

APuZ

Aus Politik und Zeitgeschichte

12/2005 · 21. März 2005



Bildungsreformen

Thomas Rauschenbach

Plädoyer für ein neues Bildungsverständnis

Wolfgang Böttcher

Soziale Auslese und Bildungsreform

Ulrich Bauer/Uwe H. Bittlingmayer

Egalitär und emanzipativ: Leitlinien der Bildungsreform

Dieter Smolka

PISA – Konsequenzen für Bildung und Schule

Eiko Jürgens

Standards für schulische Bildung?

Georg Weißeno

Standards für die politische Bildung

Editorial

Das Unwort des Jahres 2004 lautet „Humankapital“. Zu Recht, scheint der Mensch damit doch auf seinen ökonomischen Wert reduziert zu werden. Auch das allgemeine Verständnis von Bildung ist heute mehr und mehr durch ökonomische Imperative geprägt. Das gesellschaftliche Ziel der Chancengleichheit im Bildungswesen könnte einer solchen Ökonomik zum Opfer fallen. Die Defizite sind, wie die Ergebnisse der jüngsten PISA-Studie zeigen, ohnehin nicht zu übersehen: In keinem anderen Land der Welt ist der Schulerfolg der Kinder so stark von Einkommen und Bildung der Eltern abhängig wie in Deutschland. Das dreigliedrige Schulsystem ist offenbar nicht in der Lage, das Zusammenspiel von sozialer Herkunft und guten Lernergebnissen zu durchbrechen. Dessen ungeachtet gilt Schulerfolg hierzulande immer noch allein als Resultat individueller Leistung und Begabung.

In Deutschland werden leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler frühzeitig von leistungsstärkeren getrennt. Das Ziel dieser Differenzierung – die Förderung in verschiedenen Schulformen – wird im Falle der leistungsschwächeren Kinder verfehlt. Anders als in den Gymnasien sind die Förderbedingungen in den am unteren Ende der Skala liegenden Hauptschulen unzureichend – trotz schlechterer Ausgangsbedingungen der Schülerinnen und Schüler. Die Chancen, innerhalb des deutschen Schulsystems nach erfolgter Einsortierung aufzusteigen, sind ausgesprochen gering. Es ist fast nur in eine Richtung durchlässig: nach unten.

Jene sozial benachteiligten Kinder, die ungeachtet aller Hürden bis zum Abitur gelangen, stehen an der Schwelle zum Studium möglicherweise vor einer neu geschaffenen Barriere: Das Bundesverfassungsgericht hat den Weg für die Einführung von Studiengebühren freigemacht.

Katharina Belwe

Thomas Rauschenbach

Plädoyer für ein neues Bildungs- verständnis

Essay

Nie war so viel Bildung wie heute; zumindest auf dem Papier und in den Gazetten. Allerorten wird über Bildung diskutiert, darüber, ob die Kinder in Deutschland richtig lernen, ob sie das Richtige lernen und ob sie genügend lernen. Dabei ist die Debatte längst nicht mehr nur auf Schule und Unterricht beschränkt; ein

Thomas Rauschenbach

Dr. rer. soc., geb. 1952; Direktor des Deutschen Jugendinstituts e.V., München; Professor an der Universität Dortmund, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Soziologie. Deutsches Jugendinstitut e.V., Nockherstr. 2, 81541 München. rauschenbach@dji.de

erweiterter Bildungsauftrag für den Kindergarten, eine Vorverlegung des Einschulungsalters und der Ausbau der Ganztagschule sind nur einige Stichworte, die als des Rätsels Lösungen verkauft werden, mit deren Hilfe die „deutsche Schmach von PISA“ vergessen gemacht werden soll.

Dabei geht es bei der Bildung nicht nur darum, die immer schneller wachsende Stoffmenge an Fakten, Informationen und Erkenntnissen lernend zu verarbeiten, sondern zugleich auch zu lernen, die Chancen und Risiken einer individualisierten Lebensführung zu bewältigen. Konnten die Menschen früher auf den vorgefertigten Schienen des Lebens in die vorbeikommenden Züge einsteigen – wohlgeordnet nach Klassen und Schichten –, müssen sie nunmehr in einem Straßengewirr mit vielen Abzweigungen und viel Verkehr ihr Leben selbst steuern. Insoweit haben sie heute deutlich verbesserte Optionen, Tempo und Richtung selbst zu bestimmen. Zugleich ist das Risiko größer geworden, bei der kleinsten Unachtsamkeit die richtige Abzweigung zu verpassen, von der Fahrbahn abzukommen oder am Ende der Straße in einer Sackgasse zu landen. Diese veränderte Aufga-

be der Lebensführung stellt eine eigene und neue Herausforderung mit Blick auf die Bildungs- und Lernprozesse von Kindern dar.

Ausgelöst durch die erste PISA-Studie im Frühsommer 2000, sind Bildung und Lernen verstärkt in das Blickfeld von Politik und Öffentlichkeit geraten. Beunruhigt durch Schreckensszenarien, denen zufolge der Wirtschaftsstandort Deutschland durch diese neuerliche Bildungskatastrophe gefährdet sei, wurde Bildung zu einem Schlüsselthema, verbunden mit der Hoffnung, dass Reformen zu einer Verbesserung des Lernens und der Lernergebnisse führen.

Doch so einfach ist die Sache nicht. Deutlich wurde mit den PISA-Ergebnissen, dass schulexterne Faktoren die gemessenen Kompetenzen in entscheidender Weise beeinflussen. Das heißt: Schulische Leistungen sind in Deutschland in erheblichem Maße von der Herkunft abhängig. Schulerfolg wird den Kindern buchstäblich (wieder) in die Wiege gelegt. So haben beide PISA-Studien als „Risikogruppe“ Kinder aus „bildungsfernen Schichten“ bzw. mit Migrationshintergrund identifiziert, deren Ergebnisse befürchten lassen, dass diese auch im weiteren Lebenslauf den Anschluss an Ausbildung und Beruf, an Teilhabe und sozialer Integration verlieren.¹ Dies ist eine Herausforderung, die über ein enges schulisches Bildungsverständnis hinausweist.

Der historische Erfolg des Bildungsortes Schule – im Sinne des damit verbundenen Fortschritts, *Bildung für alle* zu ermöglichen – hat möglicherweise dazu geführt, dass die Bildungsfrage nicht nur immer stärker auf die Schule zentriert wurde, sondern dass damit zugleich *andere* Bildungsorte als die unbeobachtete Seite des Bildungsgeschehens aus dem Blick geraten sind. Dem in jüngerer Zeit immer wieder verwendeten Slogan „*Bildung ist mehr als Schule*“ widersprechen auch die PISA-Verantwortlichen nicht, zielen doch ihre Aufgaben nicht nur auf schulische Leistungen. Neben den Kompetenzmessungen zur sprachlichen, mathematischen und naturwissenschaftlichen Grundbildung wurden im

¹ Vgl. Jürgen Baumert/Gabriele Schümer, Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb, in: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), PISA 2000, Opladen 2001, S. 323–407.

Jahr 2003 fachübergreifende Problemlösefähigkeiten getestet. Bei diesem praktischen Problemlösen schnitten die deutschen Schülerinnen und Schüler international vergleichsweise gut ab. „Diese Art des Problemlösens wird“, so Manfred Prenzel, Deutschlands Hauptverantwortlicher für die neue PISA-Studie, „jedoch in erster Linie nicht im Unterricht vermittelt, sondern im Alltag außerhalb der Schule.“¹²

Aber auch damit bleiben noch zwei Fragen ungeklärt, zum einen, wo und wie die Jugendlichen die verschiedenen Kompetenzen eigentlich erwerben, d. h. die Relevanz *anderer* Bildungsorte; und zum anderen die Frage, ob bei PISA Bildung in ausreichender Breite ins Blickfeld gerückt worden ist, also nach den *Bildungsinhalten*.

Beide Überlegungen sind keineswegs trivial. Bildung und Lernen findet neben seiner curricular gestalteten Form auch jenseits von Schule statt. So gibt es vielfältiges Wissen, sichtbare Kompetenzen, vorhandene Fertigkeiten und Fähigkeiten, die *jenseits* der Schule gelernt werden: zufällig, geplant, nebenbei, spontan – jedenfalls nicht im Rahmen schulischen Unterrichts. Dieser Teil des unbeobachteten Bildungsgeschehens befindet sich unterdessen in der Gefahr, systematisch vernachlässigt und allenfalls als hilfreiche Zusatzqualifikation verbucht zu werden, nicht jedoch als die *andere* Seite einer elementaren Grundbildung. Es liegt daher nahe, den Zeiten und Zeiträumen *vor und neben* der Schule vermehrte Aufmerksamkeit zu widmen, um deren Potenziale näher auszuloten.

Gerade wenn Bildung nicht nur auf die Herstellung einer beruflichen Qualifikation für die Arbeitswelt bezogen wird, sondern auf die Herstellung von größtmöglicher Autonomie und sozialer Verantwortung in *allen* Lebensbereichen, ist davon auszugehen, dass viele Bereiche des alltäglichen Lebens hierzu wichtige Beiträge leisten, wenn ihre Wirkung auch sehr unterschiedlich, nicht so zielgenau und ihre Eintrittswahrscheinlichkeit geringer sein mag. Bildungsdebatten sind in Deutschland oftmals in den Binnenlogiken von Bildungsinstitutionen verhaftet. Da der Blick dabei zumeist nicht auf jeweils andere Bildungsinstanzen sowie damit verbundene

Systemübergänge und noch weniger auf non-formale und informelle Lernprozesse außerhalb dieser Institutionen fällt, gelingt es oft nicht, die Komplexität unterschiedlicher Lern- und Lebenswelten als eine Einheit zu betrachten und dadurch die wechselseitigen, positiven wie negativen Einflüsse gezielt zum Ausgangspunkt zu machen. Der Horizont öffnet sich erst, wenn man Bildung im Lebenslauf betrachtet und Bildungsverläufe als Produkt eines aufeinander folgenden und zeitgleichen Zusammenspiels von unterschiedlichsten Bildungsorten und -modalitäten versteht.

Erstens: Alles beginnt mit der *Familie*. Sie lässt sich als eine Bildungswelt ganz besonderer Art kennzeichnen: In der Familie ist in Sachen Bildung „alles möglich“, aber „nichts sicher“. Und dennoch wird sie in der Bildungsforschung eher als Hintergrundvariable denn als Einflussgröße verwendet. Als *eigenständiger Bildungsort*, als Ort des Geschehens bzw. – im Falle des Versagens – als Ort der unzulänglichen Bildung hingegen wird sie viel zu wenig in den Mittelpunkt gerückt.

Zweitens: Als erster eigens geplanter Bildungsort tritt die *institutionelle Kinderbetreuung* in das Leben von Kindern ein, bei der Mehrheit ab dem dritten Lebensjahr. Diese Form der Förderung von Kindern ist in den modernen Gesellschaften zu einem integralen Bestandteil der kindlichen Normalbiografie geworden. Insbesondere der Kindergarten wird diesbezüglich verstärkt als ein wichtiger Bildungs- und nicht nur als Betreuungsort entdeckt. Die IGLU-Studie – eine international vergleichende Leistungsstudie im Grundschulalter – unterstreicht die positiven Effekte des Kindergartenbesuchs auf die Leistungen der Grundschulkinder.

Drittens: Mit dem Beginn der Schulpflicht wird die *Schule* zu einer zentralen wie gleichzeitig stark formalisierten Lernwelt für alle Kinder. Dieser wird fast exklusiv die Leistung zugeschrieben, die Bildungsbiografien der Heranwachsenden zu prägen – was die Schule zweifellos *auch* tut, aber eben zugleich umgeben und ergänzt durch andere außerunterrichtliche und außerschulische Bildungsorte und -anlässe. Da jedoch Schule bislang der einzige öffentliche Raum ist, an dem alle Kinder wenigstens zehn Jahre ihres Lebens ver-

¹² Die Zeit vom 9. 12. 2004.

bringen, macht allein dies sie zu einem herausgehobenen Bildungsort.

Viertens: Mit zunehmendem Alter wächst die Bedeutung von *Gleichaltrigen*gruppen als einer wichtigen Gesellungsform und einer flüchtigen Gelegenheit des Lernens. Gleichaltrige werden als Ko-Produzenten des Lernens noch viel zu wenig beachtet, obgleich gerade sie eine wichtige Einflussgröße auf Bildungsprozesse von Jugendlichen darstellen. Bildungsprozesse in Peer-Groups lassen sich am ehesten an vielfältigem, gegenseitigem informellen Lernen festmachen (wie z. B. Prozesse gegenseitiger Unterstützung, gemeinsame Freizeitaktivitäten oder die Entwicklung von Werteinstellungen). Zugleich spielen sie als definitionsmächtiges Umfeld eine zentrale Rolle für das Interesse bzw. Desinteresse an institutionellen Lernwelten.

Fünftens: Den vielfältigen *Bildungsmöglichkeiten in der organisierten Freizeit*, allen voran die *Jugendarbeit* in den Vereinen, im Sport, in der Kultur oder in den Jugendfreizeitstätten, ist gemeinsam, dass Bildungsprozesse an diesen Orten geplant wie ungeplant ablaufen, dass die Teilnahme und das Lernen jedoch freiwillig erfolgen – und infolgedessen diese Angebote auch deutlich weniger genutzt werden als die Pflicht-Schule. Dennoch sind diese Orte der organisierten Freizeit wichtig, bilden sie doch elementare Schnittstellen, an denen sich junge Menschen nach eigenen Interessen engagieren und sich selbst erproben, in denen sie Wertschätzung und Anerkennung erfahren können, ohne wie in der Schule ständig gemessen zu werden. Immerhin zwei Drittel der 15-Jährigen nutzen im Laufe ihrer Schulzeit zeitweilig derartige Angebote.

