

Dammer, Karl-Heinz
**Bildung nach Maß. Über den tieferen Sinn der Forderung nach
Bildungsstandards im Abitur**

Pädagogische Korrespondenz (2007) 37, S. 44-62



Quellenangabe/ Reference:

Dammer, Karl-Heinz: Bildung nach Maß. Über den tieferen Sinn der Forderung nach Bildungsstandards im Abitur - In: Pädagogische Korrespondenz (2007) 37, S. 44-62 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-80033 - DOI: 10.25656/01:8003

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-80033>

<https://doi.org/10.25656/01:8003>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

Nutzungsbedingungen

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, auführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

5 ESSAY

Jörg Ruhloff

»Einmaligkeit« oder Kritik an der wissenschaftspolitischen Machterschleichung

18 ERZIEHUNG NEU

Andreas Gruschka

Präsentieren geht über studieren –
Wie heute das Präsentieren Schule macht.

37 NACHGELESEN

Katharina Rutschky

Abschrecken, wegprüfen, aussieben –
Aus der Geschichte einer Prüfung

44 DAS AKTUELLE THEMA

Karl-Heinz Dammer

Bildung nach Maß – Über den tieferen Sinn der
Forderung nach Bildungsstandards im Abitur

63 UNTERRICHTSFORSCHUNG I

Johannes Twardella

»Wenn ich euch sage, Drogen sind schlecht, dann wisst ihr nicht warum«. –
Eine Fallstudie zur Problematik des erziehenden Unterrichts

81 UNTERRICHTSFORSCHUNG II

Torsten Pflugmacher

Try Pattern and Drill Error – Zwei Fallanalysen zur
Fast-Food-Didaktik mit didaktischen Fertigmaterialeien

107 VERMISCHTES

Karl-Heinz Dammer

Wahnsinn Wissen

Karl-Heinz Dammer

Bildung nach Maß – Über den tieferen Sinn der Forderung nach Bildungsstandards im Abitur

I

Es bedarf keineswegs des Sommerlochs, damit Bildungspolitiker den scheinbaren Stillstand politischer Aktivitäten mit Vorschlägen zur Veränderung des Bildungssystems nutzen. Sie haben sich schon seit Jahren angewöhnt, alle zwölf Monate Reformen anzukündigen. Es fällt insofern schwer, die in den Monaten Juli und August 2007 sich überschlagenden Meldungen über eingreifende politische Absichten als bloßes Sommertheater zu verstehen. Vielleicht werden sie im kommenden Frühling umgesetzt, wo doch in der jüngsten Vergangenheit so manches (ohne Rücksicht auf die Folgen) realisiert worden ist, was man für undurchführbar hielt.

Dieses Jahr begann es mit dem ausgewiesenen Bildungspolitiker und gerade verunglückten Gedenkredner, dem baden-württembergischen Ministerpräsidenten Oettinger, der mit seinem Plädoyer für ein bundesweites Zentralabitur wohl wieder auf eine gute Presse hoffte. Erfolgreich war er damit bereits insofern, als nun mancher Berufene und Unberufene flugs den Vorschlag diskutierte. Wer sich in der ausufernden Wettbewerbskultur wohl fühlt, musste es »faszinierend« (NRW KM' in Sommer) finden, nun alle Abiturienten und Schulen und Länder Jahr für Jahr in einen standardisierten Wettbewerb zu schicken. Die ansonsten für ihr Reformfeuerwerk bekannte Hessische Kollegin Wolff zeigte sich skeptischer: Sie dachte vor allem an die Folgeprobleme auf den deutschen Straßen, wenn wegen des Zentralabiturs alle zur gleichen Zeit in die Schulferien starten würden. Der bayrische Chef der deutschen Philologen Kraus machte sich demgegenüber für den Lokalföderalismus stark und verteidigte gegen das bundesweite Zentralabitur die Möglichkeit, in Bayern den Schülern ein Thema aus der bayrischen Geschichte stellen zu können. Beschwichtigend und konstruktiv wirkten dann die Kommentare, man solle zunächst einmal dafür sorgen, die »schwammigen« »einheitlichen Prüfungsaufgaben für das Abitur« (EPA) auf das nun erreichte Niveau der Bildungsstandards zu bringen. Die KMK setzte Entsprechendes beflissen auf die Agenda. Bildungsstandards für das Abitur könnten schon kommendes Jahr eingeführt werden.

Die augenscheinlich weit verbreiteten Vereinheitlichungssehnsüchte waren damit aber noch nicht befriedigt. Die im Kampf um den Posten Oettingers unterlegende Frontfrau der CDU, die danach in Berlin für Bildung politisch zuständig, aber rechtlich gleichzeitig unzuständig gemachte Annette Schavan versuchte, mit einer ihr logisch scheinenden Konsequenz den Ministerpräsidenten zu toppen. Sie schlug vor,

dass die schulischen Lehrwerke in Deutschland vereinheitlicht werden sollten. Es sei doch absurd, dass ein bundesweit einheitliches Lehrprogramm mit länderspezifisch variantenreich genehmigten Lehrwerken umgesetzt würde. Aus der ansonsten oppositionellen GEW kam ein positives Echo. Vielleicht denkt man dort, dass das einheitliche Lehrwerk den Lehrern die Arbeit vereinfachen würde, müssen sie doch dann nicht mehr viel Zeit in die Wahlentscheidung investieren, welches der doch letztlich sehr ähnlichen Lehrwerke nun das beste für die Schüler sei. Vielleicht hoffte die GEW auch insgeheim, dass mit dem gleichen Lehrbuch Allgemeinbildung für alle eher erreicht werden könne. Als hätte er diese Tendenz ebenso gespürt, gab dann der niedersächsische KM Busemann der Berliner Kollegin entschieden contra. Wer wie er sich im Kampf gegen die Einheitsschule sehe, könne unmöglich für ein Einheitsschulbuch sein. Hessens Wolff hatte genau das gerade den Schülereltern verkündet. Auch ihre Politik ziele gegen die Einheitsschule und deswegen darauf, dass möglichst viele differenzierte Angebote vorgehalten werden. Auf die »Verschiedenheit der Schüler« müsse »mit individuellen Konzepten eingegangen werden«. Das muss man weder als reformpädagogische Anmutung verstehen noch als Dementi der ansonsten so intensiv betriebenen Standardisierungen. Sie meint damit wohl jene Differenz der drei Begabungen, die bekanntlich so gut zu unserem gegliederten Schulsystem passt.

Hinter dem Hü und Hot der Parolen steckt ein nicht erst seit dem Sommer 2007 von der konservativ dominierten Schulreformpolitik verfolgtes Konzept von Integration und Differenzierung. Dessen wesentliche Eckpunkte sind:

- Vereinheitlichung mit rückwärtsgewandter Kanonisierung von Fächern, so dass bald vielleicht sogar der Differenzierungsgrad der gymnasialen Oberstufe vor der Reform von 1972 unterboten wird.
- Standardisierung der erwarteten Outputs mit der Sicherheit, dass nur noch dissensfreie Kompetenzkataloge gelten, nicht mehr unterschiedliche Auffassungen über den Sinn und den Inhalt der schulischen Bildung.
- Qualitätsmanagement mit der Entfaltung von Wettbewerb, der als permanenter Vergleich auf allen Ebenen die Teilnehmer am System zu immer höheren Leistungen motivieren soll.
- Zugleich erhofft man sich eine Stabilisierung der hierarchischen Unterschiede im Berechtigungswesen mit Zuwächsen an qualifizierten Abschlüssen.

Wer nicht nur die Politik der letzten Jahre im Blick hat, sondern weiter zurückschaut, den kann dieser umtriebige Willen zu bundesweiter Vereinheitlichung der Zielwerte überraschen. Jeder, der die Entwicklung der Bildungsreform und die Rolle, die die KMK darin spielte, mitverfolgt hat, wird sich daran erinnern, dass die Form des Abiturs und die mit ihr behauptete Qualität im deutschen Schulsystem ein Zankapfel oder, aus anderer Perspektive betrachtet, für die Bundesländer ein Profilierungsfeld *par excellence* bei der Auseinandersetzung um die Definition höherer Allgemeinbildung waren. Der Wettbewerb ging lange Zeit um die Frage, welche Vielfalt der Wege zum Studium möglich sein sollte und damit um die besten Lösungen für das Problem der Hochschulreife. In dieser Zeit vervielfachten sich die Wege zum Abitur. In der KMK spielte dabei der Anerkennungsstreit eine große Rolle. Unvergessen ist der Feldzug des damaligen baden-württembergischen Kultusministers Meyer-Vorfeldt

der gegen das »Struwelpeter-Abitur« der NRW-Kollegschule. Der Mann aus Schilers Heimat dachte wohl, dass ein Zertifikat, mit dem früher einmal das Menschsein begonnen hatte und das nach wie vor ein Privileg begründen sollte, nicht kampflos reformerischer Verflachung preisgegeben werden dürfe. Unabhängig von solchen Abgrenzungen nach unten wäre es diesem Minister nie in Sinn gekommen, einer Standardisierung zuzustimmen, die ihn in seinem bildungspolitischen Gestaltungswillen gehemmt und an die Kandare von KMK-Vereinbarungen gelegt hätte. Wer gewohnt war, mit der Vorstellung vom Abitur an Selektion zu denken, dem wäre Standardisierung, egal auf welchen pädagogischen und didaktischen Kriterien sie beruht hätte, als Qualitätsminderung verdächtig und damit zurückgewiesen worden. Standards hätten für ihn die Beschränkung auf ein mittleres Anforderungsniveau, wenn nicht gar die Festlegung bloßer Mindestbedingungen von erwarteter Kompetenz bedeutet, die »ungeeigneten« Schüler den Weg zum Abitur geebnet und damit den Wert des Abschlusses geschmälert hätten. So hätte man damals vor 30 Jahren gefürchtet – mit Bezug auf die jüngeren Erfahrungen bei der Einführung der landesweiten Abituraufgaben ließe sich sagen: zu Recht befürchtet.

