

Gerwig, Mario

Die vergessenen Anfänge der Standardbewegung. Über die Notwendigkeit einer Reanimation pädagogischer Motive

Pädagogische Korrespondenz (2017) 56, S. 18-36



Quellenangabe/ Reference:

Gerwig, Mario: Die vergessenen Anfänge der Standardbewegung. Über die Notwendigkeit einer Reanimation pädagogischer Motive - In: *Pädagogische Korrespondenz* (2017) 56, S. 18-36 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-205722 - DOI: 10.25656/01:20572

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-205722>

<https://doi.org/10.25656/01:20572>

in Kooperation mit / in cooperation with:



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, aufführen, 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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 56

HERBST 2017

*Zeitschrift für
kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

BUDRICH UNIPRESS

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 56

HERBST 2017

*Zeitschrift für
Kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

BUDRICH UNIPRESS OPLADEN & TORONTO

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,
im Verlag Budrich UniPress, Leverkusen

Redaktionsadresse ist:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main

Redaktion:

Peter Euler (Darmstadt)
Andreas Gruschka (Frankfurt/Main)
Bernd Hackl (Graz)
Andrea Liesner (Hamburg)
Andreas Wernet (Hannover)
Antonio Zuin (Saõ Carlos)

Schriftleitung

Harald Bierbaum (Darmstadt)
Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)
Sieglinde Jornitz (Frankfurt/Main)
Marion Pollmanns (Flensburg)

Manuskripte werden als Word-Datei an Sieglinde Jornitz (jornitz@dipf.de)
oder Marion Pollmanns (marion.pollmanns@uni-flensburg.de) erbeten und
durchlaufen ein Begutachtungsverfahren.

Abonnements und Einzelbestellungen:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 23,- EURO zzgl. 4,- EURO Versand.
Das Einzelheft kostet im Inland 12,50 EURO zzgl. 2,50 EURO Versand.
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.
Kündigungsfrist: schriftlich, drei Monate zum Jahresende.

Copyright:

© 2017 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.
ISSN 0933-6389

Buchhandelsvertrieb:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

Satz & Layout: Susanne Albrecht, Leverkusen

Anzeigen und Gesamtherstellung:

Verlag Budrich UniPress Ltd., Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen
ph +49 (0)2171 344694 • fx +49 (0)2171 344693
www.budrich-unipress.de

- 4 **IN MEMORIAM**
Adrian Oeser
Irmgard Heydorn
- 6 *Jan Koneffke*
Dem Tod zu widerstehen
- 8 **NACHZULESEN**
Irmgard Heydorn
Minna Specht – ein Leben im Dienst der Erziehung des Menschen
- 18 **REFORMKRITIK**
Mario Gerwig
Die vergessenen Anfänge der Standardbewegung
Über die Notwendigkeit einer Reanimation pädagogischer Motive
- 37 **REFORMRÜCKSCHLAG**
Anne Kirschner/Hans-Bernhard Petermann
Zur „Philosophie“ einer Ethik ohne Philosophie
Kritische Rückfragen an den baden-württembergischen Bildungsplan 2016
- 64 **ELEKTRISIERENDE EMPIRIE**
Karl-Heinz Dammer/Sieglinde Jornitz
Nackte Tatsachen der empirischen Bildungsforschung
- 69 **AUS WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG**
Bernd Hackl
Der Körper als Unterrichtsmittel
Non-verbale Kommunikation und die performative Beglaubigung der didaktischen Praxis
- 88 **AUS DER FREMDE**
Dirk Tänzler
Pädagogisches Wissen in der Wissensgesellschaft

Mario Gerwig

Die vergessenen Anfänge der Standardbewegung

Über die Notwendigkeit einer Reanimation pädagogischer Motive¹

I

Einführung

Eine Schule konstituiert sich im Wesentlichen aus der Summe ihrer Normen und Standards: Gesetze, Lernziele und Lehrpläne, Schulprogramm und Leitbild, Verordnungen, interne Regelungen und Abläufe standardisieren den schulischen Betrieb seit jeher. Die mit der Einführung von Bildungsstandards in der Folge des sogenannten „PISA-Schocks“ im Jahr 2000 ausgelöste Diskussion um eben diese kann daher nicht auf eine plötzliche Existenz von Standards zurückgeführt werden, denn diese waren bis dato ja keineswegs unbekannt. Die Kontroverse muss andere Ursachen haben. Ein Blick in die Geschichte der Standardbewegung lenkt die Aufmerksamkeit in die USA und es wird deutlich, dass dort die Ursprünge der hiesigen Bildungsreform liegen. Auch stellt man fest, dass die Standardbewegung in ihren Anfängen zutiefst pädagogischer Natur war, die auf im Wesentlichen drei unterschiedlichen Schwerpunkten ruhte: (1) *content standards*, welche zu vermittelndes Wissen und entsprechende Fertigkeiten konkret beschreiben und festlegen (Lernziele, Lehrpläne, Curricula), (2) *opportunity-to-learn standards*, welche Ressourcen jeglicher Art enthalten, die zur Durchführung eines bildenden Unterrichts notwendig sind, (3) *performance standards*, welche die unter den je gegebenen Bedingungen mindestens geforderten, erwarteten oder auch außergewöhnlichen Leistungen und Ergebnisse von Schülerinnen und Schülern formulieren – und dass insbesondere die Konzentration auf nur einen dieser Schwerpunkte, nämlich auf *performance standards*, die Bewegung aus dem Gleichgewicht gebracht hat. Dieses Ungleichgewicht führt bis heute zu bedeutenden Fehlentwicklungen innerhalb des Bildungssektors. Betrachtet man die Reform darüber hinaus in dem großen Zusammenhang der Expansion betriebswirtschaftlicher Managementtechniken auf sämtliche gesellschaftliche Funktionssysteme, so erscheinen die von der OECD eingeführten Kompetenzstufen bzw. ECTS-Punkte als eine Art Währung, welche nationale Schul- und Hochschulsysteme auf ein einheitliches Konzept jenseits curricularer Traditionen festlegt – etwa so, wie die gemeinsame Währung des Euro einst zu einer marktwirtschaftlichen Vereinheitlichung der Wirtschafts-, Finanz- und Sozialpolitik innerhalb der EU dienen

1 Passagen dieses Beitrags wurden bereits in Gerwig (2016) publiziert.

sollte (vgl. Radtke 2015). Was bedeutet diese neue Standardisierung für den konkreten Unterricht? Wie konnte es passieren, dass die ursprünglich pädagogische Motivation der amerikanischen Reform umschlug in eine technokratische Organisation – und warum passierte später in Deutschland und der Schweiz praktisch dasselbe? Sicher ist, dass die Reform, deren Erfolge auf sich warten lassen, mittlerweile zu weit fortgeschritten ist, um einfach rückgängig gemacht zu werden. Doch Korrekturen sind nötig. Eine Rückbesinnung auf die ursprünglichen drei Säulen der Standardbewegung könnte helfen, diese allmählich wieder der Art von Reform anzunähern, als die sie ursprünglich einmal geplant worden war, nämlich als eine *pädagogische* Schulreform.

II

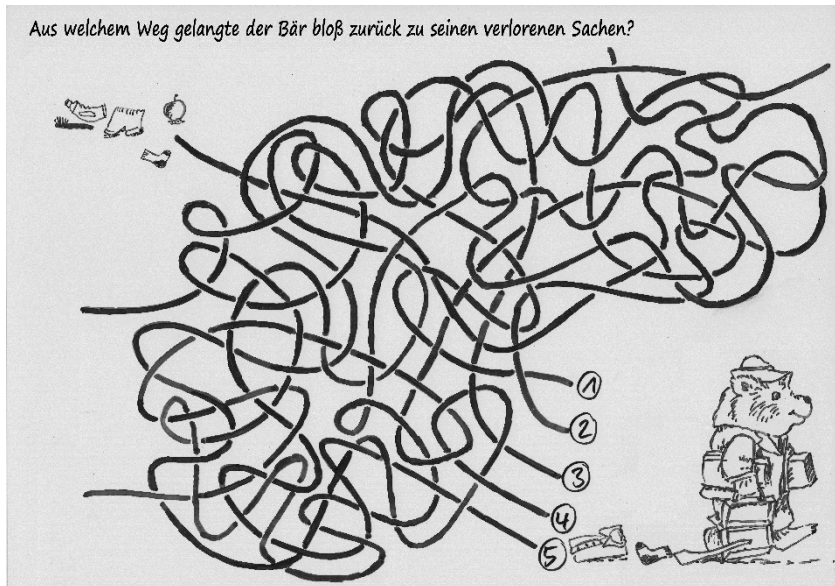
Über die Anfänge der standardbasierten Schulreform