Darüber hinaus sind weitere Lernorte wie z. B. die Nachhilfe, Schülerjobs und vor allem die Medien als wichtige Modalitäten der Bildung im Prozess des Aufwachsens zu analysieren.¹³ Von allen diesen anderen Lernwelten könnte die Schule durchaus profitieren, ist sie doch in ihrer gegenwärtigen Verfassung mit einer Reihe von Nebenfolgen konfrontiert, die in diesen anderen Lernwelten weitaus weniger zum Tragen kommen:

¹³ Vgl. Thomas Rauschenbach u. a., Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter, Reihe Bildungsreform des BMBF, Bd. 6, Bonn 2004.

Erstens: das Problem der Selektion. Das dreigliedrige, oder genauer: das viergliedrige deutsche Schulwesen (die Sonder- und Förderschulen werden vielfach einfach unterschlagen) mit seiner Ausrichtung auf die überprüfbare Einzelleistung erzeugt und fördert zwangsläufig *Prozesse der Selektion*. Kinder werden unterscheidbar gemacht, werden darin eingeübt, sich in Bildungsfragen egoistisch zu verhalten, werden permanent – wie Bundesligaprofis – mit Vergleichstabellen ihres Wissens, Könnens und Versagens konfrontiert. Mag sein, dass es ernsthafte Alternativen dazu nicht gibt, aber es fehlen zugleich wirkungsvolle Mechanismen der Kompensation von festgestellten Unterschieden. Dies alles stellt sich in anderen Bildungsorten weitaus weniger eindeutig dar. Insoweit geht es bei dieser Frage um die Alternative „*Auslese oder Fördern*“.

Zweitens: das Problem des mangelnden Lebensweltbezugs. Vermutlich gibt es für Kinder und Jugendliche kaum einen Ort, der stärker von ihrer eigenen primären Lebenswelt, von der nichtkognitiven Seite des Lebens abgekoppelt ist als die Schule (immer im Durchschnitt gesprochen). Das heißt nicht, dass Schule nicht lebensweltlich geprägt wäre. Im Gegenteil: Schule entwickelt sich ganz massiv zu einer eigenen Lebenswelt, aber tendenziell abgekoppelt vom familialen Umfeld und dem sozialen Nahraum der Kinder und Jugendlichen. Just diese lebensweltliche Rückbindung ist jedoch – wiederum der Tendenz nach – eine Stärke etwa der Kindertageseinrichtungen oder der Jugendarbeit. Deshalb könnte in der Wiederaneignung des Lebensweltbezugs auch ein Ansatzpunkt für ein neues inhaltliches Profil und eine neue Qualität künftiger Bildungskonzeptionen liegen. In dieser Hinsicht geht es um eine *Wiederverkoppelung von Lern- und Lebenswelt*.

Drittens: der prekär gewordene Gebrauchswert. Vielfach ist das schulische Lehren und Lernen nicht auf eine Verwertbarkeit im gegenwärtigen wie im späteren Leben ausgerichtet – zumindest ist diese für die Kinder oft nicht erkennbar. So ist es in der heutigen Zeit immer weniger selbstverständlich, dass in der Schule Fächer wie Physik, Chemie oder Geographie, also klassische Fächer des Industriezeitalters, obligatorisch sind, während beispielsweise Medizin, Psychologie, Recht, Ökonomie oder Pädagogik im obliga-

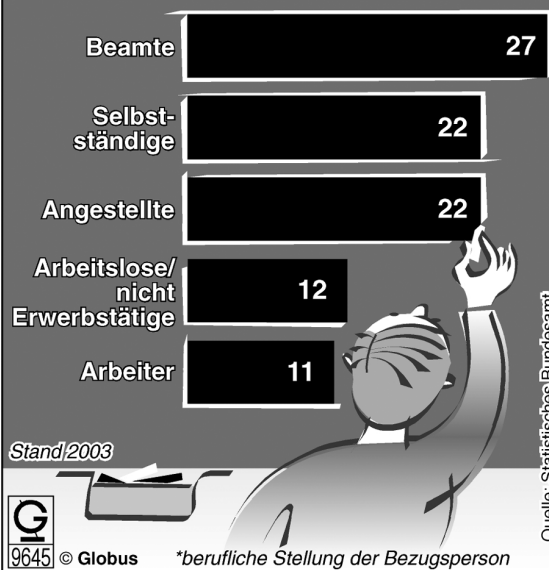
torischen Unterricht so gut wie nicht vorkommen – obgleich es sich durchweg um Themen handelt, bei denen man mit einem fröhlichen Dilettantismus längst nicht mehr ungeschoren durchs Leben kommt. Hier geht es um die bislang kaum geführte Debatte einer biografischen und gesellschaftlichen Relevanz von *Lerninhalten*.

Viertens: das Problem der fehlenden Ernsthaftigkeit. Der schwierigste Problempunkt schulischen Lernens ist der Simulationscharakter, d. h. die Reduzierung auf das „Als-ob-Lernen“, auf eine Art Vorratslernen und die damit einhergehende fehlende Ernsthaftigkeit mit Blick auf die unmittelbaren Folgen schulischen Lernens. Schule hat sich auf diese Weise – bildlich formuliert – zu einer unendlich langen Trainingseinheit entwickelt, bei der nicht nur der tatsächliche Wettkampf – der eigentliche Anlass für das anstrengende Training – selbst in so weite Ferne gerückt ist, dass es wenig erstaunt, wenn einige Kinder zwischenzeitlich die notwendige Ausdauer vermissen lassen, sondern bei der für viele Betroffene zu allem Überfluss auch bis zum Schluss unklar bleibt, ob sich der Aufwand für sie überhaupt lohnt, da sie nicht wissen, welches Spiel sie später einmal spielen werden. Erst mit einer konsequenten Verlagerung der Aufmerksamkeit von den *Bildungssystemen* zu den individuellen *Bildungsbiografien* gerät die ungleich größere Palette von Bildungsanlässen und -gelegenheiten ins Blickfeld.

Aus diesen unterschiedlichen Problemstellungen schulischen Lernens und der Topographie von Bildungsorten lässt sich jedoch noch nicht die Frage nach den individuell und gesellschaftlich notwendigen *Bildungszielen und -inhalten* beantworten. In seiner Zielsetzung ist das Bildungsgedenken in Deutschland seit dem 18. Jahrhundert gekennzeichnet durch einen doppelten Anspruch und damit durch ein unauflösbares Spannungsverhältnis: So ist die Bildung des Subjekts, die Befähigung, sein Leben weitestgehend selbstgesteuert und selbstverantwortlich zu gestalten, immer rückgebunden an die gesellschaftliche Aufgabe des kulturellen Fortbestandes. Insofern geht es aus gesellschaftlicher Perspektive nicht nur um die Bereitstellung von künftigen Arbeitskräften, sondern auch um soziale Kohäsion, um kollektive Muster der Lebensführung und um die Integration der Subjekte in die Gesellschaft als solidarische, teilhabende und mitgestaltende Mitglieder.

Bildungschancen

Von je 100 15- bis 18-Jährigen
aus diesen Elternhäusern* besuchen
das Gymnasium (11.–13. Klasse)



Jeder vierte Jugendliche (27 Prozent) aus einem Beamten-Elternhaus besucht die gymnasiale Oberstufe (11. bis 13. Klasse des Gymnasiums), aus Arbeiter-Haushalten nur jeder neunte (elf Prozent). So viel zur Chancengleichheit im deutschen Bildungssystem. Dass Kinder aus unteren Einkommensschichten sehr viel schlechtere Bildungschancen haben und schwächere Schüler an unseren Schulen vernachlässigt werden, ist ein Hauptkritikpunkt der internationalen Schulleistungstudie PISA. Als ein Grund wird die frühe Auslese von zehnjährigen Kindern nach der vierten Klasse genannt.

Bildung in diesem weiten Sinne geht damit über eine Verwertbarkeit von Qualifikationen hinaus und kann folglich nicht einseitig mit Blick auf Ausbildung und Arbeit definiert werden. Handlungsfähigkeit, Kritikfähigkeit, Fähigkeit zur Selbstbestimmung und zur selbstständigen Lebensführung sowie eine erfolgreiche Identitätsbalance erfordern mehr als den Erwerb von Wissen: Eigentätigkeit, Lernen und gemeinsames Handeln mit anderen gehören zu diesem weiten Verständnis von Bildung ebenso dazu wie kulturelle Bildung, soziales Lernen, emotionale Entwicklung und politische Bildung sowie, nicht zuletzt, der Erwerb von kulturellen, instrumentellen, sozialen und personalen Kompetenzen.

Wolfgang Böttcher

Soziale Auslese und Bildungs- reform

Ein zentraler Befund der internationalen Schulleistungsstudien lautet, dass die deutsche Schule so wenig wie keine andere dazu beiträgt, Schülerinnen und Schülern mit schlechten Startchancen zu guten Leistungen zu verhelfen: In keinem anderen Land ist der

Schulerfolg der Kinder in dem Maße abhängig von ihrer sozialen Herkunft wie im reichen Deutschland. Wie setzt sich soziale Ungleichheit innerhalb des Schulwesens fort, und was kann getan werden, die Chancen bildungsbenachteiligter Kinder zu verbessern? Der folgende Beitrag

beschränkt sich auf ausgewählte pädagogische Antworten auf diese Fragen.

Zunächst werde ich ein Modell der Erklärung von Ungleichheit im Bildungswesen skizzieren, das insbesondere die Rolle der Schule und des Unterrichts betont. Dann folgen einige Vorschläge, den engen Zusammenhang von Herkunft und Schulerfolg zu lockern. Zu diesem Zwecke werde ich ein Plädoyer für ein „ökonomisches Programm“ einer Schulreform begründen. Auf dieser Grundlage werden zwei Maßnahmen skizziert, die im Kern pädagogischer Natur sind, denn sie sind gedacht, den Unterricht zu verändern: „Reflexive Pädagogik“ und eine verbindliche Einführung von „starken Bildungsstandards“.

Der vorliegende Beitrag ist also ausgesprochen selektiv, indem er ein Bündel anderer möglicher Maßnahmen zur Stärkung von Chancengleichheit im weiteren Kontext von Schulorganisation oder Bildungspolitik (z. B.

spezifische Fördermaßnahmen, zielgerichtete Bildungsfinanzierung, Umgestaltung der Schulstrukturen, Einbeziehung der Eltern) nicht behandelt.

Abschließend werde ich kurz zu erläutern versuchen, warum solche Maßnahmen der aktuellen Bildungspolitik, welche die Ungleichheitsthematik betonen, kaum geeignet sein dürften, eine Reduktion von Ungleichheit zu bewirken. Ob freilich die von mir vorgeschlagenen Maßnahmen tatsächlich überlegen sind, vermag letztlich nur die Prüfung ihrer Wirkungen in der Praxis – eine wissenschaftliche Evaluation also – zu belegen.

Herkunft und Ungleichheit

Wenn nur eines von zehn Kindern von un- oder angelernten Arbeitern zum Abitur auf dem Gymnasium gelangt, gegenüber sechs von zehn Kindern aus dem oberen Dienstleistungsmilieu, dann liegt ein Sachverhalt vor, der die Rede von einer dramatischen herkunftsbedingten Bildungsungleichheit rechtfertigt. Diese statistisch enge Verknüpfung von sozialer Herkunft und Schulerfolg ist von der empirischen Bildungsforschung seit gut 50 Jahren immer wieder belegt worden. Die internationalen Leistungsstudien haben diesen Befund lediglich öffentlichkeitswirksam bestätigt. So mag man einen gewissen Zynismus in der Kommentierung verzeihen. In einer Hinsicht nämlich ist das wegen schlechter Lernergebnisse kritisierte deutsche Schulwesen ziemlich „erfolgreich“: Es gelingt ihm nahezu perfekt, gesellschaftliche Ungleichheit in Bildungsungleichheit zu übersetzen und die Vererbung sozialer Privilegien zu legitimieren, indem Schulerfolg als Resultat individueller Leistung und Begabung erscheint.

Die jüngste PISA-Studie hat den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und besuchter Schulform nicht nur bestätigt: Trotz insgesamt leicht gebesserter Leistungsbefunde hat sie eine Vergrößerung des Leistungsrückstandes der Hauptschüler gegenüber den Gymnasiasten aufgedeckt. Nun sind aber Hauptschulen die Schulen, die insbesondere von Kindern bildungsferner Schichten besucht werden. PISA 2004 weist auch dann eine erhebliche Divergenz der Bildungschancen auf, wenn Schülerinnen und Schüler mit gleicher kognitiver Grundfähigkeit, aber un-

terschiedlicher Herkunft verglichen werden. Auch ist der Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und Bildungsversagen ausführlich dokumentiert und fügt sich in das Thema des vorliegenden Beitrags, denn Migrantenfamilien gehören in der Regel zur unteren sozialen Schicht.