Wenn nun heute ausgerechnet aus dem Süden der Ruf nach Standardisierung des Abiturs laut wird und wenn die noch vor Kurzem in ihren föderalistischen Rechten gestärkten Länder nun ihre eigene Entmachtung anbieten, muss es starke Gründe dafür geben.

Der wohl nächstliegende besteht in der Unterordnung unter den internationalen Legitimationsdruck, der seit der ersten PISA-Studie auf Deutschland lastet. Bereits bei der Einführung der Bildungsstandards für den Sekundarstufe-I-Abschluss hat nicht nur überrascht, mit welcher Geschwindigkeit die KMK sich darüber hat einigen können, sondern auch, wie schnell diese Standards bundesweit durchgesetzt und in das schulische Regelwerk integriert – d. h. noch nicht unbedingt auch umgesetzt – wurden. Dass damit die strukturellen Langzeitprobleme des deutschen Schulsystems gelöst werden, mag man bezweifeln. Dies zu überprüfen, blieb aber offensichtlich keine Zeit, denn noch vor einer gründlichen Evaluation der Wirkungen und Nebenwirkungen der bereits eingeführten Standards für den mittleren Abschluss wird nun deren Ausdehnung auf das Abitur gefordert.

Auch hier sieht sich Deutschland internationalem Anpassungsdruck ausgesetzt, da der Bologna-Prozess unabhängig vom Grad seiner Umsetzung in den einzelnen europäischen Ländern konzeptionell auf eine Vergleichbarkeit und damit gegenseitige Anerkennung von Bildungsabschlüssen zielt, was in erster Linie die internationale Mobilität und *employability* künftiger Absolventen fördern soll. In diesem Kontext muss der föderalistische Luxus von 16 verschiedenen Schulsystemen mit je eigenen Standards innerhalb eines Nationalstaats dysfunktional und antiquiert wirken. Wenn zur beruflichen Mobilität genötigte Eltern bereits Angst um den Schulerfolg ihrer Kinder in einem anderen Bundesland haben müssen (»Vater versetzt, Kind sitzen geblieben«), brauchen sie über deren Studium im Ausland gar nicht mehr nachzudenken. Mit den Abiturstandards würde die systemische Lücke zwischen einer standardisierten Sekundarstufe-I und einem nach BA- und MA-Standards strukturierten, international kompatiblen Studium geschlossen.

Der Legitimationsdruck dürfte auch von der Einsicht begleitet werden, dass das Abitur in Deutschland seine von jeher hochgehaltene Exklusivität weitgehend eingebüßt hat. Auch wenn die Abschlussquoten im Ländervergleich durchaus unterschiedlich sind, so kann man bei einer bundesweiten Quote von 40% kaum noch von dem selektiven Abschluss sprechen, den das Abitur einmal bedeutete. Das Abitur ist als inzwischen am häufigsten erworbenes schulisches Zertifikat nur noch notwendiger, aber nicht mehr hinreichender Grund für sozialen Erfolg. Dies bedeutet nicht, dass das gegliederte Schulsystem als ganzes mit seiner frühen Verteilung auf unterschiedlich berechtigende Schulformen nicht nach wie vor selektiv wäre. Es geht aber, anders als vorher bei der Verteilung auf unterschiedliche Positionen in der gesellschaftlichen Hierarchie weniger um die Abwehr der nach oben Drängenden, sondern vielmehr um die grundlegendere Frage der Inklusion oder Exklusion jener Bevölkerungsgruppen, die aufgrund ihres schwachen schulischen Abschlusses – wenn sie ihn denn überhaupt erreichen – kaum eine Chance haben, sich in den Arbeitsmarkt der sogenannten Wissensgesellschaft zu integrieren.

Hat das Abitur als sozialer Schutzwall nach unten ausgedient, so birgt die Standardisierung nicht mehr die Gefahr des Wertverlustes, mit der stets der Tauschwert gemeint war, im Gegenteil: Der Begriff »Standard« weist begrifflich auf das in den meisten europäischen Ländern bereits verfolgte Ziel voraus, die Mehrheit eines Jahrganges zum Abitur zu führen, wovon Deutschland noch deutlich entfernt ist, weswegen Frau Schavan mit der OECD die Notwendigkeit sieht, und eben deswegen von oben herab kritisiert werden kann. Die deutsche Quote hochzutreiben, um die nächste Bildungskatastrophe zu vermeiden. Die Forderung nach Bildungsstandards für das Abitur kann daher den guten politischen Willen signalisieren, nicht länger hinter dem internationalen Niveau der Bildungsbeteiligung hinterherzuhinken.

Interpretiert man die Forderung nach Abiturstandards in erster Linie als Resultat eines durch internationale Konkurrenz hervorgerufenen Handlungsdrucks, so ist natürlich auch dessen sicher nicht unerwünschte Kehrseite zu erwähnen, nämlich die Möglichkeit zur stärkeren politischen Steuerung des Reformprozesses, die symbolische Lösungen für strukturelle Probleme sucht, deren faktische Lösung hohe Investitionen, viel Zeit und erhebliche pädagogische Anstrengungen erfordern würde. Bezogen auf das Abitur hieße dies grob gesprochen: die Entwicklung einer Schulstruktur, die einer möglichst hohen Anzahl von Schülern den Weg zum Abitur eröffnet und die Intensivierung individueller Förderung, die es diesen ermöglicht, durchaus verbindlich zu definierende Qualitätsstandards auch zu erreichen. Aber selbst wenn es nur um die Definition dieser Qualität ginge, so ist fraglich, ob Bildungsstandards in der bisher praktizierten Form ein geeignetes Mittel für diesen Zweck sind.

II

Angesichts der Tatsache, dass bereits eine Vielzahl von Teilreformen sowohl bundesweit als auch in den Ländern angelaufen sind und dass die schulische Basis auch hier nicht gefragt wurde, obwohl sie die organisatorischen und pädagogischen Folgen der Reform zu tragen hat, dürfte bei einem so wichtigen Schritt wie der Einführung von nationalen Abiturstandards mit einigen Reibungsverlusten zu rechnen sein, wie sie

Top-down-Strategien für gewöhnlich begleiten. Diese pragmatische Überlegung ist allerdings nebensächlich, wenn wir zunächst davon ausgehen, dass es sich hier primär um eine symbolpolitische Maßnahme handelt.

Für diese Hypothese spricht erstens, dass man, ginge es tatsächlich, wie behauptet, um die Qualitätssicherung im Bildungssystem, Zeit für eine gründliche Evaluation der bereits angewandten Standards für den Mittleren Abschluss gelassen hätte, bevor man dieses Instrument auf einen weiteren Abschluss anwendet. Zweitens wäre selbst bei einer empirischen Bestätigung der Wirksamkeit von Bildungsstandards in der Sekundarstufe I vorab zu klären gewesen, ob das für die Bestimmung eines grundständigen Allgemeinbildungsniveaus gedachte Instrument in gleicher Weise auch für das Abitur taugt, und drittens hätte zumindest grundsätzlich geklärt werden müssen, was die Bildungsstandards von den bereits seit längerem existierenden bundesweit »Einheitlichen Anforderungen in der Abiturprüfung« (EPA) unterscheiden soll, an denen sich die Bildungsstandards für die Sekundarstufe I sogar orientiert haben (Bildungsstandards 2004, S.4). Geht es lediglich um eine inhaltlich homogene Aufgabenstellung, so dass der Schwierigkeitsgrad, an dem die Beherrschung der Kompetenzen gemessen wird, für alle Schüler gleich ist? Dies wäre aber nur ein nachgeordnetes Problem der Prüfungsgestaltung, das weder Ministerpräsidenten noch Kultusminister zu interessieren bräuchte.

Um jenseits der unterstellten symbolpolitischen Absicht den möglichen Zweck von Bildungsstandards für das Abitur zu bestimmen, müssen diese auf ihre sachlich-inhaltlichen, didaktischen und bildungstheoretischen Implikationen hin untersucht werden. Danach lässt sich vielleicht besser beurteilen, wie stichhaltig die offizielle Rechtfertigung für die Einführung von Bildungsstandards ist, mit denen Qualität kontrolliert und Leistung stimuliert werden soll.