A Nation at Risk (ANAR)

Die Anfänge der standardbasierten Schulreform in Amerika liegen schon einige Zeit zurück. Als Ausgangspunkt kann die in den 1940er- und 1950er-Jahren entwickelte Kybernetik bezeichnet werden (vgl. Herzog 2013, S. 53ff.), die mit der Bloom'schen Taxonomie (1956) bald auch die Pädagogik erreichte. Mit Levin (1974) findet der kybernetische Regelkreis Einzug in die Schulevaluationsforschung, bildungspolitisch bedeutsam wird diese Entwicklung dann unter US-Präsident Ronald Reagan (1911-2004). Seit dieser 1983 seine standardbasierte Schulreform initiierte, wurde sie unter jedem der ihm folgenden Präsidenten entscheidend weiterentwickelt, so dass sie inzwischen, trotz zahlreicher Schwierigkeiten und Probleme, weit fortgeschritten ist. Die Aussage, sie sei „in den USA längst gescheitert“ (Klein 2013, S. 81f.), ist allerdings nicht haltbar. Richtig ist jedoch, dass bestimmte Reformschritte retrospektiv als sehr bedenklich erscheinen und aus heutiger Perspektive wohl für „Death and Life of the Great American School System“ (Ravitch 2010) verantwortlich gemacht werden können.

In den 1980er Jahren wurde in den USA, einem Land mit hochgradig unterschiedlicher Bevölkerungsstruktur in Bezug auf die Dichte der Besiedlung, die Verteilung der Schichten und das quantitative Verhältnis der Minderheiten zur Bevölkerungsmehrheit, sowie den damit verbundenen großen qualitativen Unterschieden im Hochschul- und Schulbereich, erstmals der Ruf nach einer standardbasierten Schulreform laut. Der Beginn dieser bis heute andauernden und international wirksamen Entwicklung ist der Bericht *A Nation at Risk*, der 1983 während der ersten Legislaturperiode Ronald Reagans von der *National Commission on Excellence in Education (NCEE)* erarbeitet wurde – „the all-time blockbuster of education reports“ (Ravitch 2010, S. 24). Vorsitzender der Kommission war der damalige *Secretary of Education* Terrel Bell (1921-1996), ein Erziehungswissenschaftler und ehemaliger Schulrat, der in Pädagogikkreisen einen ausgezeichneten Ruf genoss. Er war es auch, der den Republikaner Reagan davon überzeugte, das erst kurz zuvor von dem Demokraten

Jimmy Carter gegründete *Department of Education* nicht gleich wieder abzuschaffen – obwohl genau das ursprünglich sein Auftrag war. Seine Memoiren (Bell 1988) tragen den Untertitel „The story of the struggle between the conscience of an educator and the ideologues who had chosen him to abolish the Department of Education“.



Der 36-seitige Bericht *A Nation at Risk* war als eine Antwort auf die radikalen Schulreformen in den späten 1960er- und frühen 1970er-Jahren formuliert worden. Er kritisiert vor allem ungenügende Schülerleistungen und die zunehmend profillosen Lehrpläne der High Schools, welche den Schülern zu viel Wahlfreiheit einräumten: „Secondary school curricula have been homogenized, diluted, and diffused to the point, that they no longer have a central purpose. In effect, we have a cafeteria-style curriculum in which the appetizers and desserts can easily be mistaken for the main courses.“ (NCEE 1983, S. 18). Der Bericht beschreibt sowohl die Ausbildung als auch die Arbeitsbedingungen von Lehrpersonen als dringend verbesserungsbedürftig – „[...] teacher preparation programs need substantial improvement; [...] the professional working life of teachers is on the whole unacceptable“ (ebd., S. 22) – und bezeichnet ein starkes und fundiertes Curriculum als das Herz der gesamten schulischen Ausbildung. Durch seine sehr einfache, klare, enthusiastische Sprache und die auch für Laien verständliche Argumentation erreichte der Bericht *A Nation at Risk* in der Öffentlichkeit eine große Resonanz. Inhaltlich hingegen war er keineswegs revolutionär, wenngleich er zentrale Probleme der schulischen Bildung wie das Curriculum, die Lehrerbildung, die Qualität von Schulbüchern

und sogar die einzelnen Fächer mitsamt den in ihnen zu erreichenden Zielen offen ansprach. So heißt es in dem Bericht bspw., dass Mathematikunterricht „should equip graduates to: (a) understand geometric and algebraic concepts; (b) understand elementary probability and statistics; (c) apply mathematics in everyday situations; and (d) estimate, approximate, measure, and test the accuracy of their calculations.“ (ebd., S. 25). Der Bericht schließt mit fünf Empfehlungen, in denen vor allem die Lern-Inhalte der einzelnen Fächer unterstrichen (*content*), die Formulierung von (curricularen) Standards und konkreten Erwartungen für den College- bzw. Universitäts-Abschluss gefordert (*Standards and Expectations*), längere Schultage und ein längeres Schuljahr vorgeschlagen (*Time*), die Professionalisierung der Lehrpersonen-Ausbildung betont (*Teaching*) und die finanzielle Unterstützung bei der Umsetzung der Maßnahmen (*Leadership and Fiscal Support*) verlangt werden (vgl. ebd., S. 23-33).

Nach seiner Wiederwahl nur rund ein Jahr nach der Publikation von *A Nation at Risk* verlor Ronald Reagan jedoch das Interesse an der intensiven Ausarbeitung einer auf dem Bericht basierenden Schulreform, woraufhin Terrel Bell im Januar 1985 enttäuscht sein Amt als *Secretary of Education* niederlegte. Bells resignierter Rückblick auf dieses Ereignis wenige Jahre später verriet allerdings auch, dass sein damaliges Verständnis von Bildung durchaus eine gewisse Nähe zu heutigen PISA-Formulierungen aufweist, weshalb es spannend wäre zu rekonstruieren, ob die in ANAR formulierten *pädagogischen* Ansätze in einer unter Reagan und mit Bell ausgehandelten Schulreform tatsächlich sehr gewichtig geworden wären:

„We would have changed the course of history on American education had the president stayed with us through the implementation phase of the school reform movement. And this would have won a place in history for Ronald Reagan as the man who renewed and reformed education at a time when the nation was, indeed, at risk because we were not adequately educating our people to live effectively and competitively in the twenty-first century.“ (Bell 1988, S. 159)

Erfolgslose Standardisierung nationaler Curricula

A Nation at Risk blieb also zunächst, trotz seiner großen öffentlichen Wahrnehmung, ohne Folgen. Erst als nach Reagans zweiter Amtsperiode 1989 dessen bisheriger Vizepräsident George H. W. Bush das Amt des US-Präsidenten übernahm, verstärkten sich die Anstrengungen des *Department of Education* wieder, einige der im Bericht formulierten Empfehlungen umzusetzen. Konkret versuchte man, nationale Curriculum-Standards in den Fächern Geschichte, Englisch, Naturwissenschaften, Staatsbürgerkunde, Ökonomie, Kunst und Musik, Fremdsprachen, Geographie und Sport zu entwickeln. Für Mathematik lagen solche Standards bereits vor, die der *National Council of Teachers of Mathematics* erarbeitet hatte. Unter der Präsidentschaft von Bill Clinton, der Bush 1993 folgte, hatte die curriculare Standardisierung weiterhin eine hohe Priorität. Doch noch bevor die ersten Ergebnisse dieser Entwicklung bekannt wurden, kam es zu einem Eklat: Die Literaturwissenschaftlerin Lynne V. Cheney, Ehefrau des späteren US-Vize-Präsidenten Dick Cheney, nutzte 1994