Schließlich wurde der dramatische Befund der ersten PISA-Studie, wonach mehr als ein Fünftel der 15-Jährigen nicht das Kompetenzniveau erreicht, das ihnen ermöglichen würde, eine Ausbildung zu absolvieren, im Kern bestätigt. Die Autoren haben für diese Jugendlichen den Begriff der Risikogruppe – in Anlehnung an das amerikanische „at-risk-students“ – geprägt.

In den sechziger und siebziger Jahren hat sich die Bildungsforschung ausführlich mit diesem statistisch gut nachweisbaren Tatbestand befasst und – konkurrierende – Angebote zur Erklärung der Ungleichheit geliefert. Dominant war das Modell der Sozialisationsforschung, das die soziale Auslese durch die Schule wie folgt beschreibt:

„Die schichtspezifische Auslese durch die Schule ist in der modernen Gesellschaft, in der die formalen Schranken für den Zugang zu weiterführenden Schulen gefallen sind, vor allem durch einen zirkulären Verlauf des Sozialisationsprozesses bestimmt. Die Sozialisation durch den Beruf prägt in der Regel bei den Mitgliedern der sozialen Unterschicht andere Züge des Sozialcharakters als bei den Mitgliedern der Mittel- und Oberschicht. Während der Sozialisation durch die Familie werden normalerweise die jeweils typischen Charakterzüge der Eltern an die Kinder weitervermittelt. (. . .) Da die Sozialisation durch die Schule auf die Ausprägung des Sozialcharakters der Mittel- und Oberschicht besser eingestellt ist als auf die der Unterschicht, haben es die Kinder aus der Unterschicht besonders schwer, einen guten Schulerfolg zu erreichen. Sie erlangen häufig nur Qualifikationen für die gleichen niederen Berufspositionen, die ihre Eltern bereits ausüben. Wenn sie in diese Berufspositionen eintreten, dann ist der Zirkel geschlossen.“¹

¹ Hans-Günter Rolf, Sozialisation und Auslese durch die Schule, Heidelberg 1967 (hier zitiert nach der überarbeiteten Neuauflage: Weinheim–München 1997, S. 36).

Diese „Zirkelthese“ spricht einerseits der familialen Sozialisation – dem Bündel aus Erfahrungen, Vorstellungen, Lerninhalten und Sprache, das die Kinder in der Familie prägt – eine zentrale Rolle zu. Andererseits formuliert sie auch zweifelsfrei, dass viele der Gründe für die Existenz ungleicher Bildungschancen in der Schule und im Schulsystem selbst zu finden sind: in der Art und Weise, wie Schule mit einer heterogenen Schülerschaft umgeht, welche Inhalte sie vermittelt, wie sie selektiert, wie sie Herkunft negiert und wie sie diskriminierend sozialisiert.²

Im Rahmen ihrer Analyse herkunftsspezifischer Chancenungleichheit entwickelten die französischen Bildungsforscher Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron Thesen, die erklären sollen, wie soziale Tatbestände – gesellschaftliche Ungleichheit – in der Praxis der Bildungsinstitutionen in natürliche – individuelle Kompetenz und Intelligenz der Schülerinnen und Schüler – umgedeutet werden. Die Leistungen von Lernenden werden demnach von diesen und ihren Lehrern entweder der „unmittelbaren Vergangenheit“ zugeschrieben – z. B. den Effekten des Unterrichts – oder aber der „Begabung oder der Persönlichkeit“.³ Tatsächlich aber seien sie abhängig von unmittelbar „aus dem Herkunftsmilieu übernommenen kulturellen Gewohnheiten und Möglichkeiten“, die durch frühzeitige und ebenfalls mit der Herkunft eng verknüpfte Bildungsorientierungen verstärkt werden.⁴ Auch im Lichte neuerer Untersuchungen wird deutlich, dass bildungsferne Schülerinnen und Schüler in der Zange zwischen ihrer häuslichen Lebenssituation und den an sie gestellten Anforderungen stecken, die von der Schule formuliert werden.⁵

Die soziale Reproduktion durch das Aus-sortieren bildungsferner Schichten erfolgt wirkungsvoll, wie die Statistik belegt. Gleichwohl geschieht dies „sanft“, insofern es – von

² Vgl. Dieter Geulen, Sozialisation und Auslese durch die Schule – revisited, in: Bernd Frommelt u. a. (Hrsg.), Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts, Weinheim – München 2000, S. 45–58.

³ Pierre Bourdieu/Jean-Claude Passeron, Die Illusion der Chancengleichheit, Stuttgart 1971, S. 30 f.

⁴ Vgl. ebd.

⁵ Vgl. Henry M. Levin, Economics of School Reform for At-Risk Students, in: National Research Council (Hrsg.), Improving America's Schools. The Role of Incentives, Washington, D.C. 1996, S. 225.

Ausnahmesituationen abgesehen – offensichtlich als selbstverständlich gilt, dass Schüler an Schulen scheitern und dass dieses Scheitern in besonderem Ausmaß sozial und ökonomisch benachteiligte junge Menschen trifft. Die Erfolgreichen und die Gescheiterten glauben gleichermaßen an natürliche Fähigkeiten und individuelle Leistung: Die Ausgeschlossenen halten ihren Ausschluss für legitim, denn sie haben es halt nicht „gepackt“, den Privilegierten hilft das Bildungssystem, nicht als Privilegierte zu erscheinen, sondern als solche, die sich den Erfolg selbst verdient haben.

In den Reaktionen auf die erste PISA-Studie wurde deutlich, dass soziale Benachteiligung im und durch das Bildungswesen bei allen gesellschaftlich relevanten Gruppen und Personen auf – teilweise heftige – Kritik bis Entsetzen stieß, auch bei den für Bildung zuständigen Politikern. Die Frage ist: Folgen auch Taten zur Reduktion dieser Ungleichheit? Bevor ich diese Frage kurz diskutiere, möchte ich erläutern, dass ernsthafte Versuche zur Reduktion von Ungleichheit sich an (wenigstens) vier „ökonomischen“ Prinzipien orientieren sollten.

Ökonomische Bildungsreform

Die Prinzipien einer „Ökonomischen Bildungsreform“,¹⁶ die ich nun skizzieren will, sind: Effektivität, Effizienz, Evidenz, Erfolgsorientierung. Griffig ließe sich bei diesem Konzept von den „4 E“ der Schulreform sprechen.

Effektivität thematisiert, ob und inwieweit ein Ziel, das man sich gesetzt hat, erreicht wird. Der Begriff verweist auf Wirksamkeit. Ein Effektivitätsvergleich stellt auf das Verhältnis unterschiedlicher Arbeitsergebnisse zueinander ab. Es wird beispielsweise gefragt, welche Maßnahme oder welche Organisationsform besser zur Erreichung eines definierten Ziels beiträgt.

Effizienz bedeutet Zweckmäßigkeit. Hier steht die Frage im Vordergrund, welche Anstrengungen (Kosten, Energie) nötig sind, um

¹⁶ Vgl. dazu genauer Wolfgang Böttcher, Kann eine ökonomische Schule auch eine pädagogische sein? Schulentwicklung zwischen Neuer Steuerung, Organisation, Leistungsevaluation und Bildung, Weinheim – München 2002.

ein Ziel zu erreichen. Während Effektivität Ziele und Ergebnisse vergleicht, setzt „Effizienz“ Inputs (z. B. Ressourcen wie Zeit oder Geld) und Ergebnisse ins Verhältnis. Effizienz – so kann man populär formulieren – heißt, das Beste aus den zur Verfügung stehenden Mitteln zu machen.¹⁷ Wenn also bessere Lerneffekte bei Schülerinnen und Schülern mit gleichem Umfang an Mitteln (Geld, Zeit, Engagement etc.) erreicht werden können, ist ein solches Vorgehen effizient. Bei gleichem Lerneffekt und gleichzeitig geringerem Aufwand gilt das ebenfalls.

Evidenz meint, dass (pädagogische) Maßnahmen nachweisen müssen, dass sie ihren Zweck oder ihre Zwecke erreichen und mit welchen Mitteln das geschieht. Fehlende empirische Erfolgskontrollen geben der These von der (möglichen) Verschwendung oder wenigstens mangelnden Zieltreue von Ressourcen in (vielen) pädagogischen Prozessen Nahrung.

Erfolgsorientierung fordert, dass Prozesse geplanten Wandels – Reformen also – vor allem dann eingeleitet und erfolgreich abgeschlossen werden, wenn es entsprechende Anreize für die relevanten Akteure gibt, im Sinne der Zielbeschreibung erfolgreich zu sein. Leistungsanreize oder „Incentives“ sind Belohnungen oder Bestrafungen als Folge von spezifischen Handlungsergebnissen (*Outcomes*). Anreizsysteme verfolgen unter anderem das Ziel, die Arbeit der Akteure auf das Organisationsziel oder bestimmte Organisationsziele hin auszurichten.¹⁸

Diese vier Leitideen beschreiben im Kern ein „ökonomisches Programm“, das auf die Notwendigkeit verweist, im Bildungswesen Ressourcen intelligent einzusetzen. Bei einer schlichten Erhöhung von Ressourcen bei gleichzeitigem Absehen von der Frage, wie diese Mittel eingesetzt werden, kann Vergeudung erwartet werden.¹⁹ „Intelligenter Res-

¹⁷ Es kommt darauf an, keine Ressourcen zu verschwenden, denn das käme einem nicht gewünschten Verzicht auf – mögliche – bessere Ergebnisse gleich.

¹⁸ Die Tatsache, dass es problematisch ist, Anreizsysteme im Bildungswesen tatsächlich im intendierten Sinne zu implementieren, soll nicht verschwiegen, kann hier aber nicht weiter thematisiert werden.

¹⁹ Ergebnisse US-amerikanischer Forschung legen den Schluss nahe, dass eine Steigerung der Mittel im Bildungswesen – abgesehen von deutlich unter-

sourceneinsatz“ ist keine Absage an die These möglicherweise notwendiger Ressourcenzuwächse, allerdings werden Belege dafür erwartet, dass Ressourcen – Geld, Zeit, Personal – so eingesetzt werden, dass intendierte Wirkungen wenigstens wahrscheinlich sind. Normative Entscheidungen sind Voraussetzung für die Anwendung der Prinzipien: Ohne eine Orientierung an Zielen, also konkreten, messbaren, realistischen und terminierten Beschreibungen dessen, was erreicht werden soll, ergibt das ganze Unterfangen keinen Sinn. Und in unserem Fall würden sich Ziele auf Versuche beziehen, herkunftsbedingte, also soziale Selektion im Schulsystem zu reduzieren.

Wenn mittels Bildung solche Ziele erreicht werden sollen, wie zum Beispiel die deutliche Reduktion der Verkopplung von Herkunft und Schulerfolg,¹⁰ muss zunächst eine entsprechende gesellschaftliche bzw. bildungspolitische Prioritätensetzung erfolgen – wenn man so will: eine strategische (Neu-)Orientierung von öffentlicher Bildung. Ein Programm, das die ernsthafte und politisch gestützte Absicht verfolgt, Gleichheitsgewinne zu erzeugen, müsste an den grundsätzlichen Leitprinzipien orientiert sein.

Mit Pädagogik gegen Ungleichheit

Ich will zwei Konzepte vorstellen, die ich für Erfolg versprechend halte. Sie basieren auf den oben skizzierten Thesen der Sozialisationsforschung. Es handelt sich im Kern um pädagogische Aktivitäten: „Reflexive Pädagogik“ und die Einführung eines „Kerncurriculums der Grundbildung“.

finanzierten Bereichen – nur dort erfolgreich ist, wo diese deutlich zielorientiert – z.B. zur Förderung nachhaltiger Lernstrategien für Risikoschüler – eingesetzt werden, oder wenn Schulen diese Mittel gezielt zu einem Umbau der Schulorganisation in Richtung auf effiziente Mittelnutzung einsetzen. Vgl. Eric A. Hanushek u. a., *Making Schools Work: Improving Performance and Controlling Costs*, Washington, D.C. 1994, sowie H. M. Levin (Anm. 5).

¹⁰ Zum Beispiel könnte es ein einschlägiges Ziel sein, bis zum Jahr 2007 die Risikogruppe auf einen Anteil von zehn Prozent zu reduzieren. Das folgende Konzept gilt aber im Prinzip für jedes denkbare bildungspolitische Vorhaben wie z.B. den Erwerb von Schlüsselqualifikationen für Hauptschüler oder die Förderung von hoch Begabten.

Die für dieses Konzept grundlegende These behauptet, dass das Ignorieren der sozial bedingten Ungleichheit in den Bildungseinrichtungen zu ihrer Legitimierung und Verschärfung führt. Sie findet sich bereits in frühen Veröffentlichungen von Bourdieu und Passeron.¹¹ Weil es die Pädagogik im Dunkeln lasse, dass durch ihre Herkunft privilegierte Schüler schulisch relevante Vorteile gewissermaßen en passant im Milieu ihrer Familie erwerben, erscheint ihr Erfolg als individuelle Begabung. Die Lehrer, so Bourdieu und Passeron, sind zur „soziologischen Relativierung“ dieser „essentialistischen“ Erfolgsdefinition „kaum geneigt“.¹² Das heiße nicht, dass einzelnen Lehrern dieser Tatbestand nicht etwa bewusst sei. Der Lehrer jedoch, der mit Rücksicht auf ihm bekannte Schwierigkeiten in der Familie das sprichwörtliche eine Auge zudrückt, spiele der Systemlogik gar in die Hand. Ein Verzicht, in bestimmten Situationen und unter Berufung auf das soziale Handicap eines Einzelnen von allgemein gültigen Bewertungsmaßstäben abzusehen, komme einer Kapitulation gleich, und diese Art von Paternalismus führe zu einer Verwässerung der Lerninhalte oder einer Absenkung der Leistungserwartung an diese Jugendlichen.