Weit mehr als bei den Bildungsstandards für die Sekundarstufe I, die primär als innerschulischer Maßstab für die Anschlussfähigkeit des erreichten Niveaus an weiterführende Bildung fungieren, stünde bei Abiturstandards auch die nachschulische Brauchbarkeit zu Debatte: Was müssen Abiturienten wissen und können, nicht nur um studierfähig, also in einer weiteren Bildungsinstitution erfolgreich zu sein, sondern um sich auch jenseits der Hochschule beruflich und allgemein-gesellschaftlich entfalten zu können? Bekanntlich wird diese Debatte seit der Bildungsreform in immer wieder neuen Anläufen und ohne befriedigende Resultate geführt: »Das in der neuen Unübersichtlichkeit aus sich selbst nicht mehr begründbar wirkende Allgemeine überlebt nur noch als Anhäufung von Partikularem, d. h. im gegenwärtig durch brüchigen Konsens approbierten Kanon. [...] Die Humboldtsche Idee der Totalität wirkt im öffentlichen Diskurs immer häufiger als Anachronismus« (Heinrich 2001, S.39).

Ein Ende der Unübersichtlichkeit steht angesichts der wachsenden Unsicherheit darüber, was an Bildungsration für das künftige Überleben als Bürger notwendig ist, kaum zu erwarten. Bereits in den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts war Robinsohns Versuch gescheitert, ein rational geplantes Kontinuum zwischen Lehrplaninhalten, den damit geschaffenen Qualifikationen und aus der Gegenwart extrapolierten künftigen Verwendungssituationen dieser Qualifikationen im beruflichen und gesellschaftlichen Leben herzustellen (vgl. Robinsohn 1972). Soll die Qualität von Bildung nicht nur mehr oder weniger voluntaristisch von Experten festgelegt, sondern glaubhaft bezogen auf ihren Zweck begründet werden, so bedürfte sie eines solchen Kontinuums, ansonsten

wird auch die Bestimmung neuer Standards nichts an der Unübersichtlichkeit ändern. Bestenfalls suggeriert sie das Verfügen über eine Norm, die verschwunden ist.

Will man sich nicht mit dieser Kritik auf der prinzipiellen Ebene begnügen, so kann man gedankenexperimentell versuchen, die geplanten Abiturstandards zu konkretisieren. Als Ausgangspunkt bieten sich die bereits angewandten Sekundarstufe-I-Standards an, aus denen sich eine qualitative Weiterentwicklung extrapolieren lassen müsste. Nehmen wir als Beispiel die Bildungsstandards für das »Kernfach« Deutsch, die gegenüber dem vorangegangenen Lehrplan mit etwa einem Viertel der Seiten auskommen, sich also scheinbar, wie der Begriff es erwarten lässt, auf das Wesentliche beschränken. Das Wesentliche aber entpuppt sich bei der Lektüre der über sieben Seiten hinweg stichpunktartig aufgezählten Kompetenzen schlichtweg als eine Art additive Totalität des Partikularen, die inhaltlich zum Teil deutlich über die bisherigen Richtlinien hinausgeht. Nach 23 Aspekten gegliedert finden wir dort nicht weniger als 108 Kompetenzen, über die Schüler nach dem Abschluss der zehnten Klasse verfügen sollen – wohlgemerkt alle Schüler, denn es handelt sich um einen »abschlussbezogenen Regelstandard« auf »mittlerem Anforderungsniveau«, wie man es für einen mittleren Abschluss auch erwarten sollte (a. a. O., S.3). Kein noch so erfahrener und sachkundiger Deutschlehrer dürfte jedoch dieser Kompilation von Desideraten noch etwas hinzuzufügen haben, und auch jenseits des schulischen Kontextes kann man sich kaum etwas vorstellen, was selbst ein hochkompetenter Sprecher, Leser und Schreiber oder sogar ein professionell mit der Sprache befasster Mensch darüber hinaus beherrschen sollte.

Diese Totalität hier als solche zu dokumentieren, erübrigt sich – der interessierte Leser kann sich auf den betreffenden Seiten selbst davon überzeugen (Bildungsstandards 2004, S.10-17), der Anspruch lässt sich aber zum Teil bereits aus den Formulierungen zu den einzelnen Kompetenzen herauslesen. Eine der 108 Kompetenzen besteht beispielsweise darin, »zentrale Schreibformen [zu] beherrschen und sachgerecht [zu] nutzen: informierende (berichten, beschreiben, schildern), argumentierende (erörtern, kommentieren), appellierende, untersuchende (analysieren, interpretieren), gestaltende (erzählen, kreativ schreiben)« (a. a.O., S.12). Die Qualifizierung »zentral« provoziert die Frage, welche peripheren Schreibformen man mit Blick auf das Wesentliche den Schülern erspart hat. Nicht nur das Schreiben, auch das wirkungsvolle Sprechen will gelernt sein, also muss man »Wirkungen der Redeweise kennen, beachten und situations- sowie adressatengerecht anwenden: Lautstärke, Betonung, Sprechtempo, Klangfarbe, Stimmführung, Körpersprache (Gestik, Mimik)« (a. a.O., S.10). Tempora mutantur: Der Führer musste noch intensiven Einzelunterricht bei dem Schauspieler Stieber-Walter nehmen, um seine Botschaften den Zuhörern situations- und adressatengerecht vermitteln zu können, wir schaffen dies heute nebenbei im regulären Schulunterricht.

Natürlich enthalten die Bildungsstandards jenseits dieser zur Satire einladenden Aufzählungen auch eine ganze Reihe von Kompetenzen, die am Ende der Sekundarstufe I tatsächlich beherrscht werden sollten, was aber in den zitierten Beispielen neben der angestrebten Totalität vor allem als problematisch erscheint, ist die mangelnde Trennschärfe. Nicht nur die Quantität erschlägt, sondern auch die faktisch fehlende Qualifizierung des Anspruchsniveaus. Mehr als »beherrschen«, also souverän darüber verfügen, und »sachgerecht nutzen« kann die »zentralen Schreibformen« kein Grass, Schirrmacher oder Habermas. Worin unterscheiden sich die 10 bei der Kompetenz »Ergebnisse von Textuntersuchungen darstellen« aufgezählten Teilfähigkeiten von denen eines Germanistik-Professors (a. a.O., S.12)? Soll das »Moderieren, Leiten, Beobachten [und] Reflektieren« von Gesprächsformen den »Talk im Turm« vorbereiten? Oder, bezogen auf unser Thema, was wäre bei der Interpretation literarischer Texte im Abitur noch zu fordern, wenn alle dafür notwendigen, in den jetzigen Sekundarstufe-II-Richtlinien zu findenden Kompetenzen bereits mit Abschluss der Klasse 10 erworben sein sollen (Unterscheidung von Gattungen und Untergattungen, Verständnis von Sprache und Inhalt aus dem historischen Entstehungskontext heraus, eigene Deutungen entwickeln und am Text begründen, analytische und produktive Methoden anwenden [vgl. a. a.O. S.14])?

Bei so viel verbindlicher Unverbindlichkeit muss unser Gedankenexperiment scheitern: Den Bildungsstandards ist nicht zu entnehmen, wie Abiturstandards unter solchen Voraussetzungen aussehen könnten, geschweige denn, welches nachschulisch auszubauende Bildungsfundament damit gelegt würde. Es genügte, die Mittleren Bildungsstandards schlicht mit einem neuen Umschlag zu versehen und ihrer Gültigkeit auch für das Abitur zu erklären, man läge damit auf jeden Fall richtig.

Es entsteht der Eindruck, als habe hier einmal mehr bei der Formulierung curriculärer Ansprüche in erster Linie die Fachlogik Pate gestanden, die bloß den überkommenen Wissenszyklopädismus des alten Kanons durch einen nach Kompetenzen geordneten ersetzt hat. Die abgesehen von der unterrichtlich nicht umsetzbaren Fülle

der Ansprüche unterlassene Präzisierung des Anforderungsniveaus liefert außerdem keine Anhaltspunkte für eine didaktische Operationalisierung der Standards, weswegen es notwendig ist, zu überprüfen, was von ihnen in den Abschlussprüfungen wie zum Tragen kommt, da sich erst damit der Zweck von Standards praktisch erfüllt.