die noch nicht veröffentlichten Standards im Fach Geschichte für einen politischen Machtkampf. Ihre Kritik, die Standards seien die Verkörperung einer linksgerichteten politischen Korrektheit, in welcher die amerikanische Geschichte als eine Geschichte der Unterdrückung und des Scheiterns dargestellt würde, eröffnete eine bittere Diskussion, „about what history, or rather, *whose* history, should be taught“ (Ravitch 2010, S. 17). Im Laufe dieser Diskussion versäumte man es, diesen ersten Entwurf der curricularen Geschichtsstandards zu entpolitisieren. Das Vorhaben stand auf der Kippe: „[...] either we as a nation would recognize that much more time was needed to do it right, or the entire effort would be abandoned. I predicted, ‚The Questions that will soon be answered are: Will we learn from our mistakes and keep trying? Or will we give up?‘“ (ebd., S. 18). Man gab auf. Die Clinton-Regierung betrachtete das angelegte Projekt der Entwicklung nationaler Standards als gescheitert und legte 1994 im Gesetz „Goals 2000“ fest, dass zukünftig jeder einzelne Staat eigene Standards zu formulieren habe. Die dafür Verantwortlichen in den Staaten merkten dabei schnell, dass dies am einfachsten gelänge, wenn sie die Standards möglichst allgemein und unkonkret formulierten: „Most state standards were windy rhetoric, devoid of concrete descriptions of what students should be expected to know and be able to do. [...] The states seemed to understand that avoiding specifics was the best policy; that standards were best if they were completely noncontroversial; and that standards would survive scrutiny only if they said nothing and changed nothing“ (ebd., S. 19). Praktisch sämtliche Lerninhalte wurden – von wenigen Ausnahmen abgesehen – auf diese Weise aus den Curricula entfernt, statt zu konkretisieren und zu spezifizieren, boten sie nun nicht mehr als „belangloses Geschwätz“ („vacuous verbiage“; ebd., S. 20).

No Child Left Behind (NCLB)

In Texas war man zu diesem Zeitpunkt bereits einen Schritt weiter. Die konkrete Formulierung zentraler Bildungsinhalte war offenbar nicht unproblematisch, weshalb man hier ein Programm entwickelt hatte, welches ausschließlich auf den Output ausgerichtet war. Nicht mehr curriculare Standards, die zu lehrende Inhalte und zu erwerbende Kenntnisse vorgeben, standen jetzt im Zentrum des Interesses, sondern Leistungsstandards, die angeben, welche Fähigkeiten nach einem abgeschlossenen Lernprozess *erwartet* werden – ein entscheidender Perspektivenwechsel. Begleitet wurde dieses Projekt von einer Rechenschaftsbewertung: Man hatte sich in Texas zum Ziel gesetzt, einzelne Schulen und Lehrer für schlechte Schülerleistungen zu sanktionieren, etwa mit der Streichung von Zuschüssen, der Kürzung von Gehältern oder gar der Schließung von Schulen. Texanischer Gouverneur zu dieser Zeit war George W. Bush.

Als dieser sich nun im Jahr 2000 um das Amt des Präsidenten bewarb, gab er einer Reform des Bildungsbereichs oberste Priorität. Dazu brachte er seinen Texas-Bildungsplan mit nach Washington. Nach dem fehlgeschlagenen Vorhaben der Vorgänger-Regierung, nationale curriculare Standards zu formulieren, schien dieses offenbar funktionierende Modell der Rechenschaftslegung,

das „Texas miracle“ (Ravitch 2010, S. 94), sowohl für Republikaner als auch für Demokraten der richtige nächste Schritt zu sein. Im Januar 2001 stellte Bush schließlich seine Pläne für eine Schulreform vor. Ein Jahr später unterzeichnete er das entsprechende Gesetz *No Child Left Behind*, in welchem die nationale Umsetzung des einstigen texanischen Programms festgelegt wurde.

Von nun an sollte jeder amerikanische Bundesstaat Tests entwickeln, mit denen die Schülerleistungen am Ende eines Schuljahres überprüft werden sollten. Die Ergebnisse dieser Tests geben damit auch Aufschluss über den Erfolg der einzelnen Schule. Wenn sich eine Schule nun nicht von Jahr zu Jahr verbessern kann, sieht das Gesetz bis heute eine Reihe von Konsequenzen vor: Die Schüler einer solchen Schule erhalten das Recht, an eine erfolgreichere Schule zu wechseln – dabei entstehende Fahrtkosten würden vom Staat übernommen. Für die verbleibenden Schüler werden vom Staat finanzierte und von Privatorganisationen durchgeführte Zusatzkurse angeboten, zudem können Schultage verlängert, Lehrpersonen entlassen und Schulen schließlich vollkommen umstrukturiert werden. Kurzum: *No Child Left Behind* verlangt strikte Kontrollen an Schulen, Rechenschaftslegung, Haftbarkeit und Sanktionen. Und Grundlage für all dies sind Tests, bei deren Entwicklung es niemals eine gemeinsame Verständigung über curriculare Standards gab. Die Überprüfung der Schülerleistungen, die unter dem Deckmantel, kein Kind zurücklassen zu wollen, als ein höchst pädagogisches und moralisch nicht anfechtbares Vorhaben zu legitimieren versucht wird, wird damit zum Einfallstor für ein neoliberales Durchsteuern, da eben diese Überprüfung per se nie an curriculare Standards gebunden sein kann, womit sie de facto zu einer rein technokratischen, von sämtlichen pädagogischen Intentionen befreiten Maßnahme verkommt: „Test-based accountability – not standards – became our national education policy. [...] In this new era, school reform was characterized as accountability, high-stakes testing, data-driven decision making, choice, charter schools, privatization, deregulation, merit pay, and competition among schools. Whatever could not be measured did not count“ (ebd., S. 21).

ANAR vs. NCLB

Dass der einstige pädagogische Ansatz der Schulreform einem rein technokratischen Verständnis gewichen ist, wird bei einem näheren Vergleich von *No Child Left Behind* (G. W. Bush, 2001) mit dessen Vorläufer *A Nation at Risk* (R. Reagan, 1983) besonders deutlich. *A Nation at Risk* liest sich mutig, liberal, optimistisch und deutlich pädagogisch motiviert. Der Bericht enthält lediglich einige Empfehlungen in Bezug auf das bestehende Bildungssystem und wurde von insgesamt 18 Erziehungswissenschaftlern, Universitätspräsidenten, Schulleitern, Lehrern und Eltern verfasst – „eighteen very distinguished Americans (...). There was not a single member who did not have my approval and full confidence that he or she would be effective“ (Bell 1988, S. 117). *No Child Left Behind* hingegen ist rein technokratisch, sanktionistisch und misstrauisch. Die Autoren sind vor allem Statistiker und Psychometriker. Die Funktion ist

die eines Gesetzes, welches bezüglich der Umsetzung den einzelnen Staaten keinerlei Spielraum lässt. *A Nation at Risk* betont, wie wichtig ein kohärentes Curriculum für den Lernerfolg der Schüler ist. Nachdem jedoch das Vorhaben, nationale Standards zu formulieren, gescheitert war, konnte *A Nation at Risk* keine alternative Strategie bieten. *No Child Left Behind* füllte diese Lücke, womit schließlich aus der pädagogisch motivierten Standard-Bewegung (*standards movement*) eine technokratisch organisierte Rechenschaftsbewegung (*test-based accountability movement*) wurde.

„Whereas the authors of *A Nation at Risk* concerned themselves with the quality and breadth of the curriculum that every youngster should study, *No Child Left Behind* concerned itself only with basic skills. *A Nation at Risk* was animated by a vision of good education as the foundation of a better life for individuals and for our democratic society, but *No Child Left Behind* had no vision other than improving test scores in reading and math. It produced mountains of data, not educated citizens. Its advocates then treated that data as evidence of its ‚success‘. It ignored the importance of knowledge. It promoted a cramped, mechanistic, profoundly anti-intellectual definition of education. In the age of *No Child Left Behind*, knowledge was irrelevant.“ (Ravitch 2010, S. 29)

Nur wenige Jahre nach der Umsetzung von *No Child Left Behind* wurde in ein-drucksvoller Weise deutlich, dass die Reform in keiner Weise ihre Ziele erreichte. Das Setzen von Anreizen und das Androhen von Sanktionen war offenbar nicht die richtige Basis für eine Schulreform, „incentives and sanctions may be right for business organizations, where the bottom line – profit – is the highest priority, but they are not right for schools“ (ebd., S. 102).