Eine Chance zur Durchbrechung des Systems liege in einer Pädagogik, die es sich zur zentralen Aufgabe macht, das von den Schülerinnen und Schülern Erwartete auch tatsächlich zu vermitteln. Dies sei in der Wirklichkeit von Bildungseinrichtungen nicht der Fall: „Bei der augenblicklichen Beschaffenheit der Gesellschaft und der pädagogischen Traditionen bleibt die Vermittlung der intellektuellen Techniken und Denkgewohnheiten, auf denen das Bildungswesen aufbaut, in erster Linie dem Familienmilieu vorbehalten.“¹³ Die daraus abgeleitete Forderung lautet, dem einen größeren Stellenwert zu geben, was „rational und technisch durch methodisches Lernen erworben werden kann“¹⁴.

¹¹ Vgl. P. Bourdieu/J.-C. Passeron (Anm. 3).

¹² Ebd., S. 86 f. Oder: „Blindheit gegenüber sozialer Ungleichheit zwingt und berechtigt zugleich, jegliche Ungleichheit, besonders aber die des akademischen Erfolgs, als natürliche, als Ungleichheit der Begabung anzusehen.“ (Ebd., S. 82)

¹³ Ebd., S. 88.

¹⁴ Vgl. ebd.

Einer solchen Pädagogik wäre der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft, pädagogischer Beziehung und Lernresultat klar, und sie würde es sich zum vornehmsten und überprüfbareren Ziel machen, Ungleichheit zu reduzieren. Sie müsste möglichst früh einsetzen und eine zentrale Variable bei der Reproduktion von Ungleichheit außer Kraft setzen, nämlich die unausgesprochene Erwartung der Schule, schon vorauszusetzen, was sie eigentlich lehren müsste: Bereits in der Elementarbildung sollte es zu einem gezielten „Erlernen der Grundkenntnisse kommen, die die Grundschule stillschweigend bei ihren Schülern voraussetzt, angefangen beim Verständnis und Gebrauch der gemeinsamen Landessprache und verschiedener sprachlicher und graphischer Techniken“¹⁵.

Ziele einer „Reflexiven Pädagogik“ sind das Bewusstmachen der Herkunft und die Reflexion Ungleichheit reproduzierender pädagogischer Praxis. In der Lehrerbildung müsste ein Schwerpunkt in der Ausbildung von Förderungskompetenz bei Lehrern liegen. Hierzu gehört nicht nur das Wissen über Lernbedingungen von Benachteiligten, sondern auch die Kenntnis ihrer Lebensbedingungen.

Pragmatische Bildungsstandards

Bildungsstandards – als ein zentrales Instrument einer „Reflexiven Pädagogik“ – formulieren, was (alle) Kinder und Jugendlichen in der Schule (mindestens) lernen müssen, damit sie die Fähigkeit erwerben, selbstbewusst an der Gestaltung der komplexen modernen Gesellschaften teilhaben zu können, und über ein Fundament und ein Motiv fürs Weiterlernen verfügen. Solche Standards definieren „gesellschaftliche Grundbildung“. Sie weisen ein normatives Element auf, indem mit ihnen die Frage beantwortet wird, was gelernt werden soll. Sie kommen aber nicht ohne eine empirische Forschung aus, die ermittelt hat, was Jugendliche wissen und können müssen, um partizipations- und weiterbildungsfähig zu sein.

¹⁵ Collège de France, Vorschläge für das Bildungswesen der Zukunft, in: Sebastian Müller-Rolli (Hrsg.), Das Bildungswesen der Zukunft, Stuttgart 1987, S. 268. Dieser bildungspolitische Forderungskatalog trägt die Handschrift Pierre Bourdieus.

Es lassen sich wenigstens vier Kriterien nennen, die solche Standards der Grundbildung aufweisen müssten, wollten sie das Potenzial haben, im Sinne der Reduktion von Ungleichheit zu wirken: Sie müssen klar, knapp, anspruchsvoll und verbindlich sein.

Klarheit: Eine nicht adäquate Formulierung eines Standards würde z.B. im Bereich Mathematik so lauten: „Schüler müssen in der Lage sein, geometrische Regeln und Verfahren in Situationen des täglichen Lebens anwenden zu können.“¹⁶ Was eine solche Beschreibung konkret bedeutet, bleibt offen: Sollen sie nun in der Lage sein, die Diagonale eines Rechtecks zu berechnen oder den Radius eines Kreises oder den Satz des Pythagoras zu verstehen – oder all dieses zusammen? Ein klarer Standard hingegen müsste heißen: „Der Schüler ist in der Lage, zwischen Umfang und Fläche zu unterscheiden, und er kann entscheiden, welches dieser beiden Konzepte in einer gegebenen Problemsituation angemessen ist.“

Knappheit: Standards müssen sich auf Wesentliches konzentrieren. Die Schule kann nicht alles leisten, deshalb müssen Inhalte selektiert werden. Es lassen sich durchaus nachvollziehbare Kriterien für das Wesentliche finden. Knappheit ist auch deshalb sinnvoll, weil nur dann Schulen erstens die in Standards beschriebenen Aufgaben bei Bedarf „vertiefen“ können und weil ihnen – zweitens – dadurch ermöglicht wird, selbstverantwortet zusätzliche Unterrichtsinhalte zu behandeln.

Anspruch: Standards müssen anspruchsvoll sein, eben weil sie die Absicht verfolgen, das zu definieren, was alle jungen Menschen lernen müssen, um in der modernen Gesellschaft partizipationsfähig zu sein und über ein Fundament für das Weiterlernen zu verfügen. Deshalb werden sie sich an wissenschaftlichen Erkenntnissen und nicht an trivialen Sachverhalten orientieren müssen.

Verbindlichkeit: Solche Standards können nur dann im Sinn der „Reflexiven Pädagogik“ wirken, wenn – auch Lehrern und den Schulen – klar ist, dass es eine Verpflichtung auf diese Standards gibt: Sie sind ins pädagogi-

¹⁶ American Federation of Teachers (AFT), Setting strong Standards, Washington, D.C. 1996, S. 16.

sche Pflichtenheft geschrieben, denn sie gelten für alle Kinder und Jugendlichen.

Solche Standards bezeichne ich als „starke Standards“. Sie verhindern einen pädagogischen Voluntarismus und Subjektivismus, der die Erwartungen an die Kinder und Jugendlichen insbesondere aus bildungsfernen Schichten reduziert. In einem vagen Konzept von schwachen Standards erfolgt die Formulierung von Zielen und Aufgaben letztlich ungeordnet und zufällig. Mangelnde Fairness entsteht so geradezu zwangsläufig.

Starke Standards können in Kerncurricula überführt werden, Letztere sind die Übersetzung der Standards in den Unterricht.¹⁷ Den Begriff Kerncurriculum verwende ich im Sinne eines kanonisierten und sequenzierten unverzichtbaren Kernbestands an konkret definierten Inhalten, die eine Schule verlässlich allen Schülerinnen und Schülern vermitteln soll. Es bezeichnet Wissen und Kompetenzen, die tragfähigen Grundlagen, über die Kinder verfügen müssen, wollen sie erfolgreich weiterlernen und Lebenschancen verwirklichen. Der als unverzichtbar angenommene Kern wird insbesondere im Falle sozialer Benachteiligung nicht im Alltag vermittelt. Im Unterschied zu den Kindern aus privilegierten haben solche aus bildungsfernen Schichten keine andere Chance, an dieses Wissen zu gelangen, als durch ihre Schule. Grundlegend ist die Hypothese, dass die Orientierung an einem verbindlichen, transparenten, anspruchsvollen, aber gleichzeitig von jedem Schüler zu erreichenden Wissens- und Kompetenzkanon eine Voraussetzung für mehr Gleichheit ist. Jede wirkliche Demokratisierung setzt voraus, dass das, was zum erfolgreichen Erwerb von Bildung gebraucht wird, dort gelehrt wird, wo die Unterprivilegierten dafür die einzige Chance haben, nämlich in der Schule.¹⁸ Kinder aus bildungsfernen Schichten haben ausschließlich hier Gelegenheit, den gesellschaftlichen Kernbestand an Wissen zu erwerben, der nötig ist für eine kritisch-kompetente Teilnahme am gesellschaftlichen Leben und der ihnen die Chance gibt, ihrem sozialen Schicksal zu entkommen.

¹⁷ Vgl. zum Folgenden Wolfgang Böttcher, Bildungsstandards und Kerncurricula, in: Die Deutsche Schule, 8. Beiheft, 2004.

¹⁸ Vgl. P. Bourdieu/J.-C. Passeron (Anm. 3), S. 88.

Alle Kinder können aber erst dann höhere Leistungen erbringen, wenn gezielte ausgleichende Maßnahmen für diejenigen ergriffen werden, die in Gefahr sind, die Standards (oder Kerncurricula) nicht zu erreichen. Ein Plädoyer für klare Standards muss die Forderung nach Förderungsinstrumenten beinhalten.¹⁹ Wer behauptet, man könne bestimmten Kinder nicht das vermitteln, was in einer zu entwerfenden Grundbildung formuliert werden kann, muss sich fragen lassen: Wozu Pädagogik? Angesichts einer Vielzahl pädagogischer Konzepte, die zeigen, dass alle Kinder lernen können, darf man optimistisch sein.²⁰

Neben Förderprogrammen müssen starke Standards und Kerncurricula von weiteren Instrumenten begleitet sein, die sich gemeinsam zu einer Art Masterplan fügen müssen. Um nur zwei Beispiele zu nennen: Lehrerbildung muss sich an den Inhalten der Standards und Curricula ausrichten und didaktisch-methodische Alternativen zum Erwerb der beschriebenen Inhalte und Kompetenzen erarbeiten. Außerdem muss gesichert sein, dass angemessen untersucht wird, ob Schulen und Lehrer ihren pädagogischen Auftrag tatsächlich auch erfüllen – es geht also um eine intelligente Rechenschaftslegung. Zwar entscheidet sich in den Schulen und im Unterricht, ob Reformen erfolgreich sind. Es ist aber eine Aufgabe der Politik, die Voraussetzungen für Erfolg zu schaffen. Was tut die Politik heute?

An den Problemen vorbei

Man könnte meinen, dass die aktuelle Bildungspolitik auf dem Weg ist, das Problem der sozialen Selektivität „anzupacken“. Schließlich wird allenthalben gefordert, wir müssten schnellstens den internationalen Spitzenplatz bei der Sozialauslese verlassen. Die Kultusministerkonferenz (KMK) und die Bundesbildungsministerin formulieren nationale Bildungsstandards, die Bundesländer setzen diese in Kernlehrpläne (u. ä.) um, Evalua-

¹⁹ Ein der Chancengleichheit verpflichtetes System klarer Standards mit relativ regelmäßiger Evaluierung dient der Diagnose, nicht der Selektion – es erlaubt die Identifizierung derjenigen, die Lücken aufweisen. Je früher sichtbar wird, welche Kinder nicht hinreichend vom Bildungsangebot profitieren, desto erfolgversprechender sind pädagogische Interventionen.

²⁰ Vgl. z. B. American Institutes for Research (Hrsg.), An Educators' Guide to Schoolwide Reform, Washington, D.C. 1999.

tion wird zum Kernbegriff einer Bildungspolitik, die den Anspruch der Gesellschaft einlösen will, ein Urteil über die Schulen und ihre Leistungsfähigkeit zu erhalten. Ein genauerer Blick aber lässt zweifeln: Bildungsstandards sind an die hierarchisch gegliederten Schulformen gebunden, und sie sind als Regelstandards formuliert. Sie differenzieren also, statt ein Pensum für alle zu beschreiben, und sie unterstellen in ihrer Grundkonzeption, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler die Standards erreichen können, denn die „Regel“ legitimiert die Ausnahme: Es gilt als natürlich, dass mehr oder weniger viele Kinder nur ein mangelhaftes oder ungenügendes Wissen und Können erwerben und deshalb Vorgaben verfehlen müssen. Die Standards sind weder klar noch knapp¹²¹ – schwache Standards jedoch sind nicht in der Lage, das Schulsystem zu verändern und einen Beitrag zur Reduktion von Ungleichheit zu leisten. Das Gegenteil ist zu vermuten, denn schwache Standards können Unterricht nicht steuern.¹²²

Schulformspezifische schwache Regelstandards werden die Entwicklung eines alternativen Steuerinstrumentes fördern: die Entwicklung von Leistungstests. Gegen solche spricht ja zunächst nichts, es ist nur zu vermuten, dass Tests im geschilderten Kontext das dominante Instrument werden und eine Art „Testeritis“ erzeugen.¹²³ Auch das Fehlen von Instrumenten zur Förderung von Schülerinnen und Schülern, die Gefahr laufen, Standards nicht zu erreichen, legt die Vermutung nahe, dass der deutsche Weg zur Verschärfung der Selektion führt. Ebenso fehlen Forschungsprogramme zur Förderung von Risikoschülern mittels pädagogischer oder schulorganisatorischer Modelle, deren Ergebnisse dann für die Praxis brauchbar verbreitet werden müssten. Für die These einer Verschärfung der Selektion spricht auch die Tatsache, dass hierzulande lediglich die Schülerinnen und Schüler die Folgen verfehlter

¹²¹ Was folgt aus solchen Standards wie „Kinder sollen kritisch lesen können“ oder „Informationen mit unterschiedlichen Medien präsentieren“?