Entgegen der normativ allgemeinen Implikation des Begriffs »Standard« sind die Abschlussprüfungen vom Anspruch her nach Schulformen differenziert. Anders als bei der PISA-Studie geht es offensichtlich in der deutschen Schulpraxis nicht primär darum, anhand eines einheitlichen Maßstabs mögliche Defizite der Schüler festzustellen und daraus Verbesserungen des Unterrichts abzuleiten, sondern die Prüflinge entsprechend ihrer bekanntermaßen in den Schulformdifferenzen sich manifestierenden unterschiedlichen Begabungen dort abzuholen, wo sie stehen. Auf diese Weise hat jeder eine faire Chance für ein zumindest ausreichendes Ergebnis, was dann als Beleg für die Effizienz des gegliederten Schulsystems ausgegeben werden kann. Die Frage nach einem einheitlichen Anspruchsniveau würde sich nun beim Abitur unabweislich stellen. Wenn Qualitätssicherung und Leistungsstimulierung das erklärte Ziel sind, darf man davon ausgehen, dass die gymnasiale Abschlussprüfung für die Klasse 10 als Ausgangspunkt dienen müsste, weswegen sie hier einer genaueren Analyse unterzogen werden soll.

Betrachtet man eine vom nordrhein-westfälischen Ministerium für Schule und Weiterbildung im Internet zur Verfügung gestellte Beispielarbeit für das Fach Deutsch, so kann zunächst Entwarnung gegeben werden. Auf der Basis einiger vom Schwierigkeitsgrad her angemessener und thematisch altersgerecht ausgewählter Textausschnitte werden nur die Kompetenzen abgeprüft, die auch vorher schon von Zehntklässlern erwartet wurden. Im Wesentlichen erkennt der Deutschlehrer hier den guten alten Dreischritt von Reproduktion, Transfer und Reflexion wieder, der seit langem auch der Formulierung von Abituraufgaben zugrunde liegen muss. Geändert hat sich auf den ersten Blick nur die Form der Leistungsüberprüfung: Hinzugekommen ist ein einleitender Prüfungsteil mit geschlossenen Fragen zu sprachlichen und inhaltlichen Details eines Textes sowie für die gesamte Arbeit ein exaktes Bewertungsschema nach Punkten, das auch auf die Bewertung von Teilaspekten der sprachlichen Darstellung angewandt wird. Die quantitativen Präzisierungen sollen wahrscheinlich für eine einheitliche und objektive Bewertung sorgen, was aber nur im ersten, weitgehend auf Multiple-choice-Fragen beruhenden Prüfungsteil der Fall ist, der lediglich mit 20% in die Note eingeht.

Im zweiten Schwerpunktteil der Arbeit sollen die Aussagen von drei Texten bzw. -ausschnitten zu den heutigen Lebensbedingungen von Jugendlichen wiedergegeben, miteinander in Beziehung gesetzt und bewertet werden. Der erste Text ist eine Zitatsammlung von Jugendlichen, die anderen beiden beschreiben jeweils kurz erfolgreiche Projekte mit Jugendlichen in München und Dortmund. Bereits im reproduktiven Teil werden die erwarteten Antworten nur beispielhaft angegeben, obwohl sie alle aus den Texten präzise ermittelt werden können, und mit einer Punktzahl versehen, die unklar lässt, wofür genau die Punkte zu vergeben sind. Bei der zweiten Aufgabe werden Teilanforderungen aufgelistet, die in dieser Differenzierung der Aufgabenstellung nicht zu entnehmen sind und daher von den Schülern wohl auch eher synthetisch behandelt würden. Es sollen »Verknüpfungspunkte« zwischen den Aussagen der Jugendlichen und den Projektbeschreibungen hergestellt werden, deren Aufzählung im Erwartungshorizont ist jedoch (unvermeidlich) identisch mit den Ergebnissen der Re-

produktion. Dennoch können damit 8 Punkte erzielt werden, doppelt soviel wie für die Leistung, um die es hier eigentlich geht, nämlich »die Verbindung zwischen beiden« herzustellen. Unbenannt bleibt auch, worin angesichts der Kürze der Texte in der dritten Teilaufgabe die immerhin auch mit 8 Punkten honorierte Erläuterung der Verbindungen bestehen soll. Vollends unklar, sowohl von der Aufgabenstellung als auch von der Punktevergabe her ist die dritte, der Formulierung nach anspruchsvollste Aufgabe, denn hier soll es um eine eigene Stellungnahme gehen, also um eine individuelle Reflexionsleistung, zu der die Materialien jedoch kaum Anlass geben. Die Schüler sollen den Erfolg der Projekte bezogen auf die im ersten Text genannten Probleme der Jugendlichen bewerten; dass die Projekte ein Erfolg waren, geht indes schon aus der Berichterstattung hervor, folglich dürften sie – zumindest auf dem gegebenen Informationsstand – auch sinnvoll zur Behebung der genannten Probleme sein. Weiterhin soll die Möglichkeit einer Übertragung auf andere Städte geprüft werden, die bereits von der Sachlage her gegeben ist, da die Berichte keinerlei ortsspezifische Bedingungen für die Gestaltung des jeweiligen Projekts angeben. Zu prüfen gibt es hier also nichts, außer für einen hypothetischen Lokalpolitiker nach Kriterien, die jenseits der Aufgabenstellung liegen. Demzufolge braucht diese »Entscheidung« auch nicht »begründet« zu werden, es sei denn mit dem quasi-tautologischen Verweis darauf, dass eine Maßnahme, die den Jugendlichen in München nützt auch die Bielefelder Jugendlichen erfreuen dürfte. Die bei dieser Aufgabe zu vergebenden 16 Punkte belohnen also im Wesentlichen nur die Fähigkeit, einfache logische Schlüsse zu ziehen, nicht die Urteilskraft der Schüler. Sie werden zu einer, sogar »ausführlichen« Meinungsäußerung aufgefordert, die keine ist, und damit nicht nur hinters Licht geführt, sondern ebenso unterfordert. Letzteres auch deswegen, weil Urteilsfähigkeit – einmal vorausgesetzt, es ginge tatsächlich darum – als die anspruchsvollste der hier geprüften Kompetenzen weniger Punkte bringt als die reproduktive und die vergleichende Aufgabe (16 statt jeweils 20). Allerdings bietet die sachliche Vorwegnahme des autonomen Urteils dem Korrektor den Vorteil, sich nicht den Kopf über die Bewertung eigensinniger, gar komplexerer Stellungnahmen der Schüler zerbrechen zu müssen. Wenn mehr oder minder feststeht, was gemeint werden soll, fällt die Punktevergabe leichter.

Die mit dem minutiösen Punkteschema suggerierte Objektivität ist also, sieht man vom Multiple-choice-Text ab, keineswegs gegeben, denn entweder bleibt unklar, wofür genau die Punkte vergeben werden sollen oder sie werden für eine Leistung vergeben, die faktisch nicht der Aufgabenstellung entspricht. Es bleibt daher letztlich der Korrekturerfahrung und dem Wohlwollen oder der Strenge des Lehrers überlassen, die Punkte so zu vergeben, dass er zu einem halbwegs gerechten Urteil kommt. Die exemplarische Analyse einer einzelnen Aufgabenstellung erlaubt noch keine Verallgemeinerung, dennoch ließen sich hier mit der Unschärfe und der – von den Aufgabenstellern wohl nicht einmal bemerkten – Unterforderung zwei Probleme identifizieren, die den Anspruch der Qualitätssicherung und Leistungsstimulation fragwürdig erscheinen lassen. Während die Bildungsstandards als Rahmenvorgaben mit ihrem Totalitätsanspruch didaktisch unter den gegebenen Bedingungen nicht zu realisieren sind, also über ihre Orientierungsfunktion hinauschießen, werden – zumindest in unserem Beispiel – die standardisierten Bewertungsmethoden, mit der Teile diese Vor-

gaben für Testzwecke operationalisiert werden, den Anforderungen an eine präzise Kompetenzmessung nicht gerecht.

Der Exkurs zu den Sekundarstufe-I-Bildungsstandards war notwendig, um ein klareres Bild von den Problemen zu gewinnen, mit denen es die noch zu entwickelnden Abiturstandards zu tun hätten. Denn erweist sich die Operationalisierung auf dem relativ niedrigen Niveau bereits als schwierig, so dürfte dies um so mehr für die weiterführende Schulbildung in der Sekundarstufe II gelten, die sich, zumindest bisher, durch größere Komplexität, höhere Ansprüche an die Reflexionsfähigkeit und, wenn auch in stark abnehmendem Maße, durch eine gewisse Individualisierung auszeichnete. Bezogen auf das Ziel der Qualitätssicherung ist die Formulierung der Standards, wie gesehen, bedeutungslos, da es sich um eine Anhäufung von Desideraten handelt. Realisiert würde dieser Qualitätsanspruch erst mit Prüfungen, deren Aufgabenstellung auch auf höherem Niveau in klarem Bezug zu den geforderten Kompetenzen stünden und eine eindeutige Bewertung von Teilleistungen erlaubten oder zumindest, bei offeneren Aufgabenstellungen, klar das Punktespektrum angäben, innerhalb dessen sich die Bewertung zu bewegen hätte. Dies wäre das Mindeste, was die Schüler an Transparenz im Abitur erwarten können, denn angesichts der Bedeutung des Numerus Clausus für die Hochschulzulassung wären eventuell durchschnittsmindernde Unschärfen – wie unser Beispiel sie in großem Umfang enthielt – nicht zu rechtfertigen.