Bis heute gibt es keine Belege dafür, dass die von *No Child Left Behind* vorgesehenen Konsequenzen einen positiven Einfluss auf die Schulentwicklung haben, vielmehr gibt es fundierte Hinweise, dass sogar das Gegenteil eintrat: Mit der Senkung der Standards sanken auch die Ansprüche und es entwickelte sich ein umfassendes „teaching to the test“ – an einigen Schulen verzichtete man einige Wochen vor den Prüfungen gar auf das Unterrichten der Nicht-Prüfungsfächer, um mehr Zeit für die Vorbereitung der Tests zu haben (vgl. Montefinise 2007). Anstatt den Schülern also eine umfassende Bildung zu ermöglichen, trainierte man sie im Ausfüllen von Multiple-Choice-Tests. Es ging nicht mehr um eine Sache, sondern nur noch um eine bestimmte Prüfungsform. Ein gutes Abschneiden im nächsten Test wurde zum einzig gültigen Ziel erklärt. Vollends unterlaufen wurde diese Entwicklung dadurch, dass die ohnehin schon fragwürdigen Tests, auf die man sich methodisch nun so akribisch vorbereitete, auch noch äußerst schlampig durchgeführt wurden:

„The testing enterprise is unbelievably slipshod. It’s not just that results vary, but that they vary almost randomly, erratically, from place to place and grade to grade and year to year in ways that have little or nothing to do with true differences in pupil achievement. [...] The testing infrastructure on which so many school reform efforts rest, and in which so much confidence has been vested, is unreliable – at best.“ (Finn/Petrilli 2007, S. 3)

Die Realität widersprach den Versprechen von *No Child Left Behind* massiv. Die Programme funktionierten nicht, die Sanktionen waren ineffektiv und es wurde deutlich, dass *No Child Left Behind* auf falschen Annahmen ruhte:

„It assumed that reporting test scores to the public would be an effective lever for school reform. It assumed that changes in governance would lead to school improvement. It assumed that shaming schools that were unable to lift test scores every year – and the people who work in them – would lead to higher scores. It assumed that low scores are caused by lazy teachers and lazy principals, who need to be threatened with the loss of their job. Perhaps most naively, it assumed that higher test scores on standardized tests of basic skills are synonymous with good education. Its assumptions were wrong. Testing is not a substitute for curriculum and instruction. Good education cannot be achieved by strategies of testing children, shaming educators, and closing schools.“ (Ravitch 2010, S. 110f.)

Das endgültige Verschwinden pädagogischer Motive

Dennoch werden die Tests fortgesetzt. Es ist bemerkenswert, dass Barack Obama vor der Präsidentschaftswahl 2009 verkündete, im Falle eines Wahlsieges die Erziehungswissenschaftlerin und Stanford-Professorin Linda Darling-Hammond, die der Test- und Rechenschaftsbewegung gegenüber skeptisch eingestellt war, zur *Secretary of Education* berufen zu wollen. Die Medien kritisierten diesen Entschluss jedoch und forderten Obama nach seinem Wahlsieg auf, sich für eine moderater eingestellte Person zu entscheiden. Obama beugte sich dieser Aufforderung und ernannte 2009 den Soziologen Arne Duncan zum neuen *Secretary of Education*. Duncan war in der Folgezeit sehr bemüht, *No Child Left Behind* weiterhin umzusetzen und erarbeitete kurz nach seiner Ernennung das Programm *Race to the Top*, ein Programm, welches auf dem Taylor'schen, managerialen System von Anreiz und Strafe basiert. Von den Lehrerverbänden wurde Duncan für dieses Vorgehen sowie sein überaus großes Vertrauen in erhobene Messdaten massiv kritisiert. 2014 entzogen die *National Education Association* und die *American Federation of Teachers*, die beiden größten Lehrerverbände Amerikas, schließlich Duncan öffentlich ihr Vertrauen und forderten ihn zum Rücktritt auf, sofern er nicht das sanktionistische *No Child Left Behind*- bzw. *Race-to-the-Top*-Testsystem gründlich überarbeitete: „Work with us to change the NCLB/RTTT ,test and punish‘ accountability system to a ,support and improve‘ model; and promote rather than question the teachers and school support staff of America“ (AFT 2014).

Duncan ging auf die Forderungen nicht ein, erst Ende 2015 trat er von seinem Amt zurück. Dieses übernahm John B. King Jr., der bis zu Duncans Rücktritt dessen Stellvertreter war. Seine Ernennung wurde von den amerikanischen Lehrerverbänden entsprechend als Enttäuschung aufgefasst. Nur wenige Wochen nach Kings Amtsantritt unterzeichnete Obama das Gesetz *Every Student Succeeds Act*, Nachfolger von *No Child Left Behind*, welches die jährlichen standardisierten Tests sowie die Rechenschaftspflicht und das Bestrafungswesen der Schulen aufrecht erhält (vgl. White House 2015), was eine Fortsetzung der sich immer weiter von jeglicher Pädagogik entfernenden, sanktionistischen Rechenschaftsbewegung, des „high-stake testing“ und des blinden Vertrauens in die so erzeugten Daten bedeutet. Bleibt abzuwarten, ob sich unter dem neuen amerikanischen Präsidenten Donald J. Trump etwas ändern wird. Die Ernennung von Elisabeth DeVos zur neuen *Secretary of Edu-*

ation lässt jedoch wenig Grund zur Hoffnung. Ihre Ernennung kam überraschend, denn noch im Wahlkampf hatte sie öffentlich gegen Donald Trump opponiert, weshalb sie nicht zu den Personen zählte, die für dieses Amt gehandelt wurden: Bei den Demokraten waren es Linda Darling-Hammond, Education Professor an der *Stanford University* und Randi Weingarten, Präsidentin der Vereinigung *American Federation of Teachers*, bei den Republikanern Ben Carson, der sich 2016 ebenfalls um die Präsidentschafts-Kandidatur der Republikaner beworben hatte und nun zum *Secretary of Housing and Urban Development* ernannt worden ist, und der deutsche PISA-Koordinator Andreas Schleicher, *Director for the Directorate of Education and Skills* und *Special Advisor on Education Policy* der OECD (vgl. Jackson 2016).

Elisabeth, genannt Betsy, DeVos gehört zu einem der politisch einflussreichsten Familienclans der USA, die seit Jahren versuchen, mit ihrem Vermögen politische Vorgänge zu steuern: Laut *Forbes* hat die Familie in den letzten Jahren 200 Millionen US-Dollar an die republikanische Partei gespendet, 2015 gab die Familie außerdem über 100 Millionen US-Dollar für Hochschulen, Krankenhäuser, Kunstpreise und Sozialprojekte aus (vgl. Forbes 2016). Betsy DeVos – ihr Vater gründete die bis heute erfolgreiche Automobilzuliefererfirma *Prince Corporation*, ihr Ehemann ist Erbe des Netzwerk-Marketing-Unternehmens *Amway* – erlangte ihre Schulbildung ausschließlich auf Privatschulen (*Holland Christian High School, Calvin College Grand Rapids*). Sie hat einen Bachelor in *Business Administration* und *Political Science* und engagiert sich seit über 30 Jahren politisch in der republikanischen Partei Michigan, deren Vorsitz sie bereits mehrfach innehatte.

Lily Eskelsen García, Präsidentin des Lehrerverbandes *National Education Association* (NEA), erklärte am Tag der Nominierung von DeVos, dass diese seit Jahren gegen das kämpfe, was für die Lehrerverbände zentral sei: Ein gutes, öffentliches Schulsystem, welches allen Kindern und Jugendlichen eine Bildung ermögliche, die unabhängig ist vom Einkommen und Bildungshintergrund der Eltern, vom Wohnort, vom Aufnahmebescheid einer Privatschule oder dem Gewinn einer „charter lottery“:

„Betsy DeVos has consistently worked against these values, and her efforts over the years have done more to undermine public education than support students. She has lobbied for failed schemes, like vouchers – which take away funding and local control from our public schools – to fund private schools at taxpayers’ expense. These schemes do nothing to help our most-vulnerable students while they ignore or exacerbate glaring opportunity gaps. She has consistently pushed a corporate agenda to privatize, de-professionalize and impose cookie-cutter solutions to public education. By nominating Betsy DeVos, the Trump administration has demonstrated just how out of touch it is with what works best for students, parents, educators and communities.“ (García 2016)

Diane Ravitch bezeichnet DeVos Ernennung als „disastrous cabinet choice for education, despite her lack of qualification“ (Ravitch 2017) – tatsächlich hat DeVos, die nun Präsidentin einer Organisation mit 4.400 Mitarbeitern und einem Jahresbudget von rund 70 Milliarden US-Dollar ist, nie in einem Schulsystem gearbeitet oder eine größere Institution geleitet – und die *New York*

Times-Journalistin Gail Collins sieht darin den Beginn von „Trump’s War on Public Schools“ (Collins 2017).