¹²² Vgl. zu dieser These auch Matt Gandal/Jennifer Vranek, Standards: Here Today, Here Tomorrow, in: Educational Leadership, 59 (2001) 1.

¹²³ Diese „Testimonia“ mit ihren negativen Effekten kann man in den USA gut studieren. Zur Problematik von Tests als Ersatz für Bildungspolitik: Alfie Kohn, The case against standardized testing. Raising the scores, ruining the schools, Portsmouth, N.H. 2000.

Standards tragen müssen: Dass hiermit auch eine Identifizierung schlechter Lehrerinnen und Lehrer oder schlechter Schulen möglich sein kann, wird tabuisiert.

Man kann konzедieren, dass sich die deutsche Bildungspolitik zwar rhetorisch an die seit 20 Jahren geführte internationale Debatte zur Umsteuerung der Schule und des Schulsystems angekoppelt hat, aber die aktuellen Beobachtungen geben Grund zu der Behauptung, dass vorliegende Erfahrungen nicht adäquat genutzt und erfolgreiche Konzepte in trivialisierter Version angewandt werden. Ein Grund dafür mag die Unfähigkeit sein, zu erkennen, dass die akademischen Leistungen aller und die Förderung der Benachteiligten eben nicht durch Selektion verbessert werden.

Dabei zeigen gerade die internationalen Vergleichsstudien, dass Leistung und Gleichheit parallel angestrebt werden können und nur durch Unterstützung und Förderung der Lernenden und der Lehrenden erreicht werden können – nicht durch Verschärfung von Selektionsverfahren. Sie belegen, dass der Schule durchaus Möglichkeiten offen stehen, denjenigen mehr Chancen zu geben, die „von Haus aus“ bildungsfern sind. Dieser Beleg ist eine der großen Leistungen der internationalen Leistungsvergleichsstudien wie TIMSS, IGLU oder PISA.

Aber will diese Gesellschaft – und die von ihr gestützte Bildungspolitik – die Verkoppelung von Herkunft und Schulerfolg überhaupt lockern? Es sind „geheime“ soziale Mechanismen, „mit deren Hilfe das Bildungswesen die Kinder verschiedener sozialer Klassen ungleich stark eliminiert“, schreiben Bourdieu und Passeron. Und weiter: „Das Geheimnis trägt zum Fortbestand einer auf Tarnung ihrer stärksten Selbsterhaltungsmechanismen angewiesenen Sozialordnung bei und dient den Interessen derer, die auf Erhaltung dieser Ordnung bedacht sind.“¹²⁴ Also fragen wir uns, Politiker und Wissenschaftler: Wer will eigentlich mehr Chancengleichheit im Bildungswesen? Von seinem aktuellen Zustand profitiert schließlich unsere soziale Klasse. Wollen wir unseren Kindern und Enkelkindern tatsächlich die vermehrte Konkurrenz von „denen da unten“ zumuten?

¹²⁴ P. Bourdieu/J.-C. Passeron (Anm. 3), S. 15.

Ulrich Bauer/Uwe H. Bittlingmayer

Egalitär und emanzipativ: Leitlinien der Bildungsreform

Der vorliegende Beitrag ist ein Plädoyer für eine Bildungsreform. Mit jedem Reformversuch – gerade mit einem, der die Grundfesten einer rund hundert Jahre währenden deutschen Bildungsverfassung in Zweifel zieht – sind politische Grundsatzentscheidungen verbunden. Im Folgenden soll daher zu Beginn die grundsätzliche Frage gestellt werden, welche gesellschaftliche Funktion Bildung heute tatsächlich einnimmt und welche Aufgabe sie zukünftig haben sollte.

Ulrich Bauer

Dr. PH, geb. 1971; Juniorprofessor an der Universität Bielefeld, Fakultät für Gesundheitswissenschaften, Postfach 10 01 31, 33501 Bielefeld.
ulrich.bauer@uni-bielefeld.de

Uwe H. Bittlingmayer

M.A., geb. 1970; wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Münster, Institut für Soziologie, Scharnhorststr. 121, 48151 Münster.
bittlin@uni-muenster.de

emanzipativer Potenziale durch Bildung, stellt zu der Reproduktion von Machtasymmetrien einen Gegenpol dar.

Ein emanzipatives Bildungsideal und Chancengleichheit im Bildungswesen dürfen nicht als bloße Zugaben einer demokratisch verfassten Gesellschaft verstanden werden. Sie bilden, ganz im Gegenteil, deren unbedingte Voraussetzung. Ob Bildung erfolgreich ist, wird heute nahezu ausschließlich an Hand ökonomischer Erfolgskriterien gemessen.

Diese Einengung des Bildungsbegriffs ist keinesfalls darauf beschränkt, dass wirtschaftliche Verwertungsinteressen in den Vordergrund rücken.¹ Mit dem Prozess der Ökonomisierung von Bildung eng verbunden, gewinnen seit über zwei Jahrzehnten Phänomene gesellschaftlicher Ungleichverteilung erneut die Oberhand. Dem Bildungserwerb kommt somit nicht nur eine technische Funktion zu (im Sinne individueller Qualifizierung), er erfüllt auch eine Ungleichheit generierende Funktion: Bildungsinstitutionen regeln die Reproduktion der Strukturen sozialer Ungleichheit, der Machtverteilung innerhalb der Gesellschaft; sie übernehmen die zentrale Funktion einer Chancenverteilungsstelle.²

Die Illusion der Chancengleichheit

Empirisch ist der Zusammenhang zwischen sozial ungleichen Herkunftsbedingungen und individuellen Bildungslaufbahnen unverrückbar. Bildungssoziologische Untersuchungen bestätigen nahezu ausnahmslos die Abhängigkeit der individuellen Bildungsbiografie von der sozialen Herkunft. Das durch die OECD gestützte „Programme for International Student Assessment“ (PISA) belegt dies – zumal für die auf externer Differenzierung basierenden Schulsysteme.

Wir bedanken uns bei Barbara Röser für hilfreiche kritische Anmerkungen und ihr wichtiges Drängen auf größere Präzision.

¹ Aus Platzgründen kann diesbezüglich hier nur ein thematischer Verweis angeboten werden. Dieser beinhaltet primär die Bedeutung politischer Regulierungsformen für eine Verschiebung zum Primat der Ökonomie (hierzu gehört GATS), die Funktion der privaten Stiftungen und Lobbyisten sowie schließlich terminologische Neuprägungen wie der Begriff „Bildungsmarkt“, der heute durchaus eine Wegweiserfunktion erfüllt. Vgl. hierzu besonders die Bedeutung der Bertelsmann-Stiftung und von Arbeitgeberorganisationen wie dem BDI (Bundesverband der Deutschen Industrie), die eigenständig operativ, aber auch eingebunden in öffentliche Entscheidungsgremien Lobbyarbeit für Privatisierung und Ökonomisierung im Bildungswesen betreiben. Vgl. Carsten Keller/Oliver Schöller, *Autoritäre Bildung. Bildungsreform im Zeichen von Standortwettbewerb und neuen Eliten*, in: Uwe H. Bittlingmayer u. a. (Hrsg.), *Theorie als Kampf. Zur politischen Soziologie Pierre Bourdieus*, Opladen 2002, S. 381–414.

² Vgl. Andreas Klocke, *Reproduktion sozialer Ungleichheit in der Generationenfolge*, in: Peter A. Berger/Michael Vester (Hrsg.), *Alte Ungleichheiten – Neue Spaltungen*, Opladen 1998, S. 211–229.

Ansätze für die Erklärung der Phänomene „sozialer Segregation im Bildungswesen“¹³ erscheinen heute ebenso gut abgesichert. Betont wird vor allem die Differenz zwischen den schulischen Wissensanforderungen und dem herkunftsspezifischen Wissensvorrat. Anforderungen an das schulische Lernverhalten, an die Leistungsbereitschaft und Motivation können am ehesten von jenen bildungsnahen Familien erfüllt werden, welche die kulturelle Willkür der Bildungsnormen in ihren eigenen Dispositionsstrukturen inkorporiert haben. Eine Konsequenz dieser unsichtbaren Anforderungsstruktur der Schule ist die bis weit in das Lehrpersonal hineinreichende „Illusion der Chancengleichheit“.¹⁴ Der Erfolg der Anstrengungen im Bildungswesen ist abhängig vom Abstand zwischen dem schulischem Curriculum und dem „geheimen“ Curriculum des Herkunftsmilieus. Dieser Abstand strukturiert, ob schulische Bildung als *Weiter-Bildung* dessen, was ohnehin schon angelegt ist, oder als *Dekulturation*, nämlich als Bruch mit den Erfahrungen und Fähigkeiten der Primärsozialisation und deshalb nur abgeschwächt wirkt.¹⁵

Egalitär und emanzipativ

Schulische Ausleseprinzipien sind häufig *leistungsunabhängig*, sie bezeichnen eine Form der „institutionellen Diskriminierung“ bildungsferner Gruppen.¹⁶

Bildungsinstitutionen stellen auf diese Weise immer zugleich Orte sozialer Kämpfe dar. Der französische Soziologe Pierre Bourdieu bezeichnet das Feld der Bildung in seiner Sozialraumlehre durchaus konsequent als „Hauptschlachtfeld des Klassenkampfes“, den Bildungstitel als eine der wirksamsten Waf-

fen.¹⁷ Der Zugang zu diesen „Waffen“ ist indes politisch steuerbar. Nach dem norwegischen Politologen Gösta Esping-Andersen fungieren die politischen Rahmenbedingungen als „institutionelle Filter“ bei der Herstellung eines gesellschaftlichen Ungleichheitsgefälles.¹⁸ Das gilt gleichsam exemplarisch für die strukturellen Rahmenbedingungen des deutschen Bildungswesens.

„In der Schule artikuliert sich der gesellschaftliche Konflikt zwischen Herrschenden und den Unterdrückten.“

Manuela du Bois-Reymond, *Kursbuch 24* (1971)

Durch die anhaltende Ökonomisierung hat eine weitere Radikalisierung stattgefunden: Neoliberales Denken, das Entscheidungsprozesse in der Bildungspolitik auf vielfältige Weise zu dominieren droht, akzeptiert soziale Ungleichheiten nicht nur, es befördert diese sogar noch. Versuche, ein in dieser Hinsicht durch und durch restriktives deutsches Schulsystem zu reformieren, haben bis in die siebziger Jahre hinein stattgefunden. Sie werden heute als Epoche der Bildungsreform bezeichnet. Längst aber hat sich der aktuelle Status quo hinter den einmal erreichten Stand aller Reformbemühungen zurückbewegt. Der Zusammenhang zwischen Herkunft und Bildungserfolg ist nicht nur erhalten geblieben, er gewinnt seit der Mitte der neunziger Jahre wieder an Stärke.¹⁹

Eine neuerliche Inauguration von Bildungsreformen, für die hier eingetreten wird, muss von einer einseitigen ökonomischen Betrachtung von Bildung abstrahieren. Damit sind im Besonderen zwei Grundsatzentscheidungen verbunden, von denen eine Reform notwendig flankiert werden muss: Im Vordergrund – *erste Grundsatzentscheidung* – steht das Festhalten an einem emanzipativen Bildungsanspruch. Bildungspolitik kann nicht mit Strategien der Standortpolitik gleichgesetzt werden. Bildung darf nicht auf ökonomisch verwertbares Wissen zusammen-

¹³ Vgl. Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001.

¹⁴ Vgl. Pierre Bourdieu/Jean-Claude Passeron, *Die Illusion der Chancengleichheit*, Stuttgart 1971.

¹⁵ Vgl. Ullrich Bauer, *Sozialisation und die Reproduktion sozialer Ungleichheit*, in: U. H. Bittlingmayer u. a. (Anm. 1); Matthias Grundmann u. a., *Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigengruppe*, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6 (2003) 1, S. 25–45.

¹⁶ Vgl. Mechthild Gomolla/Frank-Olaf Radtke, *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*, Opladen 2002.

¹⁷ Vgl. Pierre Bourdieu/Luc Boltanski/Monique de Saint Martin, *Kapital und Bildungskapital. Reproduktionsstrategien im sozialen Wandel*, in: Pierre Bourdieu u. a. (Hrsg.), *Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht*, Frankfurt/M. 1981, S. 23–87.

¹⁸ Vgl. Gösta Esping-Andersen, *The Three Worlds of Welfare Capitalism*, Cambridge 1990.

¹⁹ Vgl. A. Klocke (Anm. 2).

schrumpfen. Würde sie das, könnte man mit Betriebs- oder Unternehmensschulen das ökonomisch Notwendige schon jetzt effizienter erfüllen. Dieses Verständnis von Bildung zielt an einem aufklärerischen Verständnis von Erziehung, Pädagogik und Bildung vorbei, das – ungeachtet der ebenso vielen Zäsuren und Brüche auch in dieser Ideenentwicklung – zum Wichtigsten der humanistischen Bildungstradition gehört.