Ob dies mit einem analog zu den Mittleren Abschlussprüfungen entwickelten Testdesign möglich, gar besser möglich ist als bisher, darf bezweifelt werden. Zur Skepsis gibt dabei nicht nur die analysierte Aufgabe Anlass, auch frühere Versuche eines Designs für die Überprüfung von komplexeren Kompetenzen in der Oberstufe zeigen, dass deren didaktischer Operationalisierung Grenzen gesetzt sind. In den siebziger Jahren wurde im Rahmen der Curriculumentwicklung für die Kollegscheule ein dreidimensionales Strukturgittermodell entwickelt, um Kritikfähigkeit zu erfassen bzw. zu generieren. Es wurde schließlich aufgegeben, da es im Unterricht, geschweige denn für die Entwicklung von Klausuren nicht praktikabel war (vgl. zur Darstellung des Modells Lenzen/Meyer 1975).

In welche Richtung der Versuch, die künftigen Abituraufgaben operationalisierbar zu machen, gehen könnte, deuten die zur Vorbereitung des Zentralabiturs am Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen herausgegebenen Materialien an.¹ Sie gehen von der richtigen Annahme aus, dass eine Bewertung mit Objektivitätsanspruch ein Maximum an Transparenz und Präzision bei der Aufgabenstellung voraussetzt und geben daher so genannte »Operatoren« vor, die im Abitur und in den darauf vorbereitenden Klausuren obligatorisch zu verwenden sind. Mit diesem nicht zufällig aus der Mathematik entlehnten Begriff sind größtenteils zwar der Standardsprache entnommene, hier aber genau definierte Fachtermini gemeint, die eine spezifische Handlungsanweisung beinhalten, wie z. B. beschreiben, zusammenfassen, aufzählen, einordnen, charakterisieren, erklären, erörtern, herausarbeiten, vergleichen, analysieren, untersuchen, reflektieren etc.

Es werden insgesamt 41 solcher Begriffe aufgelistet und jeweils mit einer Definition versehen, die allerdings keineswegs für alle Fächer einheitlich ist. Soll ein Prüfling beispielsweise etwas »beschreiben«, so bedeutet dies in einer Deutsch-Klausur, dass er »Textaussagen oder Sachverhalte in eigenen Worten, strukturiert und fachsprach-

lich richtig aufnehmen« kann, wohingegen er in einer Geschichtsklausur »historische Sachverhalte unter Beibehaltung des Sinnes auf Wesentliches reduzieren« soll. Im ersten Fall geht es um eine streng genommen gar nicht bewertbare Leistung, denn der Prüfer erfährt ja nur, was der Kandidat reproduziert, nicht, was er aufgenommen hat; im zweiten Fall wird beiläufig mehr erwartet als eine bloße Reproduktion, nämlich eine Syntheseleistung. Man kann, wenn man es mit dem Deutschen so genau nimmt, wie es die Anweisungen zu tun scheinen, darüber streiten, ob »beschreiben« für die Wiedergabe von Textinhalten überhaupt der passende Begriff ist, der Streit führte aber nur zu weiterer Verwirrung, denn »wiedergeben« ist ein anderer Operator der für »Inhalte, Zusammenhänge strukturiert, zusammenfassend in eigenen Worten fachsprachlich richtig formulieren« steht, im Gegensatz zu »zusammenfassen«, d. h. »Sachverhalte, Probleme oder Aussagen erkennen und zutreffend formulieren«.

In diesem hier nicht weiter zu verfolgenden Sinne oder Unsinn werden zahlreiche in ihrer standardsprachlichen Bedeutung ähnliche, wenn nicht gar synonyme Begriffe minutiös in einer Weise voneinander abgegrenzt, der gegenüber scholastische Disputationen fast eine feyerabendliche Beliebigkeit ausstrahlen. Gleichwohl bleibt, wie die obigen Beispiele nur andeuten konnten, vielfach unklar, was mit den Operatoren ins Werk gesetzt werden soll und folglich auch – pragmatisch betrachtet –, wie den Schülern die Begriffsunterschiede plausibel gemacht werden sollen, von deren Beherrschung es abhängt, wie viele der in der Abiturklausur (und auch bereits in den Sek-I-Abschlussklausuren) stets zu erreichenden 100 Punkte sie erzielen. Die Liste hinterlässt den Eindruck einer Fingerübung zu Wittgensteins Tractatus, die konsequent von dem schweigt, wovon sie nicht mehr reden kann, nämlich Bildung.

Der Zweifel, ob mit voluntaristischer Semantik und einem uniform quantifizierenden Bewertungsschema eine objektiv messbare Passung zwischen komplexeren Aufgabenstellungen, erwarteter Lösung und zu überprüfenden Kompetenzen erreicht werden kann, führt uns zu der dritten, der bildungstheoretischen Ebene. Hier ist zunächst daran zu erinnern, dass ungeachtet des irreführenden Begriffs »Bildungsstandards« ein terminologischer wie theoretischer Unterschied zwischen »Bildung« und »Kompetenz« besteht, wie unter anderem Gruschka und Herrmann ausführlich nachgewiesen haben (vgl. Gruschka 2006 und Herrmann 2004, S.21 ff.). Bildung setzt Kompetenzen voraus, ist aber nicht mit ihnen identisch, zumindest solange nicht, wie der normative Rückbezug des Bildungsbegriffs auf Mündigkeit und Individualität bestehen bleiben soll. Unter dieser Voraussetzung bleibt Bildung ein autopoietischer Prozess, wie Herrmann es nennt, in dem das Individuum sich durch Auseinandersetzung mit der Welt als Person hervorbringt, einer Auseinandersetzung, für die nach wie vor die von Humboldt formulierten Kriterien der »vollständigen Einsicht in die streng aufgezählten Gründe« bzw. der »Erhebung zu einer allgemeingültigen Anschauung« angesetzt werden können. Damit ist keine – nur sehr schwer und mit Sicherheit nicht von jedem zu erwartende – sachliche Norm gemeint, sondern eine handlungsleitende; es geht um den Weg, die Bildungsbewegung, weniger um das dabei erreichte Niveau, mit dem die Welt durchdrungen wird. »Bildung als Prozess [...] geht also nicht den Weg der fremdgesteuerten Instruktion oder des heteronomen Trainings von Verhaltensweisen, die im Zweifelsfall als solche auch beherrscht werden können, ohne dass man sich mit ihren Inhalten und Zielen identifiziert« (Herrmann 2004, S.22).

Welche schulische Gestalt ein solcher Bildungsbegriff haben könnte, hat Humboldt in seinen Ausführungen zum Königsberger und Litauischen Schulplan dargestellt. Nach der für alle obligatorischen Elementarschule sollte jeder die Schule – die Humboldt ausdrücklich nicht nach Schulformen getrennt wissen wollte – so lange besuchen können, wie es seinen Fähigkeiten, Interessen und beruflichen Aspirationen – und natürlich dem Geldbeutel der Eltern – entsprach. Ein Abgang war zu jedem Halbjahr möglich und verbunden mit einem Zeugnis, das qualitativ Auskunft über die erlangten Kompetenzen geben sollte. Mit zunehmender Dauer des Schulbesuchs sah Humboldt eine wachsende Selbstverantwortung und Freiheit der Lernenden in dem Sinne vor, dass sie, solange die sachliche Allgemeinheit der Bildung davon nicht zu sehr beeinträchtigt wurde, je nach Interessen Fächer intensiver studieren und andere vernachlässigen konnten.

Bildung orientierte sich also sowohl als idealistischer Begriff, als auch in ihrer institutionalisierten Form nicht am wie auch immer definierten Output, sondern am Input, allerdings keinem von außen oktroyierten, sondern vom Individuum selbst zu leistenden – Humboldt nannte es die »Kraft«, aus der heraus sich im Bildungsprozess die Individualität entfaltet. In diesem Sinne ist Bildung weder standardisierbar noch evaluierbar, es sei denn durch den praktischen Lebensvollzug jedes Einzelnen.