Es ist zu befürchten, dass auf das „Texas miracle“, welches George W. Bush einst durch das Gesetz *No Child Left Behind* auf ganz Amerika ausweitete, nun das „Michigan miracle“ folgt: Als Präsidentin der Republikaner in Michigan hat DeVos seit Jahren versucht, die dortigen Schulen mittels Reformen strukturell zu verbessern. Unter anderem ist sie verantwortlich für den Boom der profitorientierten *Charter Schools*, halbprivater Schulen, die von staatlichen Regulierungen weitestgehend befreit sind und die den Staat jährlich rund eine Milliarde Dollar kosten (vgl. Collins 2017). Von Bildungsforschern werden diese Schulen allerdings für die Schwächung und Entprofessionalisierung des staatlichen Schulsystems sowie zahlreiche aktuelle Probleme des amerikanischen Bildungssektors verantwortlich gemacht (vgl. Russakoff 2015, S. 130-149; Ravitch 2010, S. 223-230; Ravitch 2014, S. 156-179). Das öffentliche Bildungswesen läuft Gefahr, vollständig abgeschafft zu werden.

III

Amerikanisierung des deutschen und schweizerischen Bildungssystems

Die Globalisierung erreicht den Bildungsbereich

Inwieweit die angedeuteten Entwicklungen zukünftig auch die Bildungsreform in Deutschland prägen, bleibt abzuwarten. Sicher ist, dass das *No Child Left Behind*-System hierzulande längst angekommen ist und bislang trotz zahlreicher Gegenstimmen und plausibler Gegenargumente keinerlei bildungspolitische Tendenzen zu erkennen sind, davon abzuweichen.

Wie kam es dazu, dass Deutschland entscheidende Teile der amerikanischen, auf Vergleichstests und Rechenschaftslegung basierenden Schulreform adaptierte? Um dies nachvollziehen zu können, muss man die Umstrukturierung des deutschen Bildungssystems in den großen Zusammenhang der umfassenden Expansion betriebswirtschaftlicher Managementtechniken auf sämtliche gesellschaftliche Funktionssysteme einordnen. Radtke (2015, S. 110) beschreibt diesen Prozess als einen „paradigmatischen Politikwechsel“ der EU, der im Jahr 2000 beschlossen, in Deutschland unter dem Namen „Agenda 2010“ bekannt wurde und im wesentlichen den Rückbau der sozialen Risikoversicherungssysteme (Kranken- und Arbeitslosenversicherung, Rente), eine Deregulierung der Arbeitsmärkte sowie die Umverteilung von Einkommen beinhaltete. Als Begründung für diese Entwicklung, die sich schließlich auch auf den Bildungs- und Wissenschaftsbereich ausweitete, musste, so Radtke, die fortschreitende Globalisierung herhalten:

„Exportabhängige Unternehmen könnten auf dem Weltmarkt nicht mehr bestehen, sollten die sozialstaatlichen Beschränkungen der Kapitalverwertung lokal nicht gelockert werden. Zugleich mit einer einschneidenden Deregulierung der Arbeitsbeziehungen müsse der Staat

(!) mit der nötigen Infrastruktur im Wissenschafts- und Bildungssystem dafür sorgen, dass die heimischen ‚Rohstoffe‘ Wissen und Bildung, wirkungsvoll in Humankapital transformiert, effektiver und effizienter im Interesse der Unternehmen zu nutzen seien.“ (ebd., S. 109)

In den Bereichen kommunale Dienste, Gesundheitsvorsorge, soziale Sicherheit und eben auch in der Bildung sollten die Grenzen der staatlichen Für- und Vorsorge deutlich enger gezogen werden. Stattdessen betonte man die finanzielle Eigenverantwortung des Einzelnen deutlich stärker.

Im Bildungsbereich führten die medial mit großem Echo aufgenommenen schlechten Ergebnisse der ersten PISA-Wellen, deren psychometrisches Design unter Vernachlässigung zentraler Aspekte der komplexen Bildungsrealität einzig eine Effektivitätsmessung von Unterricht zuließ, zu weitreichenden Konsequenzen für den gesamten Bildungsbereich. Die Veröffentlichung der eigentlich nur mit Einschränkungen interpretierbaren Resultate verursachte einen enormen Handlungsdruck auf Seiten der Verantwortlichen, Effektivität wurde zum Maß der Dinge. Mit beeindruckender Geschwindigkeit wurde eine vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) in Auftrag gegebene nationale Expertise erstellt (Klieme et al. 2003), auf deren Basis schon 2004 erste Beschlüsse formuliert wurden:

„Eine Konkretisierungswelle löste sich, mit der aus einer alles andere als zweifelsfreien Diagnose Postulate anwuchsen und Reformschritte eingeleitet wurden. Danach schien es kein Halten mehr zu geben. Bald wurde es mit der ‚Kompetenzorientierung‘ entropisch. Was zunächst allgemein und abstrakt verlangt wurde, der Übergang von einem ‚Lehren ohne Lernen‘ zum ‚eigentätigen Kompetenzzernen‘, löste nur selten skeptische Rückfragen aus. Mit einer gewaltigen Propaganda wurde diese doch allein polemisch zu lesende Figur zur Universallösung ausgerufen.“ (Gruschka 2015, S. 8)

Das Bildungssystem wurde behandelt wie ein zu sanierendes, marodes Unternehmen. Ziel war eine Umwandlung der öffentlichen, „staatlich bereitgestellten Güter, wozu auch das Bildungsangebot zählt, in private, an Märkten gehandelte und individuell zu erwerbende Dienstleistungen“ (Radtke 2015, S. 111). Unterricht unterwirft sich von nun an tendenziell immer mehr den Auflagen der Testindustrie, was der inneren Logik dieses Reformunterfangens durchaus entspricht.

Dies alles könnte samt den daraus resultierenden Absurditäten noch deutlich weiter ausgeführt werden, in den Vordergrund gerückt werden soll hier aber eine andere Frage: Wie kommt es, dass diese Entwicklung eine so frappierende Nähe gerade zum letzten Teil der zurückliegenden amerikanischen Reformen hat? Warum wurde gerade dieses letzte Stadium der technokratischen Steuerung kopiert, obwohl es in den USA großer Kritik ausgesetzt war und dessen Scheitern man ebendort bereits in weiten Teilen ablesen konnte? Und warum hält man bis heute daran fest, obwohl zumindest auf Seiten der technokratischen Experten das Desinteresse an der Vermittlung schulischer Inhalte und die Fixierung auf bestimmte Punktzahlen in fragwürdig durchgeführten und dicht aufeinanderfolgenden Erhebungen – ein „Wahn der Rangliste“

(vgl. Liessmann 2011, S. 74ff.) – unverkennbar sind, was bei Lehrpersonen demgegenüber immer größeren Widerstand hervorruft?

Eine Antwort auf diese Fragen setzt beim Beginn der amerikanischen Reformbewegung an. Mit den durch PISA in Deutschland evident geworden Problemen sah man sich in Amerika schon seit einigen Jahren konfrontiert. Die dort bereits weit fortgeschrittene Reformbewegung schien zu den „Herausforderungen einer globalisierten Welt“ hervorragend zu passen. Schon die ersten beiden Sätze des Berichts *A Nation at Risk* – Auslöser sämtlicher Reformbewegungen – belegen dies eindrücklich: „Our nation is at risk. Our once unchallenged pre-eminence in commerce, industry, science, and technological innovation is being overtaken by competitors throughout the world“ (NCEE 1983, S. 5). Die Globalisierung hatte begonnen, man durfte den Anschluss keinesfalls verlieren. Gut 20 Jahre später wurde man sich nun auch in Deutschland dieser Herausforderungen bewusst. Darüber hinaus schien das amerikanische Reformmodell auch noch zu den einheimischen, innerdeutschen Problemen zu passen, die aus einer in den 1960er Jahren begonnenen Unterfinanzierung des gesamten Bildungsbereichs entstanden waren (vgl. Radtke 2015, S. 113).

