopolisierung, Fixierung und Erstarrung der Bestimmung, Anwendung und Überprüfung der

Standards zu vermeiden sowie der Diskriminierung oder Ausgrenzung von Personen zu begegnen, deren Tüchtigkeit nicht zur (Allgemein-) Bildung gerechnet wird oder sogar verdächtigt wird, „die Bildung“ zu „verunreinigen“, die aber für die Betroffenen wie für die Gesellschaft überaus wichtig sein kann und sehr oft auch tatsächlich ist. Standards lassen sich wohl nur so lange als Regulative einer anspruchsvollen pädagogischen Praxis rechtfertigen und behaupten, wie sie in einen institutionalisierten Prozess *diskursiver* Geltungs- und Anwendungsbegründung eingebunden bleiben, der die permanente Ausgestaltung und Weiterentwicklung sowie eine zielführende, aber auch flexible Handhabung dieser Standards unter ständig sich verändernden Realisierungsbedingungen einschließt. „Auf diese Weise könnte garantiert werden, dass auch Standards ... nicht üblichen Orthodoxien des Notwendigen verfallen“ (Oser 2001, S. 226), sondern die Realisierung dessen bewirken, was die Standardsetzung bezweckt. Standards als Zielgrößen dürfen nicht schon mit Erfolgen verwechselt werden. Und mit Bezug auf die Probleme, denen der Ruf nach Standards seine Aktualität und seine Resonanz verdankt (Stichwort: PISA) darf abschließend auch noch gefragt werden: Sind fehlende Standards „das Problem“, und ist die Bestimmung solcher Standards seine Lösung?

Literatur

- Aristoteles (⁴1967): *Nikomachische Ethik*. Übersetzt und kommentiert von F. Dirlmeier. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Arnold, K.-H. (2001): Schulleistungsstudien und soziale Gerechtigkeit. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, S. 161-177.
- Avenarius, H. (o.J.): Wer bestimmt die Bildungsziele? Rede-Typoskript (beim Verfasser).
- Bildungsstandards (2003). In: *IPN-Blätter* 20, 1/03, S. 1 und 3.
- BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung (2003): Pressemitteilung Nr. 23/03 vom 18. 02. 2003: Nationale Bildungsstandards sollen das deutsche Bildungssystem verbessern. Bonn: BMBF.
- Czinczoll, B. (2001): Auf der Suche nach Kriterien für die Qualität von Schulen. In: *Schulverwaltung BY* 24, Heft 1, S. 16-24.
- Cronbach, L.J. (1976): Equity in selection – where psychometrics and political philosophy meet. In: *Journal of Educational Measurement* 13, S. 31-42.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): *PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Dörner, D. u.a. (Hrsg.) (1983): *Lohhausen: Vom Umgang mit Unbestimmtheit und Komplexität*. Bern/Stuttgart/Wien: Huber.
- Flitner, A. (1985): Gerechtigkeit als Problem der Schule und als Thema des Bildungswesens. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 31, S. 1-26.
- Flitner, A. (o.J.): *Auslese durch Normierung? Normiertes statt profiliertes Abitur?* (Typoskript).
- Heid, H. (1985): Über die Entscheidbarkeit der Annahme erbbedingter Begabungsgrenzen. In: *Die Deutsche Schule* 77, S. 101-109.
- Heim, H. (o.J.): *Wandel des Generationenverhältnisses – Wandel der Erziehung? Zum Problem der generationellen Begründung von Erziehung* (Typoskript).
- Helbig, P. (1988): *Begabung im pädagogischen Denken*. Weinheim/München: Juventa.
- Klauer, K.J. (1975): *Intelligenztraining im Kindesalter*. München/Basel: Beltz.
- Klauer, K.J. (1978): *Perspektiven der Pädagogischen Diagnostik*. In: Ders.: *Handbuch der Pädagogischen Diagnostik*. Bd. 1. Düsseldorf: Schwann, S. 3-14.