So notwendig es erscheint, an den normativen Gehalt des Bildungsbegriffes und zumindest den geplanten Versuch seiner Umsetzung, also seiner praktischen Möglichkeit zu erinnern, so wenig wird diese Argumentation doch bei denjenigen verfangen, die die momentane Diskurshoheit in der politisch beratenden Erziehungswissenschaft innehaben, denn sie könnten mit Recht darauf hinweisen, dass der emphatisch verstandene Bildungsbegriff schon im 19. Jahrhundert faktisch keine normierende Wirkung mehr für den schulischen Unterricht hatte (vgl. Tenorth 1986, S.83), ein theoretisches Beharren darauf also an der Realität seit langem vorbeigehe. Diese Auffassung ließe sich mit der spätestens seit Nietzsche zu vernehmenden Klage über die Diskrepanz zwischen Bildungsnorm und tatsächlicher Schulbildung untermauern, beispielsweise in Paulsens prägnanter Verurteilung bürokratisch reglementierter Bildung aus dem Jahre 1903, die, von stilistischen und terminologischen Details abgesehen, als aktueller Kommentar zur Debatte um Bildungsstandards durchgehen könnte:

»Ein Lehren, das geistige Bildung zum Ziel hat, gedeiht nur in der Freiheit; wird ihm diese durch beengende Vorschrift und harte Kontrolle genommen, so verliert es Freudigkeit und Kraft und wird zum notdürftigen Abrichten. Auch das haben Schulbehörden eine Neigung zu vergessen: in der Absicht, den Unterricht zu heben, haben sie in diesem Jahrhundert Inhalt und Methode des Unterrichts vielfach durch so starre Vorschriften eingeengt und den Lehrer unter so scharfe Aufsicht gestellt, dass für die persönliche Auffassung und Lösung der Aufgabe wenig Spielraum bleibt. Die Folge ist, dass der Unterricht aufhört, eine freie Kunst zu sein, dass er zur fabrikmäßigen Arbeit herabsinkt; kein Wunder, dass aus solchen Bildungsfabriken dann auch fabrikmäßige Ware hervorgeht, nicht gebildete Menschen. Das hindert nicht, dass dieselbe Behörde denselben Lehrern dann vorhält, es sei ihre Pflicht, auf die Individualität der Schüler Rücksicht zu nehmen; nicht schablonenhafte Gleichförmigkeit, sondern kräftige Persönlichkeit sei das Ziel der Schulbildung« (Paulsen 1991, S.98).

Bemerkenswert an Paulsens Ausführungen ist weniger die anfängliche Gegenüberstellung von freier und bürokratisch überformter Bildung, sondern die daran sich anschließende Ideologiekritik, die zunächst die einengende Wirkung abrichtender Bildung für denjenigen impliziert, dessen Arbeit als »freie Kunst« zu betrachten ist. Herbart nannte dies den »pädagogischen Takt«, in heutiger Terminologie würde man von »Professionalität« sprechen, die dem Lehrer, wenn schon nicht aus institutioneller, so doch aus pädagogischer Sicht zuzugestehen wäre, nämlich die Fähigkeit, bereichsspezifisch und wissenschaftlich fundiertes Wissen und daraus abzuleitende Handlungsmuster situations- und klientenbezogen anzuwenden. Der entprofessionalisierende Effekt einer Tätigkeit, die sich im Extremfall auf »Teaching-to-the-test« beschränkt, ist nicht von der Hand zu weisen.

Für unseren Zusammenhang wichtiger ist indes Paulsens ideologiekritischer Hinweis auf die widersprüchlichen Erwartungen der Bildungsbürokratie. Es ist zwar richtig, dass der Bildungsbegriff für die tatsächliche Gestaltung des Schulunterrichts keine normierende Kraft hatte und hat, eben weil dieser systemfunktional verwaltet wird, zugleich aber beruft man sich bei der politischen und gesellschaftlichen Legitimation der Schule eben auf diese Norm. Auch dies gilt unverändert seit Paulsen, weil sich die bürgerliche Schule weder systemfunktional noch normativ rechtfertigt, sondern durch den Anspruch, den dazwischen bestehenden Widerspruch aufheben zu können. Sie soll die nachwachsenden Generationen sowohl den jeweiligen Gesetzen der gesellschaftlichen Synthesis nach integrieren als auch sie zur Ausbildung von Individualität und Mündigkeit befähigen, zumal in dem Bildungsgang, der zum Abitur führt. Gäbe man also die normative Dimension des Bildungsbegriffs pädagogisch oder politisch auf, so wäre die Schule als bürgerliche nicht mehr zu rechtfertigen und verkäme zu einer systemfunktionalen Zuchtanstalt. Deswegen erstaunt es auch nicht, dass im Vorwort zu den Bildungsstandards hervorgehoben wird, die Schule ziele »auf Persönlichkeitsentwicklung und Wertorientierung, die sich aus den zentralen Gegenständen unserer Kultur ergeben« (Bildungsstandards 2004, S.3).

Der Bildungsbegriff lässt sich also theoretisch nicht verabschieden, auch nicht durch seine beiläufige Reduktion auf Kompetenzen. Jenseits dieser grundsätzlichen Überlegung bleibt allerdings die für die Praxis entscheidende Frage zu klären, ob oder inwieweit sich aus der Einführung von Bildungsstandards im Abitur kritikwürdige Veränderungen des von jeher bürokratischer Regelung unterworfenen Schulunterrichts ergeben können. Dazu bedürfte es des Nachweises, dass bisher trotz der seit Paulsen beklagten Bürokratisierung des Unterrichts Freiräume bestanden haben, die nun gefährdet sind.

Hier muss zunächst zwischen einem inneren und einem äußeren Freiraum unterschieden werden. Der innere Freiraum besteht prinzipiell, da, wie Humboldt es ausdrückte, Bildung »von außen niemals bewirkt, sondern nur angestoßen werden kann.« Was also ein Mensch aus den ihm schulisch mehr oder minder oktroyierten Bildungsangeboten macht, ob oder wie er sie assimiliert, bleibt seine individuelle Leistung. Insofern verweist der humboldtsche Bildungsbegriff jenseits seiner theoretischen Emphase auch schlicht auf einen psychischen Fakt, der grundsätzlich von keiner Standardisierung tangiert wird. Es kann also durchaus vorkommen, »dass trotz der Schule fallweise und gelegentlich individuelle Bruchstücke von Bildung

ermöglicht werden«, wie Ruhloff süffisant bemerkt, »nur folgt dies nicht aus dem mit Schulsystemen gegebenen Konsequenzzusammenhang und spricht eher gegen die Schule, weil sie offenbar nicht perfekt genug ist, um zu verhindern, was in ihrer Logik nicht liegt« (Ruhloff, 1973, S.113).

Was Ruhloff hier ironisch als Defizit darstellt, resultiert nicht nur aus der letztlich irreduziblen Subjektivität von Bildung, sondern auch daraus, dass selbst innerhalb einer bürokratischen Struktur unterschiedlich weit auszulegende und zu gestaltende Handlungsspielräume für die Entfaltung von Bildungsprozessen existieren, was die Bedingung der Möglichkeit von Schulreformversuchen ist. Auf diese Tatsache weist Lenhardt am Schluss seiner Studie zur bürokratischen Rationalität der Schule hin. In Abgrenzung zu Dreebens systemtheoretischer Auffassung, dass die in der Schule zu vermittelnden Normen auch faktisch lückenlos durchgesetzt würden, betont Lenhardt, dass die Schüler Normen keineswegs schlicht übernehmen, sondern dass der subjektive Sinn, den sie ihnen gäben, von den Bedingungen abhinge, unter denen sie sich die Normen aneignen. Diese Bedingungen entschieden darüber, »ob die Jugendlichen die schulischen Organisationsnormen verinnerlichen oder irgendwie anders damit umgehen. Von ihnen hängt es ab, was im Mittelpunkt von Webers und Adornos Bildungstheorie stand, ob Bildung als Selbstverständigungsprozeß möglich ist, der Individualität und Autonomie fördert, ob Schulen zur Herausbildung des Fachmenschtums als sozialem Habitus beitragen oder zur Halbbildung, oder ob sie irgendwelche anderen Formen von Sinn entstehen lassen, an denen sich die Schüler orientieren. Die vier Normsyndrome können jeweils in Formen auftreten, die sich durch den Grad der Autonomie unterscheiden, die sie den an der pädagogischen Interaktion mittelbar und unmittelbar Beteiligten gewährt.

[...] Für die pädagogische Interaktion ist diese Differenz entscheidend. Nur unter Autonomie gewährenden Verhältnissen ist es möglich, daß der intendierte oder latente Sinn, mit dem die Schüler durch Schule und Lehrer konfrontiert sind, und ihre eigenen vorgängigen Erfahrungen in ein diskutierbares Verhältnis gebracht werden. [...] Die Institutionalisierung von Unabhängigkeit und Leistung als *bürokratisches* Zweck-Mittel-Schema mit fixierten Erziehungszielen und pädagogischen Mitteln entzieht den Beteiligten dagegen Ressourcen der Selbstverständigung« (Lenhardt 1984, 185).