Ein emanzipativer Bildungsanspruch ist Voraussetzung von Selbstbestimmung und zielt auf individuelle Mündigkeit. Er geht nicht in einem, häufig fälschlicherweise gleichgesetzten, bildungsbürgerlichen Ästhetizismus auf.¹⁰ Ein emanzipatorisches Verständnis von Bildung ist auf die Vermittlung einer individuellen Reflexionskapazität ausgerichtet, die dazu dient, existierende Macht- und Herrschaftsstrukturen, die sich heute als Sachzwänge zu legitimieren versuchen, als sozial willkürliche Praktiken zu entlarven.

Emanzipatorische Bildung muss in diesem Sinne – und hierzu ist ein Verfassungsauftrag in Deutschland festgeschrieben – das Potenzial einer freien und gleichen Gesellschaft entfalten können. Das ist kein gesellschaftlicher Luxus, wie ökonomistische Diskurse häufig zu vermitteln suchen. Der Hintergrund für dieses nunmehr an den Rand gedrängte Bewusstsein ist die historische Erfahrung von Totalitarismus und Faschismus. Ihren Tendenzen entgegenzuwirken bedeutet immer zugleich, emanzipative Potenziale zu befördern.

Die *zweite Grundsatzentscheidung* betrifft die konsequente Orientierung an der Reduzierung von Bildungsbenachteiligung. Voraussetzung dafür ist das uneingeschränkte Bekenntnis zu sozialer Kompensation statt schulischer Selektion. Dieses zentrale Erfordernis künftiger Bildungspolitik soll die Forderung nach dem Vorrang *egalitärer* bzw. *egalisierender* Bildungsnormen bündeln. Jede Reformperspektive muss sich damit an dem Anspruch messen lassen, inwieweit sie in den Reproduktionsmechanismus ungleicher Bildungschancen zu intervenieren im Stande ist.

¹⁰ Vgl. Lutz Koch, Ist Mündigkeit operationalisierbar?, in: Pädagogische Rundschau, 26 (1972) 6, S. 486–493.

Beide Grundsatzentscheidungen – die Steigerung emanzipativer Potenziale durch Bildung sowie die Egalisierung individueller Bildungschancen – dienen als Leitlinien einer neuerlichen Bildungsreform. Sie werden nachfolgend, so weit hier möglich, in einen Vorschlagskatalog übersetzt, der Reformschritte anleiten soll. Dabei werden zusammenfassend zwei Formen von Bildungspolitik unterschieden: Die Ebene *direkter* Bildungspolitik umfasst Forderungen, die auf Veränderungen der Schulstruktur und der so genannten Schulkultur zielen. Die Ebene *indirekter* Bildungspolitik hat ihren Wirkungsgrad vor allem im außerschulischen Bereich. Sie zielt auf allgemeine gesellschaftliche Rahmenbedingungen, von denen – in der öffentlichen Diskussion nahezu gänzlich unberücksichtigt – der Erfolg einer jeden Bildungsreform abhängig ist.

Reform der Schulstruktur

Die Etablierung einer umfassenden Gesamtschulstruktur stellt heute wie vor 30 Jahren die grundlegendste aller Reformforderungen dar. Das auf strikter Trennung unterschiedlicher Schultypen basierende deutsche Bildungssystem ist anachronistisch und kontraproduktiv. Es kann heute lediglich als Garant für die Verlängerung von sozialer Ungleichheit in Bildungsungleichheit dienen. Demgegenüber sind die Gesamtschulsysteme zahlreicher anderer Staaten seit vielen Jahren ein viel versprechendes Beispiel dafür, dass heterogen zusammengesetzte Lerngruppen leistungsschwache Schüler stärken, leistungsstarke Schüler demgegenüber nicht wesentlich einschränken. Dass in Deutschland dagegen gerade jene, die eine besondere Förderung benötigen, am unteren Ende der Schulhierarchie ohne ausreichende Förderstruktur konzentriert werden, stellt das herausragende Ergebnis einer gescheiterten Schulpolitik in über drei Jahrzehnten dar. Hauptschulen und Gymnasien bilden damit die beiden weit auseinander liegenden Pole der deutschen Schullandschaft. Während die Gymnasien ihre Ressourcen (gesellschaftlich durchaus akzeptiert) auf die Aufgaben der Elitenförderung richten, kumulieren sich in den Hauptschulen individuelle und soziale Problemlagen. Die Hauptschulen müssen sich zunehmend mehr als Restschulen begreifen, in denen eine Schülerschaft zwangsweise homogenisiert wird, die trotz schlechterer Aus-

gangsbedingungen auf nur unzureichende Förderbedingungen trifft.¹¹

Wenn heute trotz PISA-Schock die Bereitschaft zur Strukturreform schnell wieder erlahmt, ist das ein untrügliches Zeichen dafür, dass die deutsche ideologische Variante eines Schulkonservatismus ihren Einfluss durchaus behält. Die in der Diskussion befindlichen Zwei- oder Drei-Säulen-Modelle, nach denen die Gymnasien entweder allein (SPD) oder im Verbund mit den Realschulen (CDU) in ihrer jetzigen Form fortbestehen sollen, die verbleibenden Schülerinnen und Schüler dann aber in einer gemeinsamen Sekundarschule zusammengeführt werden, können in dieser Hinsicht keine adäquate Ausweidlösung anbieten. Ihre eigentliche Motivation ist konservativ: Man wagt es nicht, die gymnasiale Sonderstellung in Deutschland aufzuheben. Der direkte Weg zu einer Strukturreform wird somit durch die scheinbar unverrückbare Stellung der Gymnasien als Trägersäule des deutschen Bildungswesens immer wieder umgeleitet.

Irrwege der Strukturreform

Eine wirkliche Schulstrukturreform kann – das sei hier gesondert thematisiert – nicht durch populistische Forderungen wie solche nach Ausweitung der Schulautonomie und Einführung von Ganztagsunterricht realisiert werden. Für eine ganztägige Unterrichtsform existiert in Deutschland immer noch keine inhaltlich geschlossene Gesamtkonzeption, das eigentliche Ressourcenproblem wird nicht thematisiert. Bisher nutzen die einzelnen Schultypen die „Idee“ der Ganztagschule selektiv. In der Gesamtheit verfügen zumeist nur die Gymnasien über das Vermögen, ihren Fachunterricht zu verlängern.

Auch die Forderung nach erweiterter Schulautonomie vermag das schulstrukturelle Defizit nicht zu beseitigen, sie scheint in der öffentlichen Debatte allenfalls eine legitimatorische Aufgabe zu erfüllen. Eine hier vorgebrachte Kurzkritik soll nicht nur darauf ver-

¹¹ Vgl. als Auswahl Deutsches PISA-Konsortium (Anm. 3); Peter Büchner, Stichwort: Bildungs- und soziale Ungleichheit, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6 (2003) 1, S. 5–24; für einen aktuellen Überblick vgl. Ullrich Bauer, Das Präventionsdilemma. Potenziale schulischer Kompetenzförderung im Spiegel sozialer Polarisierung, Wiesbaden 2005 (i. E.).

weisen, dass mit schulischer Selbständigkeit die Verwaltung des Ressourcenmangels an das untere Ende der Hierarchie delegiert wird: an die Schulen als Leidtragende. Bedeutsamer ist, dass Fallstudienvergleiche zum *School Based Management* in den USA und Großbritannien bisher nur zeigen konnten, dass positive Auswirkungen auf Schülerleistungen durch die größere Schulautonomie in der Realität gar nicht feststellbar sind. Vielmehr droht mit der Erhöhung der Schulautonomie sogar noch die Gefahr, dass öffentliche Mittelzuweisungen vom „Erfolg“ – dem Leistungsprofil – dieser als kleine Unternehmen operierenden Schulen abhängig gemacht werden. In Großbritannien findet diese Entwicklung seit einigen Jahren statt. An einem solchen auf deutsche Verhältnisse übertragenen Wettbewerbsmodus würde sogar ein flächendeckend eingeführtes Gesamtschulsystem zerbrechen.

Strukturveränderungen initiieren

Wenn eine umfassende Reform der deutschen Schulstruktur nicht umgesetzt wird, werden auch schulische Autonomie und Ganztagsunterricht keine kompensatorische Funktion erfüllen können. Im Gegenteil, beide Maßnahmen allein werden aller Wahrscheinlichkeit nach sogar noch zu einer Verschärfung von Bildungsungleichheiten beitragen. Sie können keine Angleichung schulischer Lernbedingungen befördern, sondern vergrößern die Abstände noch. Wenn also auch in Zukunft nicht im Kern, sondern nur an den Rändern der deutschen Schulstruktur Veränderungsprozesse initiiert werden, müssen sinnvolle Handlungsfelder besonders sorgsam ausgewählt werden. Hierunter fällt zweifellos die Einschränkung des Sonderschulwesens. Deutsche Sonderschulen dienen mittlerweile als parallele Bildungswege gerade für Benachteiligtengruppen. Sie bezeichnen „Karriere-zweige“, die durch Eliminierung der schulischen „Normal“-Karriere einem ganzen Schülersegment reale Verwertungschancen von Bildung vorenthalten. Das Vorbild der skandinavischen Länder, die auf den Sonderschulzweig nahezu vollständig verzichten, zeigt demgegenüber, dass kompensatorische Eingriffe durch integrierte Förderung auch im Regelschulwesen möglich sind. Dies trifft auch in Deutschland auf eine Vielzahl von Schülern zu, bei denen der „sonderpädagogische

sche Förderungsbedarf“ nur Chiffre für eine mangelnde Individualförderung ist, welche die Schule in ihrer jetzigen Gestalt zu leisten weder willens noch fähig ist.

Die Einrichtung von Übergangskontrollen allein wird sicher auch nicht zu einer umfassenden Reform beitragen können, sie kann aber dazu dienen, an einer besonders sensiblen Stelle zu intervenieren. Solange kein einheitliches Gesamtschulsystem existiert, stellt der Übergang von der Primär- in die Sekundarstufe die folgenreichste Entscheidung in der individuellen Schulbiografie dar.¹² Die Einführung von Übergangskontrollen bedeutet: Die Grundschulzeit muss verlängert, der Zeitpunkt der Übergangsauslese nach hinten verschoben werden. Eine sechsjährige Grundschulzeit sollte obligatorisch sein, eine achttjährige wäre sinnvoll. Übergangsempfehlungen dürfen dann nicht mehr – wie in der gegenwärtigen Schulpraxis – willkürlich erteilt werden. Es muss über andere Formen der Transparenz nachgedacht werden. Der verlängerte Übergangszeitraum bezeichnet zugleich eine Art „Interventionszeitfenster“ (Jürgen Baumert), in dem Pädagogik anders greifen kann als bislang.

Schulkulturreform

In der aktuellen Reformdiskussion ist die Frage schulinterner Strukturen bislang nachrangig. Offenbar erfahren schulische Interaktionsformen durch ihre Subsumierung unter den technischen Oberbegriff „Schulkultur“ eine Abwertung. Dadurch werden mögliche Veränderungen im Lehr- und Lernverhalten übergangen, die in Bildungsreformprozessen in internationaler Perspektive durchgehend eine hervorgehobene Rolle eingenommen haben und einnehmen.¹³ Umso mehr mag überraschen, dass der Topos schulische Lern-

¹² So auch die Ergebnisse der *Lernausgangslage und Lernentwicklungs-Studie* in Hamburg (LAU). Hiernach bleibt der Mechanismus, nach dem Unterschichtskinder auch bei gleichen Schulleistungen seltener Gymnasialempfehlungen erhalten als Kinder der Mittel- und Oberschicht, statistisch stabil. Vgl. Marianne Horstkemper/Klaus-Jürgen Tillmann, Studien zu Einzelschulen, in: *Erziehungswissenschaft*, 14 (2003) 27, S. 7–34.

¹³ Vgl. Collège de France, Vorschläge für das Bildungswesen der Zukunft, in: Sebastian Müller-Rolli (Hrsg.), *Das Bildungswesen der Zukunft*, Stuttgart 1987, S. 253–282.

kulturen mit Hartmut von Hentig („Berufseid für Pädagogen“), Wolfgang Edelstein und Theodor W. Adorno an eine spezifisch deutsche Tradition alternativer Bildungsentwürfe durchaus anschließen kann.¹⁴ Diese Tradition ist heute indes verdrängt.

Eine Schulkulturreform ist direkte Bildungspolitik. Sie muss auf einer Neuorganisation der Lehrerbildung, Lehrmethoden und Lehrpläne gleichermaßen beruhen. Der Begriff Schulkultur bedeutet folglich in einem engeren Sinne die Befähigung der Lehrkräfte, Folgen und Mechanismen sozialer Benachteiligung verstehen, hinterfragen und verändern zu können. Es bedarf neuer Inhalte in der Lehreraus-, Fort- und Weiterbildung, damit die Arbeit mit Benachteiligtengruppen erlernt wird. Nach solchen Modulen sucht man in der Lehrerbildung bisher vergeblich. Es sollte aber bereits zur Grundausrüstung im Lehramtsstudium gehören, schulische Selektionsmechanismen zu reflektieren, an denen die Studierenden später als Lehrkräfte selbst beteiligt sind.