Schulen als Trivialmaschinen?

Die Formulierung von Bildungsstandards basiert eigentlich auf dem Ziel einer Verbesserung der Schülerleistungen, wobei die „Sicherung und Steigerung der Qualität schulischer Arbeit“ (Klieme et al. 2003, S. 9) im Mittelpunkt stehen sollte. Damit wird erfreulicherweise der Unterricht selbst zum Kern der Gesamtstrategie. Die Klieme-Expertise gibt allerdings keinen Weg vor, mit dem die anvisierten Ziele erreicht werden sollen. So kam es, dass sich gewisse Teile der Reform verselbständigten und sich der in den Bildungsstandards immanent vorhandene kybernetische Grundgedanke in all seinen Facetten ausbreiten konnte. Dies ist ein gewaltiges Problem, denn Schulen sind keine Trivialmaschinen, das Bildungssystem ist kein Regelkreis, der durch die Eingabe entsprechender Daten selbstreguliert arbeitet und dessen Output Informationen über die Qualität der Steuerung gibt. Zwar können Standards durchaus dazu dienen, industrielle Produktionsabläufe zu optimieren und ihre Effizienz zu steigern, doch ob sich dieses Fabrikmodell auf die Schule übertragen lässt, ist mehr als fraglich.

Die Standardbewegung scheint jedoch von der Richtigkeit dieser Analogisierung überzeugt zu sein: Sie behandelt die pädagogische Arbeit als einen Regelkreis und behauptet damit, man könne sie automatisieren, das Bildungssystem durch alle Ebenen hindurch, d. h. auf systemischer, schulischer, unterrichtlicher und individueller Ebene, wie ein technisches System steuern bzw. regulieren, nachdem man zuvor an der Spitze entsprechende Ziele festgelegt hat. Damit wird ein fragwürdiges Kontinuum zwischen Pädagogik und Politik postuliert: Besserer Unterricht durch bessere Steuerung. Bei dieser Theorie „entschwindet der Aufmerksamkeit, dass Schulen Institutionen sind, die von Men-

schen gemacht und von Menschen gestaltet sind“ (Herzog 2013, S. 87f.). Menschen kommunizieren miteinander. Sie sind keine nur Informationen austauschenden Trivialmaschinen und sie lassen sich deshalb auch nicht wie jene in Regelkreise einbinden. Zwar wird von den entsprechenden Autoren bestritten, dass die Standardbewegung von Kybernetik und Behaviorismus beeinflusst sei, doch die verwendete Sprache scheint eindeutig zu sein (vgl. ebd., S. 43).

Mit Beginn der Standardbewegung kann man also nun auch in Deutschland den „Systemen“ Erziehung und Wissenschaft wie in der Wirtschaft von außen programmatisch Ziele setzen und Mittel erfolgsabhängig zuweisen oder entziehen. Schulen und Hochschulen sollen wie selbstständige Unternehmen, geleitet von Managern, an Quasi-Märkten, im Wettbewerb und bei regelmäßiger Überprüfung ihrer Produktivität um Kunden und öffentliche Anerkennung kämpfen. Mit dem ewigen Kreislauf aus Zielsetzung, Analyse der Ausgangslage, Selektion der Mittel, Umsetzung, Überprüfung der Zielerreichung und ggf. weiteren Durchgängen bis zur Zielerreichung hatte die betriebswirtschaftliche Rationalisierung des Bildungssystems endgültig begonnen. Diese zog eine Aussicht auf Kommerzialisierung der Bildungsangebote nach sich: Was international operierende Erziehungsunternehmen und Beratungsfirmen in den USA schon seit einiger Zeit tun, übernehmen nun auch deutsche Unternehmen wie der Medienkonzern Bertelsmann (vgl. Radtke 2015, S. 113). Eine Qualitätssteigerung von Schule und Unterricht scheint für die Politik offenbar nur noch durch eine verschärfte Kontrolle des Bildungssystems möglich zu sein. Da der Erfolg der Reform bislang auf sich warten lässt, darf durchaus bezweifelt werden, ob dies der richtige Ansatz ist.

Exkurs: Schweiz

Es ist mehr als bemerkenswert, dass nach diesen zwei nicht gerade geglückten Schulreformen die Schweiz nun einen dritten Anlauf in derselben Richtung wagt. Leider scheint es dabei nicht so zu sein, dass die Verantwortlichen sich der Entwicklung der standardbasierten Schulreform in den USA und in Deutschland bewusst sind, um entsprechende Fehlentwicklungen von Beginn an auszuschließen. Schon seit einigen Jahren macht hier der politische Wille zu einer Harmonisierung des Bildungssystems die Runde. 2006 nahm der stimmberechtigte Teil der Schweizer Bevölkerung – das Stimmvolk, wie es in der Schweiz heißt – das sogenannte HarmoS-Konkordat, was für die „interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule“ steht und von der Konferenz der Schweizer Erziehungsdirektoren – vergleichbar mit der deutschen KMK – formuliert wurde, mit 86 % Ja-Stimmen an. Es folgte eines der größten Bildungsprojekte, welches die Schweiz je durchgeführt hat. Nach achtjähriger Arbeit resultierte es schließlich im *Lehrplan 21*, mit dem die Bildungssysteme der 21 deutsch- und mehrsprachigen Kantone harmonisiert werden sollen. Die Kritik war und ist groß. Die einstige demokratische Aufgabe eines Lehrplans, die Verständigung zwischen Schule und der Öffentlichkeit zu gewährleisten, erscheint nun angesichts der in über 350

Kompetenzen und mehr als 2300 Kompetenzstufen zerstückelten Unterrichtsinhalte wie eine Bevormundung der Lehrpersonen. Immerhin: Es wird nachgebessert, inzwischen existiert eine abgespeckte Version (vgl. www.lehrplan21.ch). Zudem dürfen die Kantone über den Zeitpunkt der Einführung selbst entscheiden, nicht aber darüber, *ob* der Lehrplan eingeführt wird – außer, man bringt dessen Einführung nun vor das kantonale Stimmvolk, wie es Initiativen in den Kantonen Basel-Land, Aargau, Thurgau, Schaffhausen, St. Gallen, Solothurn u.a. versuchen bzw. versucht haben.

Die Parallelen zur amerikanischen und deutschen Schulreform sind nicht zu übersehen. Der Lehrplan 21 vermittelt den Eindruck, als wolle er die Schulen bis in die Klassenzimmer hinein harmonisieren und standardisieren. Er erleichtert die Arbeit derjenigen, die Schulen stärker kontrollieren und vermessen und externe Tests entwickeln und durchführen wollen – ein „teaching to the test“ wird wohl, wie schon zuvor in den USA und in Deutschland, die logische Folge sein. Schulen werden gleichgeschaltet, externe Evaluationen durchgeführt, Schulentwicklung basiert nicht mehr auf dem Engagement der Lehrkräfte, sondern auf der Erfüllung bzw. Nicht-Erfüllung vorgegebener Standards. Geschichte wiederholt sich.

IV

Rückbesinnung auf die Anfänge – Möglichkeiten eines Reformkorrektivs

Elemente eines neuen bildungspolitischen Denkens

Nach der Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse in Deutschland standen die Verantwortlichen unter einem enormen Handlungsdruck. Fast zeitgleich wurde in den USA *No Child Left Behind* verabschiedet, was rückblickend ein schlechtes Timing war, denn so schwappte der Standard-Begriff just zu jenem Zeitpunkt nach Europa, als die Standardbewegung in den USA bereits zwei Phasen durchlaufen hatte und sich gerade im Wandel zu einer Rechenschaftsbewegung befand. Diese dritte Phase diente den hiesigen Reformern offenbar zur Orientierung.

Wir erinnern uns: Retrospektiv beschreibt Ravitch (2010, 2014) drei Untergruppen von *educational standards*: (1) *content standards*, welche den Schülern zu vermittelndes Wissen und entsprechende Fertigkeiten konkret beschreiben und festlegen (Lernziele, Lehrpläne, Curricula), (2) *opportunity-to-learn standards*, welche Ressourcen jeglicher Art enthalten, die zur Durchführung eines bildenden Unterrichts notwendig sind, und (3) *performance standards*, welche die unter den je gegebenen Bedingungen mindestens geforderten, erwarteten oder auch außergewöhnlichen Leistungen und Ergebnisse von Schülerinnen und Schülern formulieren.