Dass Bildungsstandards, vor allem ihre Operationalisierung durch vermeintlich objektive Prüfungsformen, die Spielräume für Entfaltung von Autonomie – der Schüler wie der Lehrer – zu verringern drohen, ist schwer von der Hand zu weisen, so dass der Schluss nahe liegt, damit solle die nach Ruhloff noch unvollkommene Systemlogik perfektioniert werden. Einen ersten Eindruck davon konnte die oben analysierte Beispielaufgabe vermitteln, aus der abzuleiten war, welches Spannungsverhältnis bei abiturgerecht gestellten Aufgaben zwischen den von diesem Zeugnis zu bescheinigenden Ansätzen zu geistiger Autonomie und einem positivistisch verkürzten Verständnis von objektivierbarer Output-Bildung bestehen würde – ein Spannungsverhältnis, das notwendig nicht nur die Prüfung prägt, sondern auch den sie vorbereitenden Unterricht. Es macht einen Unterschied, ob, um bei dem Beispielfach zu bleiben, ein Deutschlehrer die Gelegenheit hat, mehrere Zugänge zu einem literarischen Text zu eröffnen und sich auf Deutungsvarianten der Schüler einzulassen, an deren Überprü-

fung sie lernen könnten, ihr Urteil methodisch gesichert zu überprüfen, um es gegebenenfalls gegen das des Lehrers zu verteidigen, oder ob die literarische Analyse von Anfang an unter dem Zeichen approbierter Lesarten, Methoden und »Operatoren« steht, von denen klar ist, dass nur sie im Abitur die nötigen Punkte bringen. Analoges gilt für die Prüfung: Solange kein striktes Punkteraster für die Interpretation eines literarischen Textes vorgegeben ist, hat der Korrektor die Freiheit, eine plausibel am Text belegte Deutung zu honorieren, auch wenn sie von seinem Erwartungshorizont abweicht, vorausgesetzt, er ist selbst autonom genug, die mit seiner Rolle gegebene Deutungshoheit in Frage zu stellen.

Was die Preisgabe der Spielräume impliziert, bringt Herrmann auf den Punkt: Sie lässt eine »potentiell höchst folgenreiche Leerstelle entstehen: Bildungsprozesse ohne persönliche individuelle *Motive* und Bildungsformen ohne sachliche *Gehalte*« (Herrmann 2004, S.9). Da es sich hierbei, wie Lenhardts Ausführungen zeigen, nicht um einen Zwang, sondern um eine politische und pädagogische Entscheidung handelt, bleiben deren mögliche Motive zu erörtern.

III

Geht es um die viel beschworene Studierfähigkeit, die das Abitur in erster Linie bescheinigen soll, so erscheint eine Einengung der Autonomie in der Sekundarstufe II kontraproduktiv, denn wissenschaftliches Arbeiten verträgt sich nicht mit einer Lernhaltung, die systematisch auf das Erfüllen vorgegebener inhaltlicher und methodischer Standards aus-, wenn nicht gar abgerichtet wird. In dem Maße allerdings, wie auch das Studium mit den Argumenten der besseren Orientierung und der *employability* in analoger Weise standardisiert wird, können objektivierte Abiturstandards einen Gewöhnungseffekt für das erwünschte Verhalten, die Einstellungen und die Erwartungen von Studierenden haben. Wer gelernt hat, seine Bildungsaspirationen auf das Erreichen von Punkten für ein vorgeschriebenes Soll zu fokussieren, wird auch mit dem Sammeln von *Credit points* weniger Probleme haben und – wegen der damit verbundenen *Work loads* schon aus zeitökonomischen Gründen – nicht nach für ihn vielleicht interessanten Bildungstoffen jenseits der vorgeschriebenen Inhalte suchen.

Hinter den administrativen Veränderungen, innerhalb derer Abiturstandards nur ein notwendiger Baustein sind, steckt ein Menschenbild, für das D. Riesman bereits in den fünfziger Jahren des letzten Jahrhunderts den Begriff des »außengeleiteten Menschen« prägte. Es aus normativer Sicht zu kritisieren wäre ebenso angebracht wie einfach, bemerkenswerter erscheint jedoch der systemimmanente Widerspruch, dass die Standardisierung im Bildungswesen weder mit den gegenwärtigen ökonomischen Tendenzen noch mit der These vereinbar ist, wir lebten in einer Epoche der Individualisierung, in der der Einzelne immer mehr Wahlmöglichkeiten für die Gestaltung seiner Persönlichkeit hat, aber auch wesentlich mehr auf sich selbst und seine Fähigkeiten bei der Organisation und Planung seines Lebens angewiesen sei.

Das punktgenau quantifizierende Bewertungssystem in Schule und Hochschule weist strukturelle Parallelen zum Taylorismus auf, der zumindest in den fortgeschrittenen Industrieländern längst durch flexiblere Produktionsweisen ersetzt worden ist, bei denen andere Qualifikationen gefragt sind als die von standardisierten Bildungsprozessen

sen zu erwartenden. Wenn allenthalben Innovation und Kreativität gefordert werden und »Querdenker« hoch im Kurs stehen, so setzt dies die Existenz oder Schaffung von Freiräumen voraus, in denen sich die erwünschten Eigenschaften entfalten können, mit anderen Worten: Freiräume für Bildung. Es mutet paradox an, wenn das Bildungswesen eines forcierten ökonomischen Liberalismus' das Risiko der Freiheit scheut, das ihm der Altliberale Humboldt ins Stammbuch schrieb, denn es entzieht damit dem Kapitalismus die wesentliche Ressource, die er seinen eigenen Verlautbarungen nach braucht: »Das Kapital verlangt von den Arbeitnehmern, dass sie sich beraten, nachdenken, planen und diskutieren, daß sie zu autonomen Subjekten der Produktion werden«; so André Gorz, der jedoch einschränkend hinzufügt, deren Subjektivität werde dadurch enteignet, dass sie »zugleich ihre Autonomie auf vorgegebene Bereiche im Dienst von vorbestimmten Zwecken begrenzen« sollen (Gorz 2000, S.57) – eine Aussage, die andeutet, dass die oben genannte Individualisierungsthese zu relativieren ist.

Natürlich hat die Abnahme normativer Orientierungsmuster in der Gesellschaft insgesamt wie auch in vielen ihrer Milieus größere Individualisierungsspielräume eröffnet, die den Individuen abverlangte Mündigkeit ist aber paradoxerweise eine heteronom bestimmte. Sie sind gezwungen, sich selbst die Gesetze zu geben, die zu befolgen für ihre Existenz als Wirtschaftsbürger unabdingbar ist, und werden damit zu »flexiblen Menschen« im Sinne Sennetts, deren Individualität nicht mehr Produkt eines Entwicklungs- und Bildungskontinuums ist, sondern die ihr Selbstbild und ihre Kompetenzen den wechselnden Anforderungen nach de- und rekonstruieren müssen (vgl. Sennett 1998). Dabei können sie nicht einmal mehr auf die Gültigkeit der basalen Leistungsnorm für eine Existenz sichernde Karriere bauen, mag diese ihnen auch nach wie vor politisch gepredigt werden, denn was sie geleistet haben oder leisten können, kann wenig später bereits wertlos sein. Dem gegenüber steht die Erfahrung, dass richtig angelegtes Kapital, sofern man genug davon besitzt, sich von selbst vermehrt, man also auch ohne persönliche Leistung gesellschaftlich erfolgreich sein kann.

Die einzige Norm, die noch zu gelten scheint und die uns wieder zu unserem Thema zurückführt, ist bemerkenswerterweise eine pädagogische: die des »lebenslangen Lernens«, eine nach Geißler und Kutscha »infantil-orale Zumutung« (Geißler/Kutscha 1992, S.17) an den damit zum lebenslang bedürftigen Mängelwesen erklärten Menschen. An von außen gesetzte und objektiv überprüfte Standards ihr Bildungsleben lang gewöhnt, sind die Individuen dazu disponiert, sich jedem künftigen Standard anzupassen und, da Gelingen oder Misslingen allein von ihnen abhängt, zu ihrem eigenen Qualitätsmanager zu werden. Wenn mit den Bildungsstandards also Leistung stimuliert werden soll, dann ist wohl diese damit gemeint.

Stellt man vor diesem Hintergrund die Frage *cui bono?*, so wäre es sicher richtig, aber verkürzt, die Standardisierung im Bildungswesen allein der jüngsten Entwicklung des Kapitalismus' zuzuschreiben, auch wenn nicht abzustreiten ist, dass dieses System, nachdem es eine zumindest wirtschaftlich globale Monopolstellung erreicht hat, dazu tendiert, alle Lebensbereiche mit seiner Logik zu durchdringen, d. h. nach einer quantifizierbaren Relation von Aufwand und Nutzen zu fragen, um Effizienzmängel offenzulegen und abzustellen, unabhängig davon, ob quantifizierbare Effizienz bei der Steuerung gesellschaftlicher Prozesse ein sinnvoller Maßstab ist. Gleichwohl verwunderte es nicht, wenn ein Unternehmer die gegen die Hochschulreform ge-

wandte Kritik, Universitäten seien kein Wirtschaftsbetrieb, mit dem Argument unterstriche, dass eine *Top-down*-Strategie, die rigide Handlungsanweisungen verordnet, zur Führung eines Unternehmens in der Tat nicht mehr geeignet sei.