In methodischer Hinsicht hat sich das Prinzip des Ein-Lehrer-Unterrichts gerade dann als ineffizient erwiesen, wenn Schülerinnen und Schüler intensivere Formen der Betreuung benötigen. Hierzu existieren Gegenentwürfe: Das vierstufige niederländische Fördersystem etwa ermöglicht, dass Schulen mit hohem Migrantenanteil, die so genannten „schwarzen Schulen“, fast doppelt so viele Lehrkräfte erhalten wie gut situierte „weiße Schulen“. Würde man diesen Schlüssel auf den Vergleich von Hauptschulen und Gymnasien in Deutschland übertragen, wäre das Ergebnis ernüchternd. Produktive schulkulturelle Bedingungen bedeuten demnach auch, dass sich die Betreuungsintensität nach dem Grad sozialer Benachteiligung richten muss.

Eine wirkungsvolle kompensatorische Schulkultur verlangt schließlich eine Reform der Lehrplaninhalte. Die zu Grunde liegende kritische Bestandsanalyse richtet sich immer

¹⁴ Vgl. Hartmut von Hentig, *Der Sokratische Eid*, in: ders., *Die Schule neu denken*, München–Wien 1993, S. 258 f.; Wolfgang Edelstein, *Entwicklung, kulturelle Zwänge und die Problematik des Fortschritts*, in: Traugott Schöfthaler/Dietrich Goldschmidt (Hrsg.), *Soziale Struktur und Vernunft*, Frankfurt/M. 1984, S. 403–439; Theodor W. Adorno, *Tabus über den Lehrberuf*, in: ders., *Gesammelte Schriften* (hrsg. von Rolf Tiedemann), Frankfurt/M. 1977, S. 656–673.

noch auf mittelschichtzentrierte und migrationsblinde Lehrpläne, die den Abstand zwischen dem schulischen Curriculum und dem Curriculum im Herkunftsmilieu nicht verringern können. Kern einer inhaltlichen Lehrplanreform muss daher sein, die Unterrichtsinhalte so weit wie möglich an die Lebenswirklichkeit von sozial benachteiligten Gruppen anzupassen. Im Gegensatz zu einer immer noch dominanten schulischen Mittelschichtorientierung müsste hier für eine Art *Unterschichtcodierung* in den Richtlinien und Lehrplänen eingetreten werden. Wenn die Einbeziehung lebensweltlicher Bezüge benachteiligter Milieus gelingt, eröffnen sich damit auch Möglichkeiten einer „reflexiven Pädagogik“,¹⁵ einer Pädagogik, die die Mechanismen von Ausgrenzung und Benachteiligung sichtbar machen und damit Potenziale zur Selbstaufklärung stärken soll.

Indirekte Bildungspolitik

Direkte Bildungspolitik umfasst sowohl die Ebene der Schulstruktur als auch der Schulkultur. Eine umfassende Reformperspektive, für die hier eingetreten wird, reicht jedoch weiter. Sie ist zugleich indirekte Bildungspolitik, Politik also, die den Aktionsradius rein schulbezogener Maßnahmen überschreitet. Diese Überschreitung ergibt sich immanent, sie ist das Ergebnis einer Ursachenanalyse, die immer wieder darauf verweist, dass Förderungsdefizite, die im außerschulischen Umfeld entstehen, im schulischen Kontext allein nicht kompensierbar sind.¹⁶ Für eine indirekte Bildungspolitik bedeutet dies den Rekurs auf schulische Umfeldbedingungen und damit die Einrichtung von Fördersystemen, die noch vor dem Schuleintritt intervenieren können. Dies betrifft auf Schülerebene den Ausbau des Vorschul- und Elementarbereiches. Auf Familienebene sind damit primär Ansätze zu einer unterstützenden Elternbildung verbunden.¹⁷

¹⁵ Siehe auch den Beitrag von Wolfgang Böttcher in diesem Heft.

¹⁶ Vgl. U. Bauer (Anm. 11); Basil Bernstein, Der Unfug mit der „kompensatorischen“ Erziehung, in: *Bericht: erziehung* Redaktion (Hrsg.), *Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg*, Weinheim 1972, S. 21–36.

¹⁷ Vgl. Ullrich Bauer/Klaus Hurrelmann, *Starke Eltern – Starke Kinder. Der Elternkurs des Deutschen Kinderschutzbundes*, in: *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (TPS)*, (2004) 8, S. 14–17.

Bei sozialkompensatorischen Maßnahmen im außerschulischen Bereich gilt es, die Förderung von Migrantengruppen auch in Deutschland zusätzlich zu berücksichtigen. Zuwandererfamilien stehen im deutschen Bildungswesen vor besonderen Adaptionsproblemen, an denen kompensatorische Angebote ansetzen müssen.¹⁸ Positive Beispiele für eine solche Praxis liegen schon in der Stadtteilarbeit begründet. Indirekte Bildungspolitik bedeutet damit immer auch den Rekurs auf sozialpolitische Maßnahmen. Für die Verringerung von Bildungsungleichheit ist die Verringerung allgemeiner sozialer Ungleichheit unerlässliche Voraussetzung. Der Weg zur Kompensation von Effekten sozialer Benachteiligung kann ohne begleitende strukturverändernde Maßnahmen nicht beschränkt werden.

Der ökonomische Imperativ

Was wir bislang präsentiert haben, waren gesicherte Ergebnisse der soziologischen und pädagogischen Bildungsforschung, die jedoch kaum Eingang in die gegenwärtigen bildungspolitischen Debatten finden. Heute dominieren Positionen, die eine verstärkte Elitenbildung oder Begabtenförderung einklagen, um wahlweise *die* Wirtschaft in Deutschland nicht zu gefährden, im internationalen Maßstab konkurrenzfähig zu erhalten oder die Spitzenposition der deutschen Industrie weiter zu festigen. Diesem Primat der Ökonomie korrespondiert ein neuerlicher Klassenkampf. Dieses Mal ist es jedoch ein Klassenkampf von oben, ein Kampf um den Modus sozialer Klassifizierung, der von den gesellschaftlichen Eliten ausgeht und in den Bildungsinstitutionen selbst stattfindet.¹⁹

Dass heute über Elitenrekrutierung und nicht über die Demokratisierung von Bil-

¹⁸ Vgl. Yasemin Karakasoglu-Aydin, *Kinder aus Zuwandererfamilien im Bildungssystem*, in: Wolfgang Böttcher/Klaus Klemm/Thomas Rauschenbach (Hrsg.), *Bildung und Soziales in Zahlen. Statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich*, Weinheim–München 2001, S. 273–302.

¹⁹ Vgl. hierzu Uwe H. Bittlingmayer/Ullrich Bauer, *Ungleichheit in der „Wissensgesellschaft“*. Zeitdiagnose zwischen naturalisierter Technikentwicklung und invisibilisiertem Klassenkampf, in: *Forschungsjournal Neue Soziale Bewegungen*, 17 (2004) 2, S. 50–65, sowie ausführlicher Uwe H. Bittlingmayer, *„Wissensgesellschaft“ als Wille und Vorstellung*, Konstanz 2005 (i. E.).

dungschancen gesprochen wird, hat nur deswegen den Anschein, rational zu sein, weil sich gesamtgesellschaftlich ein neoliberaler Common Sense eingestellt hat. Neoliberales Denken ist heute allgemein akzeptiert und damit zum Bestandteil einer kulturellen Hegemonie geworden, die nicht mehr nur von einer konservativen Rechten, sondern von der gesellschaftlichen Mitte getragen wird. Obwohl die Verteilung von Bildungschancen sozial ungleich erfolgt und mittlerweile von einem „ständischen Reproduktionsmodus“ gesprochen werden muss, ist die Ideologie des „Jeder ist seines Glückes Schmied“ verbreiteter als noch zu Zeiten, in denen sozialer Aufstieg messbar vorhanden war.¹²⁰

Denkgebote und Denkverbote der Bildungsreform

Die augenblickliche Dominanz des ökonomischen Imperativs führt zu allgemeinen Denkge- und Denkverboten, die unmittelbare Konsequenzen für die gesamte Bildungsdiskussion haben. Eines der wirkmächtigsten Denkgebote lautet, dass gesellschaftliche Strukturen nicht veränderbar, sondern Teil einer sozusagen schicksalhaften politischen Entwicklung sind. Weder in der Schul- und Bildungspolitik noch in der Sozialpolitik sind auch nur annähernd ernsthafte Reformen in Richtung sozialer Gerechtigkeit oder eines Abbaus sozialer Ungleichheiten vorstellbar. Das zweite, hieraus abgeleitete Denkgebot besagt, dass die Existenz von Strukturen sozialer Ungleichheit zwar bedauerlich sein mag, dass Ungerechtigkeiten aber zur natürlichen Ausstattung von Gesellschaften gehören und es deshalb sinnlos ist, sie zu kritisieren.

Unsere Position definiert sich daher in erster Linie durch Distanz zu ökonomischen Imperativen; Imperative, die den politischen Handlungsspielraum, den eine Bildungsreform heute zweifellos benötigt, über Gebühr einengen. Unsere zusammenfassende Diagnose zielt – eine Denkfigur des Sozialphilosophen Herbert Marcuse aufnehmend – auf die vorherrschende „Rationalität der Irratio-

nalität“.¹²¹ Der anhaltende Zustand widerstrebender Ansprüche an das Schul- und Ausbildungswesen, die Instrumentalisierung und Ökonomisierung von Bildung sowie schließlich die höchst wirksame, aber gut verborgene Funktion des Bildungswesens bei der Reproduktion sozialer Ungleichheit sind danach *irrational* – irrational bemessen an dem, was Schule zu leisten im Stande ist, wenn sie, hier ein zentrales Denkverbot, vernunftgeleitet eingerichtet würde. *Rational* aber erscheint dieses System von Widersprüchlichkeiten nur, weil es als unwillkürlich, nämlich als „nicht anders möglich“ hingenommen wird.

Ein zweites bedeutsames Denkverbot soll zumindest angedeutet werden. Es orientiert sich an der Frage, wie viel Schule ein umfassendes Verständnis von Bildung eigentlich vertragen kann. Eine Bildungsreform, die für mehr eintritt, als Bildung nach dem Konkurrenzprinzip zu organisieren, wandelt heute auf einem schmalen Grat. Vieles spricht dafür, und es wäre durchaus konsequent, von der Schule als Agentur der Vermittlung von Bildung, als entscheidende Selektions- und Allokationsinstanz Abstand zu nehmen.

Dies nicht zu fordern erzwingt nach den hier dargestellten Positionen in jedem Fall die Ergänzung: Wenn an der Schule als quasi alleiniger Vermittlerin von legitimer Bildung festgehalten wird, ist die Beförderung egalisierender Elemente unabdingbare Voraussetzung. Eine weitere Verkürzung der Bildungsansprüche, die Verknappung der Zeit für den Bildungserwerb und andere auf ökonomische Imperative ausgerichtete Maßnahmen dienen demgegenüber vor allem einer weiteren Polarisierung in Benachteiligte und Privilegierte, in Beherrschte und Herrschende. Der gegenwärtige Trend, historisch errungene Partizipationschancen in der öffentlichen Diskussion ebenso leichtfertig wie hemmungslos aufzugeben, setzt sich offenbar fort. Es wäre aber an der Zeit, im Zuge einer Bildungsreform – und darüber hinaus – Herrschaftsstrukturen „tabulos offen zu legen“ und diese selbst zur Disposition zu stellen.

¹²⁰ Vgl. Michael Vester, Die Illusion der Bildungsexpansion. Bildungsöffnungen und soziale Segregation in der Bundesrepublik Deutschland, in: Steffani Engler/Beate Kraus (Hrsg.), Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen, Weinheim 2004, S. 13–52.

¹²¹ Vgl. Herbert Marcuse, Der eindimensionale Mensch. Studien zur Ideologie der fortgeschrittenen Industriegesellschaft, Neuwied–Berlin 1971.

Dieter Smolka

PISA – Konsequenzen für Bildung und Schule

Die neue PISA-Studie zeigt: Die deutschen Schülerinnen und Schüler haben ihre Ergebnisse beim PISA-Test leicht verbessert, rangieren jetzt im Mittelfeld, sind aber noch weit von der internationalen Spitze entfernt. Leistungsverbesserungen sind in Mathematik und Naturwissenschaften – im Vergleich zu PISA 2000 – erkennbar. Die Fähigkeit, „Probleme zu lösen“, liegt über dem

Dieter Smolka

geb. 1949; Oberstudiendirektor und Schulleiter des Gymnasiums Hochdahl in Erkrath (NRW).
Gymnasium Hochdahl, Rankestraße 4–6, 40699 Erkrath.
Dieter-Smolka@gymnasium-hochdahl.de

Durchschnitt. Die Lesekompetenz ist weiterhin dürrig. Drei Jahre nach der ersten PISA-Studie belegt die Untersuchung erneut: In keinem anderen vergleichbaren Staat der Welt hängt der Schulerfolg so stark von Einkommen und Bildung der Eltern ab wie in Deutschland. Auch die Förderung von Kindern aus Zuwandererfamilien und aus benachteiligten sozialen Schichten gelingt in Deutschland schlechter. Hoch ist der Anteil der „Risiko-schüler“, die mit sehr schwachen Lernleistungen nur das unterste Anspruchsniveau erreichen. In diesem Beitrag werden wichtige Ergebnisse der neuen PISA-Studie dargestellt, die Folgen für die Schulpolitik aufgezeigt und Weiterentwicklungen der Schul- und Unterrichtsqualität vorgeschlagen.¹

Die neue PISA-Studie

PISA (*Programme für International Student Assessment*) verfolgt das Ziel, den Regierungen der teilnehmenden Staaten regelmäßig Indikatoren für die Verbesserung der nationalen Bildungssysteme zur Verfügung zu stellen. Mit PISA informiert die OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) ihre Mitgliedsstaaten über Stärken und Schwächen der Bildungssysteme und beurteilt Bildungsergebnisse nach internationalen Maß-

stäben. Es wird untersucht, wie gut die jungen Menschen auf Herausforderungen der Wissensgesellschaft vorbereitet sind. Zielpopulation sind 15-jährige Schülerinnen und Schüler, also eine Altersgruppe, die in den OECD-Mitgliedsstaaten noch der Vollzeitschulpflicht unterliegt oder aber eine Vollzeitschule besucht. Die Erhebungen werden in einem Abstand von drei Jahren durchgeführt. Die erste PISA-Erhebung fand im Jahr 2000 statt, die zweite im Jahr 2003. Die nächste Erhebung folgt im Jahr 2006. PISA untersucht die Kompetenzen in den Bereichen mathematische Grundbildung (*Mathematical Literacy*), Lesekompetenz (*Reading Literacy*) und naturwissenschaftliche Grundbildung (*Scientific Literacy*). In jeder Erhebungsrunde wird jeweils ein besonderer Schwerpunkt eingehend analysiert. In PISA 2000 stand die Lesekompetenz im Zentrum, in PISA 2003/2004 die Mathematik, in PISA 2006 wird es die naturwissenschaftliche Grundbildung sein. Zusätzlich werden fächerübergreifende Kompetenzen (*Cross-Curricular Competences*) erhoben.² An PISA 2003 beteiligten sich 41 Staaten (30 OECD-Staaten und 11 Partnerländer).