- Klieme, E. (2002): Bildungsstandards als Beitrag zur Qualitätsentwicklung im Schulsystem. In: DIPF informiert Nr. 3, August 2002.
- Lewontin, R.C./Rose, S./Kamin, L.J. (1985): Zu Paaren treiben. Lehren aus der Zwillingsforschung. In: Kursbuch 80. Berlin: Kursbuch/Rotbuch.
- Litt, T. (1921/1969): Das Wesen des pädagogischen Denkens. In: Nicolin, F. (Hrsg.): Pädagogik als Wissenschaft. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S.268-304.
- Mill, J.S. (1859/1945): Die Freiheit. Zürich: Pan
- Neber, H. (Hrsg.) (1973): Entdeckendes Lernen. Weinheim: Beltz
- Nunner-Winkler, G. (1990): Jugend und Identität als pädagogisches Problem. In: Zeitschrift für Pädagogik 36, S. 671-686.
- Oser, F. (2001): Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: Oser, F./Oelkers, J. (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Zürich: Rüegger, S. 215-342.
- Rheinberg, F. (1978): Gefahren Pädagogischer Diagnostik. In: Klauer, K.J. (Hrsg.): Handbuch der Pädagogischen Diagnostik. Bd. 1. Düsseldorf: Schwann, S. 27-38.
- Rheinberg, F. (o.J./1987): Soziale versus individuelle Leistungsvergleiche und ihre motivationalen Folgen in der Lehr-Lernsituation. In: Olechowski, R./Persy, E. (Hrsg.): Fördernde Leistungsbeurteilung. Wien/München: Jugend und Volk, S. 80-115.
- Roeder, P.M. (1968): Die pädagogische Bedeutung von Erfolgskontrolle und Leistungsmessung. In: Speck, J. (Hrsg.): Leistung, Erfolg und Erfolgskontrolle in der Pädagogik und in ihren Nachbarwissenschaften. Münster: Deutsches Institut für Wissenschaftliche Pädagogik, S. 106-119.
- Schleiermacher, F. (1826/1957): Die Vorlesungen aus dem Jahre 1926. In: Friedrich Schleiermacher. Pädagogische Schriften, 1. Bd.. Hg. v. Schulze, T./Weniger, E. Düsseldorf/München: Küpper/Bondi.
- Schroder, H.M. (1975): Die Entwicklung der Informationsverarbeitungsfähigkeit. In: Krohne, H.W. (Hrsg.): Fortschritte in der Pädagogischen Psychologie. München/Basel: Reinhard.
- Schülerleistungen im internationalen Vergleich. Eine neue Rahmenkonzeption für die Erfassung von Wissen und Fähigkeiten. Herausgeber der deutschen Fassung: Deutsches PISA-Konsortium. Berlin 2000: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Simons, H./Möbus, C. (1978): Testfairness. In: Klauer, K.J. (Hg.): Handbuch der Pädagogischen Diagnostik. Bd. 1, Düsseldorf: Schwann, S. 187-197.
- Stegmüller, W. (1969): Probleme und Resultate der Wissenschaftstheorie und Analytischen Philosophie. Bd. I. Berlin: Springer.
- Terhart, E. (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem. In: Zeitschrift für Pädagogik 46, S. 809-829.
- Undeutsch, U. (1969): Zum Problem der begabungsgerechten Auslese beim Eintritt in die Höhere Schule und während der Schulzeit. In: Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Stuttgart: Klett, S. 377-405.
- Walzer, M. (1983): Spheres of Justice. New York: Basic Books.
- Wunschliste. Wunschstundenplan. In: Frankfurter Rundschau Nr. 167 vom 22. 07. 1999, S. 6.
- Zukunft der Schule – Schule der Zukunft. Konsequenzen aus der PISA-Studie. Ein Programm für die Zukunft unserer Kinder und unserer Schulen. Arbeitstagung der CSU-Landtagsfraktion in Wildbad Kreuth. Januar 2003 (Typoskript).

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Helmut Heid, Machthildstr. 136, 93053 Regensburg.