»Auch wenn es so aussieht, als habe die Bildungsadministration mit ihrem erklärten Ziel der Qualitätskontrolle seit längerer Zeit in der Wirtschaft übliche Verfahren der Evaluation und Zertifizierung von Produkten und Dienstleistungen nach internationalen Standards übernommen, so sind diese Verfahren dennoch politischen Ursprungs. Bereits in den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts versuchte die amerikanische Sozialwissenschaft mit groß angelegten Programmen, die Wirksamkeit sozialpolitischer Maßnahmen zu evaluieren, um – dem damals dominanten kybernetischen Modell entsprechend – Rückkoppelungsprozesse zu schaffen, die auf eine Optimierung der politischen Steuerung zielten. Erst danach wurden diese Verfahren in der Wirtschaft aufgegriffen und mit der Konkurrenzlogik zu einem Wettbewerbsinstrument verschmolzen, das dazu dient, die besten Produkte und Dienstleistungen bzw., nach einer Rückübertragung auf andere gesellschaftliche Bereiche, die *best practice* zu stimulieren« (vgl. Bröckling 2004, S.77 f.).

Entscheidend für die Bewertung der *best practice* sind die Kriterien, an denen sie gemessen wird und die natürlich je nach dem untersuchten Bereich erheblich differieren; ihre Festlegung ist eine Machtfrage:

»Die Evaluationsmacht legitimiert sich über ihre Objektivität: Sie [...] gibt einheitliche Maßstäbe vor, nach denen alle beurteilt werden. Das zeitigt paradoxe Effekte: Weil die Position im Ranking weit reichende Folgen hat [...], richten die Evaluierten ihr Verhalten prospektiv auf die zu Grunde gelegten Kriterien hin aus. Man tut, was gemessen, und man lässt, was vom Bewertungsraster nicht erfasst wird. Evaluation schafft so erst die Wirklichkeit, die zu bewerten sie vorgibt, und erzeugt statt der allseits beschworenen Innovationsfähigkeit, einen Aggregatzustand betriebsamer Konformität' (a. a. O., S.78).

Bröcklings allgemeines Fazit zur evaluierten Gesellschaft deckt sich mit den Vermutungen, die oben im Anschluss an Lenhardt hinsichtlich des Zwecks von Bildungsstandards geäußert wurden und lässt deren politischen Hintergrund erkennen. Sie resultieren aus dem Bestreben eines internationalen Rankings von Bildungssystemen, das ohne Rücksicht auf deren spezifische kulturelle Traditionen oder gesellschaftliche Kontexte Vergleichbarkeit postuliert und diese mit *Large-scale*-Untersuchungen auf dem niedrigen gemeinsamen Nenner empirisch quantifizierbarer Größen misst, dem einzigen, der allgemein vergleichbare, objektive und damit unanfechtbare Resultate für transnationale gesellschaftspolitische Steuerungsprozesse im Bildungswesen verspricht. Da die in ihren Widersprüchen befangene traditionelle Erziehungswissenschaft dazu nicht taugt, wird die Aufgabe an Experten aus der pädagogischen Psychologie delegiert, die von jeher besser wussten, wie man Lernprozesse objektiv misst. Sie gehen eine Symbiose mit ihren politischen Auftraggebern ein, denen sie ihre herausragende Rolle und finanzielle Ressourcen verdanken, während jene wiederum auf Experten angewiesen sind, um ihre Ziele wissenschaftlich zu rechtfertigen. Damit werden die Evaluierer dann auch folgerichtig zu Experten für Bildung, nicht mehr Lehrer oder Erziehungswissenschaftler, die ihr Handeln nur noch im Rahmen dieses Paradigmas professionell legitimieren können.

Die Begriffe »Standard«, »Qualitätssicherung«, »Implementation«, »Monitoring«, »Output« etc. offenbaren in ihrer »Analogie zur Maschine« (Herrmann 2004, S.30) eine sozialtechnologische Steuerungsphantasie, welche nun endlich über die Mittel zu verfügen scheint, die man im 18. Jahrhundert noch nicht hatte, wo die Maschine auffallend häufig, allerdings nur als Metapher für den anzustrebenden gesellschaftlichen Idealzustand auftaucht. Im pädagogischen Kontext bediente sich Comenius sogar noch früher dieser Metapher, wenn er Lernen mit dem Buchdruck und Lehren mit einem Uhrwerk vergleicht und damit als subjektlosen, technisch (durch die richtige Didaktik) zu steuernden Prozess beschreibt (vgl. Comenius 1993, S.74 f.). Die Maschine steht für die Furcht vor den unkalkulierbaren Folgen der Freiheit, die die bürgerliche Moderne als geschichtliches Bewegungsprinzip selbst initiierte und mit der sie sich von allen vorherigen gesellschaftlichen Formationen abhob. Comenius' noch frühauflärerisch zu deutender Traum der quasi-maschinell implementierten Vernunft bekommt allerdings beklemmende Züge, wenn er gewissermaßen als sozialtechnologisch konzertierte Aktion mit den Mitteln positivistisch reduzierter Rationalität ausgerechnet in dem Moment auftritt, wo fragwürdig wird, ob überhaupt »die von der Moderne erzeugten Probleme mit ›modernen‹ Mitteln zu lösen« sind (Beck/Bonß/Lau 2001, S.14 f.), d. h. auf der Basis des aufklärerischen Rationalitätsmodells. Vielleicht stellt sich aber heraus, dass die Expertokratie ihre Rechnung ohne den Wirt, die Subjekte, gemacht hat, denen man unter diesen Bedingungen nur raten kann, ihre Bildung jenseits der Institutionen zu verfolgen, die Bildung im Munde führen.

LITERATUR:

- Beck, U./Bonß, W./Lau, C. (2001): Theorie reflexiver Modernisierung — Fragestellungen, Hypothesen, Forschungsprogramme. In: U. Beck/W. Bonß. (Hrsg.): Die Modernisierung der Moderne. Frankfurt a. M., S. 11–59.
- Bildungsstandards : Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Abschluss. Beschluss vom 4. 12. 2003. Neuwied 2004
- Bröckling, U. : Evaluation. In: U. Bröckling/S. Krasmann/T. Lemke (Hrsg.): Glossar der Gegenwart. Frankfurt, 2004, S. 76–81.
- Comenius, J.A. : Große Didaktik. Übersetzt und herausgegeben von Andreas Flitner. Mit einem Nachwort zur neueren Comeniusforschung von Klaus Schaller. Stuttgart. [1657] 1993
- Geißler, K. A./G. Kutscha, G. : Modernisierung der Berufsbildung – Paradoxien und Parodontosen. Oder: Was ist modern an der Modernisierung der Berufsbildung und ihrer Theorie? In: M. Kipp u. a. (Hrsg.): Paradoxien in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Zur Kritik ihrer Modernitätskrisen. Dirk Axmacher zum Gedächtnis. Frankfurt, 1992 S. 13–34
- Goetz, A. : Arbeit zwischen Misere und Utopie. Frankfurt a. M. 2000 [Paris 1997]
- Gruschka, A. : Bildungsstandards oder das Versprechen, Bildungstheorie in empirischer Bildungsforschung aufzuheben. In: Pädagogische Korrespondenz 36, 2006, S. 5–22
- Heinrich, M. : Alle, alles, allseitig. Studien über die Desensibilisierung gegenüber dem Widerspruch zwischen Sein und Sollen der Allgemeinbildung. Wetzlar 2001
- Herrmann, U.: Fördern »Bildungsstandards« die Allgemeine Schulbildung? 2004
www.ulb.tu-darmstadt.de/tocs/128267.pdf.
- Honneth, A. (Hrsg.) : Befreiung aus der Mündigkeit. Paradoxien des gegenwärtigen Kapitalismus. Frankfurt 2002
- Lenhardt, G.: Schule und bürokratische Rationalität. Frankfurt 1984
- Lenzen, D/Meyer, H. L. : Das didaktische Strukturgitter – Aufbau und Funktion in der Curriculumentwicklung. In: D. Lenzen (Hrsg.): Curriculumentwicklung für die Kollegscheule. Der obligatorische Lernbereich. Frankfurt, 1975, S. 185–254
- Paulsen, F. : Art. Bildung. Reprint in: Pädagogische Korrespondenz, Heft 9, 1991, S. 96–99 [1903]

- Robinson, S. B. : Bildungsreform als Revision des Curriculum und Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung. Neuwied / Berlin 1972
- Ruhloff, J. : »Obligatorik« – Indiz für ein bildungstheoretisches Dilemma der Empfehlungen zur integrierten Sekundarstufe II. In: D. Lenzen (Hrsg.): Curriculumentwicklung für die Kollegschule. Der obligatorische Lernbereich. Frankfurt, 1973, S. 99–114
- Sennett, R. : Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus, Berlin 1998
- Tenorth, H.-E. : Leitvorstellungen didaktischen Handelns. H.-D. Haller / H. Meyer (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 3. Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts. Stuttgart, 1986 S. 80–93

Da ein ausreichender Zitatnachweis in diesem Zusammenhang zu umfangreich wäre, sei zur Überprüfung der Kritik auf das Internetportal des Ministeriums verwiesen, wo die vollständige Klausur samt Bewertungsbogen nachgelesen werden kann unter:
www.learn-line.nrw.de/angebote/pruefungen10/fach.php?fach=37.

ANMERKUNGEN

- 1 Die Zitate zu den Operatoren stammen aus unveröffentlichten Weiterbildungsmaterialien für Lehrer an Berufskollegs.