Die Standardbewegung im deutschsprachigen Raum ignoriert nun die ersten zwei dieser Untergruppen:

„Mit Bildungsstandards sind Leistungs- bzw. Ergebnisstandards gemeint und nichts anderes. [...] Bildungsstandards sind nicht curriculare Standards [...], auch nicht Prozessstandards [...], sondern rein formale Standards, die normieren, welches Ausmaß an Lernleistungen von Schülerinnen und Schülern zu erbringen ist. Bildungsstandards sind Leistungsstandards und Ergebnisstandards, die den pädagogischen Prozess gleichsam von hinten aufzäumen, indem sie nicht festlegen, was und wie zu unterrichten ist, sondern wie viel erreicht werden muss.“ (Herzog 2013, S. 17ff.)

Besonders eindrücklich zeigt sich das neue bildungspolitische Denken im Grußwort der ehemaligen KMK-Präsidentin Ute Erdsiek-Rave zu den Bildungsstandards Mathematik: „Die bislang überwiegende Inputsteuerung hat nicht zur erwünschten Qualität im Bildungssystem geführt. Dementsprechend steuern die Länder nun auf den international bewährten ‚Dreiklang‘ um: (i) auf mehr Eigenständigkeit der Schulen, (ii) auf verbindliche Standards, (iii) auf regelmäßige Evaluation“ (Erdsiek-Rave in Blum et al. 2006, S. 12). Dieser „Dreiklang“ entspricht aber eben *nicht* den drei existierenden Untergruppen von *educational standards*, er beschreibt einzig die dritte Untergruppe der *performance standards* in drei unterschiedlichen Facetten. Insofern ist der Ausdruck „bewährter Dreiklang“ durchaus beachtenswert.

Damit wird die Vernachlässigung von Standards bzgl. Curriculum und Rahmenbedingungen, von *content standards* und *opportunity-to-learn standards*, evident. Dass die eingeführten Leistungs- und Ergebnisstandards auch noch Bildungsstandards genannt wurden, entspricht nicht weniger als einer groben Täuschung, denn Bildung beinhaltet natürlich deutlich mehr als Leistung. Und so schlägt auch in Deutschland das einst gut Gemeinte – die in der Klieme-Expertise noch als Zielperspektive ausgegebene „Sicherung und Steigerung der Qualität schulischer Arbeit“ (Klieme et al. 2003, S. 9) – um in „Kontrollwut, Wirksamkeitswut, Unmittelbarkeitswut“ (Reichenbach 2013, S. 127).

Gesucht: eine ergänzende Input-Orientierung

Was also tun? Der Umbau des deutschen Bildungssystems war Teil einer rabiaten Ausbreitung ökonomischen Denkens auf sämtliche gesellschaftliche Funktionssysteme. Man wird sich daher überlegen müssen, wie man die Märkte regulieren könnte und wie etwaige Schutzmechanismen aussehen müssten, um die problematischen Expansionstendenzen der Wirtschaft in den Bereich der Bildung und Wissenschaft einzudämmen (vgl. Radtke 2015, S. 127f.). Und schließlich: Wenn die Erfolge der betriebswirtschaftlichen Umbaumaßnahmen ausbleiben – und danach sieht es aus –, wird man sich fragen müssen, was nun kommen soll.

Aus den Erfahrungen in Amerika lässt sich ein mögliches Korrektiv ableiten: Die Output-Orientierung müsste und sollte durch eine angemessene Input-Orientierung ergänzt werden, und das heißt nichts anderes als: Rückbesinnung auf die drei ursprünglichen Säulen der Reform! *Content standards* und *opportunity-to-learn standards* und *performance standards* – das existierende Ungleichgewicht zwischen diesen drei Untergruppen muss behoben werden. Es ist verwunderlich, dass das nicht schon längst geschehen ist – immerhin ist

man sich in den USA dieser Notwendigkeit durchaus bewusst: „[...] it’s crazy not to have some form of national standards for educational achievement – stable, reliable, cumulative, and comparable. That doesn’t mean Uncle Sam should set them, but if Uncle Sam is going to push successfully for standards-based reform he cannot avoid the responsibility of ensuring that they get set.“ (Finn/Petrilli 2007, S. 5).

Auch in Deutschland scheint sich die Kritik inzwischen in eine ähnliche Richtung zu entwickeln. Hier hat nach jahrelanger Negation der andauernden Reform des deutschen Bildungswesens die „Gesellschaft für Bildung und Wissen“ (GBW) 2015 einen Bildungs-Rat publiziert (vgl. Gruschka 2015). Darin formuliert der Präsident der Gesellschaft nun erstmals eine Art Gegenentwurf zu der „in die Irre führenden Reform“ (ebd., S. 16). Ohne sich dabei explizit auf die drei Säulen der ursprünglich pädagogisch-orientierten US-Reform zu beziehen, schlägt er etwas Ähnliches vor: „Die Wirksamkeit des Unterrichts, so raten wir, lässt sich nur steigern, wenn es gelingt, das Verstehen der Sache wieder ins Zentrum zu rücken. Das bedeutet, sich auf die beabsichtigte Bildungsaufgabe zu konzentrieren und methodisch zu fragen, wie ihr altersgemäß entsprochen werden kann“ (ebd., S. 32).

Dies setzt die Existenz eines entsprechenden Curriculums (*content standards*) sowie die Einhaltung der jeweiligen Rahmenbedingungen (*opportunity-to-learn standards*) voraus. Natürlich kann es dabei nicht bei einer reinen Aufzählung bleiben, denn zu groß scheint die Gefahr, so wieder in die alte Postulate-Pädagogik zu verfallen und unrealistische Kataloge zu formulieren, was alles unbedingt in einer bestimmten Klassenstufe gelernt, gewusst, gekonnt werden muss.

Unterricht als mögliche Bildungsveranstaltung

Bei einer solchen etwaigen Korrekturoffensive könnte es durchaus hilfreich sein, zentrale Inhalte der Fächer auszuwählen und diese zunächst einer gründlichen didaktischen Analyse zu unterziehen – dies ist bei keinem der heute existierenden Lehrpläne geschehen, und auch in den fachdidaktischen Forschungen kommt den Inhalten noch immer nicht die Aufmerksamkeit zu, die sie eigentlich verdient hätten (vgl. Wiechmann/Bandelt 2016). Dabei würde sich erst bei einer solchen Analyse klären, inwieweit eine bestimmte Thematik tatsächlich relevant für eine bestimmte Jahrgangsstufe sein kann und welche Kompetenzen sich an eben dieser erwerben lassen. Die empirische Überprüfung der jeweiligen Resultate, etwa durch eine kasuistische Rekonstruktion der entsprechenden Zu- und Aneignungsprozesse der Schülerinnen und Schüler im Unterricht selbst, wäre dann ein wünschenswerter zweiter Schritt.

Es gibt m. W. bisher nur eine didaktische Richtung, die den beschriebenen Weg geht und damit am Bildungsbegriff in einer nicht-trivialen Weise festhält: die Lehrkunstdidaktik (vgl. Gerwig/Wildhirt 2016). Hier werden zentrale Themen eines Faches sorgfältig fach- und bildungsdidaktisch analysiert, zu Unterrichtseinheiten (Lehrstücke) auskomponiert, unterrichtet und stetig optimiert.

Inzwischen ist ein beachtlicher Katalog von über 50 Lehrstücken fast aller Fächer zustande gekommen, in welchen die Orientierung an der Sache (exemplarisch), der Aufschluss historischer Dimensionen (genetisch) sowie das Erschließen der vorhandenen Konzepte (dramaturgisch) zentral sind (vgl. Wildhirt/Jänichen/Berg 2015). Bei der Empirie belässt es die Lehrkunstdidaktik zwar bislang noch bei subjektiv-individuellen Berichten, Befragungen und Reflexionen – ein Mangel, den es zu beheben gilt – dennoch bescheinigt Gruschka (2016, S. 38) ihr: „Ohne die vielen Lehrkunstbeispiele wäre meine These, Unterrichten sei eine mögliche Bildungsveranstaltung, ein leeres Versprechen.“

Reanimation der ursprünglichen Anliegen

Es ist wichtig, die ursprünglichen Anliegen der aktuellen Reformbewegung, die auch aufgrund der einseitigen Rezeption unter inflationärer Verwendung diffuser Grundbegriffe zunehmend an Profil verliert, wieder in den Vordergrund zu rücken. Noch ist nicht absehbar, wie eine Reform der Reform aussehen könnte, welche Korrekturoptionen genutzt werden oder gar wer als nächstes in die Bresche springt. Vielleicht wird man sich ja an den einen oder anderen Klassiker der Pädagogik erinnern. Vielleicht rückt mit Comenius (allen, alles, allhaft) die Bedeutung eines wohlstrukturierten Curriculums wieder in das Zentrum der Aufmerksamkeit. Vielleicht fragt man sich mit Schleiermacher, der 1826 jede pädagogische Einwirkung als eine „Aufopferung eines bestimmten Moments für einen künftigen“ bezeichnete, erneut, wie man den schulischen Verbrauch an Lebenszeit der jüngeren Generation gegenüber legitimieren und am sinnvollsten nutzen kann. Möglicherweise wird man sich auch mit Diesterweg darauf besinnen, den Schülerinnen und Schülern nicht nur das fertige Gebäude zu zeigen, sondern sie das Bauen zu lehren. Oder aber man erinnert sich an die fundierten, thematisch weitreichenden, werkpädagogischen „Vorhaben“ Adolf Reichweins.

Was auch kommen mag: Viele Klassiker der Pädagogik (vgl. bspw. Riemack 2014) könnten der Orientierung dienlich sein und dabei helfen, in der Auseinandersetzung mit sich ändernden gesellschaftlichen Ansprüchen und Bedürfnissen das Pädagogische als Zentralkategorie nicht aus den Augen zu verlieren.

Literatur

- AFT (American Federation of Teachers) (Hrsg.) (2014): Our Commitment To Fighting Back And Fighting Forward. Online-Ressource: <http://www.aft.org/resolution/our-commitment-fighting-back-and-fighting-forward> (Zugriff: 17.01.16).
- Bell, Terrel H. (1988): The Thirteenth Man. A Reagan Cabinet Memoir. New York: The Free Press.
- Blum, Werner/Drüke-Noe, Christina/Hartung, Ralph/Köller, Olaf (Hrsg.) (2006): Bildungsstandards Mathematik: konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichtsarrangements, Fortbildungsideen. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Collins, Gail (2017): The Trump War On Public Schools. In: The New York Times (29.01.2017). Online-Ressource: [goo.gl/90y17K](https://www.nytimes.com/2017/01/29/us/politics/trump-war-on-public-schools.html) (Zugriff: 29.01.2017).

- Finn, Chester E. Jr./Pettrilli, Michael J. (2007): Foreword zu Cronin, J./Dahlin, M./Adkins, D./Kingsbury, G. G. (2007): *The Proficiency Illusion*. Thomas B. Fordham Institute and Northwest Evaluation Association. Washington D. C. Online-Ressource: http://edex.s3-us-west-2.amazonaws.com/publication/pdfs/Proficiency_Illusion_092707_7.pdf (Download: 16.01.2016).
- Forbes (2016): America's Top 50 Givers. Online-Ressource: <http://www.forbes.com/top-givers/#9994f0824598> (Zugriff: 29.01.2017).
- Garcia, Lily Eskelsen (2016): NEA President reacts to Betsy DeVos nomination for Education Secretary. Eskelsen Garcia: Trump nominee supports failed education policies that hurt students. Online-Ressource: <http://www.nea.org/home/69329.htm> (Zugriff: 02.01.2017).
- Gerwig, Mario (2016): Bildungsstandards und Lehrkustdidaktik: Ad fontes! In: Gerwig/Wildhirt (Hrsg.), S. 97-109.
- Gerwig, Mario/Wildhirt, Susanne (Hrsg.) (2016): *Das Schulwesen soll und will auch ein Bildungswesen sein. Lehrkustdidaktik im Dialog*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Gruschka, Andreas (2015): *Der Bildungs-Rat der Gesellschaft für Bildung und Wissen*. Opladen: Barbara Budrich.
- Gruschka, Andreas (2016): Pädagogische Kasuistik und Lehrkustdidaktik. In: Gerwig/Wildhirt (Hrsg.), S. 33-38.
- Herzog, Walter (2013): *Bildungsstandards. Eine kritische Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Jackson, Abby (2016): Here's who 'insiders' say Donald Trump and Hillary Clinton would choose for a cabinet position. Link: <http://www.businessinsider.de/trump-clinton-secretary-of-education-2016-5?r=US&IR=T> (Zugriff: 29.08.16).
- Klein, Hans Peter (2013): Auf dem Weg zur Inkompetenzkompensationskompetenz. Wie Bildungsstandards, Kompetenz- und Methodentraining Bildung und Wissen aushöhlen. In: Liessmann/Lacina (Hrsg.) (2013), S. 77-102.
- Klieme, Eckhard/Avenarius, Hermann/Blum, Werner et al. (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Online-Ressource: https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_1.pdf (Download: 01.08.2016).
- Levin, Henry M. (1974): A Conceptual Framework for Accountability in Education. In: *School Review*, 82, S. 363-391.
- Liessmann, Konrad Paul (©2011): *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. München: Piper.
- Liessmann, Konrad Paul/Lacina, Katharina (Hrsg.) (2013): *Sackgassen der Bildungsreform. Ökonomisches Kalkül – Politische Zwecke – Pädagogischer Sinn*. Wien: Facultas.wuv.
- Montefinise, Angela (2007): Lost Lessons in Test-Prep Craze. *New York Post*, 28. Januar 2007. Online-Ressource: <http://nypost.com/2007/01/28/lost-lessons-in-test-prep-craze/> (Zugriff: 16.01.2016).
- NCEE (National Commission on Excellence in Education) (Hrsg.) (1983): *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*. Washington D. C.: U.S. Government Printing Office.
- Radtke, Frank-Olaf (2015): Das Regime der Betriebswirte. Eine Zwischenbilanz der „neueren Steuerung“ im deutschen Bildungssystem. In: Gruschka, Andreas/Nabuco Lastória, Luiz A. C. (Hrsg.) (2015): *Zur Lage der Bildung. Kritische Diagnosen aus Deutschland und Brasilien*. Opladen: Verlag Barbara Budrich. S. 109-130.
- Ravitch, Diane (2010): *The Death and Life of the Great American School System. How Testing and Choice Are Undermining Education*. New York: Basic Books.
- Ravitch, Diane (2014): *Reign of Error. The Hoax of the Privatization Movement and the Danger to America's Public Schools*. New York: Vintage Books.

- Ravitch, Diane (2017): Gail Collins: Trump's War On Public Education. Online-Ressource: <https://dianeravitch.net/2017/01/28/gail-collins-trumps-war-on-public-education/> (Zugriff: 29.01.2017)
- Russakoff, Dale (2015): *The Prize. Who's in Charge of America's Schools?* New York: Houghton Mifflin Harcourt.
- Reichenbach, Roland (2013): Bildung und Schwärmerei. (Ein paar nicht nur launische) Bemerkungen im Anschluss an Alfred North Whitehead. In: Liessmann/Lacina (Hrsg.) (2013), S. 127-141.
- Riemeck, Renate (2014): *Klassiker der Pädagogik von Comenius bis Reichwein. Marburger Sommervorlesungen 1981/1982/1983 mit Quellentexten.* Herausgegeben von Hans Christoph Berg, Bodo Hildebrand, Frauke Stübiger und Heinz Stübiger. Marburg: Tectum Verlag.
- White House (Executive Office of the President) (Hrsg.) (2015): *Every Student Succeeds Act: A Progress Report on Elementary and Secondary Education.* Online-Ressource: https://www.whitehouse.gov/sites/whitehouse.gov/files/documents/ESSA_Progress_Report.pdf (Download: 16.01.2016).
- Wiechmann, Ralf/Bandelt, Hans-Jürgen (2016): Die Selbstunterwerfung unter ökonomisches Denken. In: *Pädagogische Korrespondenz*, Heft 53 (Frühjahr 2016), S. 26-47.
- Wildhirt, Susanne/Jänichen, Michael/Berg, Hans Christoph (2015): *Lehrstückunterricht.* In: Wiechmann, Jürgen/Wildhirt, Susanne (Hrsg.): *12 Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis.* Weinheim: Beltz Verlag Pädagogik. S. 111-128.