Die Erhebungen zur *mathematischen Kompetenz* bilden den Schwerpunkt in PISA 2003. PISA spricht der mathematischen Kompetenz eine Schlüsselstellung für die kulturelle Teilhabe sowie für die individuelle wie gesellschaftliche Entwicklung zu.³ Hier erreichen die deutschen Jugendlichen statistisch 503 Punkte (OECD-Durchschnitt: 500 Punkte) – 13 mehr als bei PISA 2000. Das Mittelfeld erstreckt sich von Österreich (506 Punkte) bis Norwegen (495). Die Spitzengruppe der OECD-Staaten bilden Finnland (544), Südkorea (542) und die Niederlande (538). Ein genauerer Blick auf detaillierte Ergebnisse ergibt folgendes Bild: Bei PISA 2003 wurden auf internationaler Ebene für den neu zusammengestellten Mathematiktest sechs Stufen (bei PISA 2000 waren es fünf Kompetenzstufen) mathematischer Kompetenz unterschieden. Auf der sechsten und höchsten

¹ Vgl. Dieter Smolka, Die PISA-Studie: Konsequenzen und Empfehlungen für Bildungspolitik und Schulpraxis, in: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ), 52 (2002) 41, S. 3–11.

² Vgl. Manfred Prenzel u. a. (Hrsg.), PISA-Konsortium Deutschland. PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs, Münster–New York–München–Berlin 2004, S. 14 ff.

³ Vgl. ebd., S. 47.

Kompetenzstufe müssen komplexe Problemsituationen gelöst werden. Auf der ersten (d. h. grundlegendsten) Kompetenzstufe sind sehr einfache Rechenaufgaben zu lösen.

In Deutschland erreichen statistisch 9,2 Prozent der Jugendlichen nicht einmal die erste Kompetenzstufe. Addiert man diese Zahl zu der jener Schülerinnen und Schüler, die nur die erste Kompetenzstufe meistern, dann ergibt sich die so genannte Risikogruppe mit 21,6 Prozent der Fünfzehnjährigen: Jeder fünfte Schüler verfügt über unzureichende Mathematikkenntnisse. In anderen Staaten (z. B. Finnland oder die Niederlande) fällt der Anteil der „Risikoschüler“ deutlich geringer aus.¹⁴ Die höchste Kompetenzstufe erreichen in Deutschland nur 4,1 Prozent der Schülerinnen und Schüler. Und noch ein Ergebnis ist bedeutsam: Die Jugendlichen ohne Migrationshintergrund erzielen in Mathematik 527 Punkte (liegen also deutlich über dem OECD-Durchschnitt), diejenigen, die in Deutschland, deren Eltern jedoch im Ausland geboren wurden, dagegen nur 432 Punkte (liegen also weit unter dem Durchschnitt).

Hinsichtlich ihrer *Lesekompetenz* konnten sich die deutschen Schüler gegenüber der ersten PISA-Studie leicht um 7 Punkte auf 491 Punkte verbessern, sie liegen jedoch etwas unter dem OECD-Durchschnitt (494 Punkte). An der Spitze der OECD-Staaten befinden sich Finnland (543), Südkorea (534) und die Niederlande (513).¹⁵ In Deutschland übertrifft die Lesekompetenz der Mädchen jene der Jungen (Differenz: 42 Punkte). Im Bereich Lesen beträgt der Anteil von Jugendlichen auf bzw. unter der ersten Kompetenzstufe 22,3 Prozent. Das heißt, jeder fünfte Schüler verfügt über eine unzureichende Lesekompetenz. Der fünften und höchsten Stufe der Lesekompetenz zugeordnet sind immerhin 9,6 Prozent der Fünfzehnjährigen.

Auf dem Feld der *naturwissenschaftlichen Kompetenz* haben sich die Schüler hierzulande verbessert. Im Vergleich zu PISA 2000 legten sie um 15 Punkte zu und erreichten immerhin 502 Punkte (OECD-Mittelwert: 500 Punkte). Die deutschen Schüler liegen damit in einem Mittelfeld, das von Schweden (506) bis zur Slowakischen Republik (495) reicht.

¹⁴ Vgl. ebd., S. 84 ff.

¹⁵ Vgl. ebd., S. 93–109.

An der Spitze der OECD-Staaten befinden sich wieder Finnland (548), Japan (548) und Südkorea (538). Bei einer Zuordnung der Schülerinnen und Schüler zu (nur für Deutschland errechneten) Kompetenzstufen liegt der Anteil auf bzw. unter der ersten Kompetenzstufe bei 23,6 Prozent. Das heißt, beinahe jeder vierte Jugendliche gehört im naturwissenschaftlichen Kompetenzbereich zur so genannten Risikogruppe.

Im *Kompetenzbereich Problemlösen*¹⁶ liegen die deutschen Schülerinnen und Schüler mit 513 Punkten deutlich über dem Durchschnitt (OECD-Mittelwert: 500). Zwölf OECD-Staaten (z. B. Südkorea mit 550 Punkten, Finnland 548, Japan 547) schneiden noch besser ab. Im Bereich Problemlösen wurden international drei Kompetenzstufen unterschieden. Der Anteil von Schülerinnen und Schülern, der unterhalb der ersten Kompetenzstufe eingeordnet wird, beträgt in Deutschland 14,1 Prozent, auf der höchsten Kompetenzstufe liegen in Deutschland immerhin 21,8 Prozent der Fünfzehnjährigen. Bemerkenswert ist, dass die Jugendlichen in Deutschland im Problemlösen deutlich bessere Leistungen erreichen als in der Mathematik. Sie zeigen mit einer überdurchschnittlich stark ausgeprägten Problemlösekompetenz ein bemerkenswertes kognitives Potenzial, „das noch unzureichend genutzt wird, um fachliche Kompetenz aufzubauen“¹⁷.

Die Leistungsstreuung und die Anteile der Risikogruppen sind in Deutschland nach wie vor groß. Beim Lese- und Textverständnis hat sich die Gruppe der leistungsstarken Schüler gegenüber dem ersten PISA-Test 2000 leicht verbessert, die schwachen Schüler sind dagegen schwach geblieben. Wenn keine gezielten und nachhaltigen Fördermaßnahmen für Schülerinnen und Schüler einsetzen, die sich in allen untersuchten Kompetenzbereichen auf bzw. sogar unter der ersten Kompetenzstufe befinden („Risikogruppe“), dann sind die Prognosen für das weitere Lernen bzw. für eine berufliche Ausbildung ungünstig.

Der Zusammenhang von *sozialer Herkunft* und *Kompetenzerwerb* ist in Deutschland stark

¹⁶ Problemlösen betrifft die Frage, wie gut Schüler darauf vorbereitet sind, anwendungsbezogene fächerübergreifende Problemstellungen zu erkennen, zu verstehen und zu lösen. Vgl. ebd., S. 147–175.

¹⁷ Ebd., S. 175.

ausgeprägt, „und es besteht die Gefahr, dass die Unterschiede zwischen den sozialen Schichten noch weiter zunehmen“¹⁸. Die Förderung von Kindern aus Zuwandererfamilien und aus benachteiligten sozialen Schichten gelingt in Deutschland schlechter als in vergleichbaren Ländern. Auch der Zusammenhang zwischen Migrationsgeschichte und Bildungserfolg besteht fort. Anderen vergleichbaren Staaten gelingt es besser, ein insgesamt höheres Kompetenzniveau – unabhängig von der sozialen Herkunft der Schüler – zu erzielen.¹⁹

Konsequenzen für Bildung und Schule

In der Verallgemeinerung der PISA-Ergebnisse auf „die deutsche Schule“ liegt eine Problematik. Jede Schule ist anders, und es gibt viele Schulen, an denen – unabhängig von der Schulform – herausragende fachliche, pädagogische und erzieherische Leistungen in einem positiven, herausfordernden und motivierenden Lernkontext erreicht werden. Deshalb ist ein Pauschalurteil („Mittelmaß“) für die Schulentwicklung der Einzelschulen wenig hilfreich. Ebenso sei der Hinweis erlaubt, dass Bildung, Ausbildung und Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen noch umfangreicher und vielschichtiger als die von PISA gemessenen Kompetenzbereiche sind. Vor diesem Hintergrund sind die nachfolgenden Konsequenzen und Empfehlungen zu sehen, die durch PISA verstärkt ins Blickfeld kommen.

Eine Bildungsreform nach PISA muss zum Ziel haben, *Schüler individuell zu fördern und zu fordern*, Chancengleichheit zu sichern und die herkunftsbedingte soziale Benachteiligung abzubauen. Den Bildungssystemen anderer Länder gelingt es besser, die in der PISA-Studie untersuchten Kompetenzen früh zu fördern, Schwächen der Schüler zu erkennen und sie unabhängig von der sozialen Herkunft auszugleichen. Sie schaffen es außerdem, mehr Spitzenleistungen zu fördern. Eine individuelle Förderung aller Kinder und Jugendlichen setzt voraus, dass jedes einzelne Kind möglichst frühzeitig und unabhängig von seiner sozialen Herkunft auf vielfältige Art und Weise gefördert und gefordert wird.¹⁰ Auch die Förderung besonderer Be-

gabungen ist neben der Breiten- und der Benachteiligtenförderung ein weiteres zentrales Ziel der Bildungspolitik.

Deutschland ist ein Einwanderungsland. Jedes fünfte Ausländerkind bleibt bei uns ohne Hauptschulabschluss, jedes dritte ohne Berufsausbildung – in erster Linie wegen mangelnder Beherrschung der deutschen Sprache.¹¹ Deshalb ist eine Verstärkung der Sprachförderung im vorschulischen Bereich, in den Grundschulen und weiterführenden Schulen wichtig.

Der *Ausbau schulischer Ganztagsangebote* sollte in der Primarstufe, aber auch in der Sekundarstufe I verstärkt werden. Ganztagsangebote sollten nicht nur reine Betreuungsangebote, sondern gezielte schulische Förderangebote enthalten, die vor allem Kindern aus bildungsfernen Haushalten zugute kommen: insbesondere jenen, bei denen häusliche Defizite in der Schule kompensiert werden müssen. Nicht der Betreuungs-, sondern der Bildungsauftrag sollte im Vordergrund stehen. Je sorgfältiger das Fundament gelegt, je besser also die Grundausbildung ist, desto weniger teure und zeitaufwendige Korrekturen werden später erforderlich sein.¹²

Die Schule kann keinen Wissensvorrat vermitteln, der ein Leben lang hält. *Lebenslanges Lernen und die Weiterbildung* gewinnen an Bedeutung. Soll Lernen zielgerichtet stattfinden, muss es professionell initiiert, begleitet und gesteuert werden. Die Schule zielt auf das aktive und selbstständige Lernen der Schüler. Nicht das bloße Aufnehmen, Wiedergeben (und Vergessen) von Faktenwissen, sondern anwendungsbezogene Aufgaben stehen im Mittelpunkt. Eine abwechslungsreiche Mischung aus frontalen und vielen offenen Unterrichtssituationen und Lernformen, aus Einzel- und Teamarbeit, aus strukturierter Gruppenarbeit sowie aus individuellen Übungsphasen unterstützen das Lernen. Beispiele dafür sind fächerverbindende Projekte, Methodenkompetenz und Präsentation.

¹⁸ Ebd., S. 368.

¹⁹ Vgl. Klaus Klemm, PISA 2003 – was sind die Befunde?, in: Schulverwaltung, Zeitschrift für Schulleitung, Schulaufsicht und Schulkultur, (Januar 2005) 1, S. 8.

¹⁰ Vgl. Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), Wir brauchen eine andere Schule! Konsequenzen aus PISA. Positionen der Bertelsmann Stiftung 2002, Gütersloh 2002, S. 4.

¹¹ Vgl. Jürgen Kluge, Schluss mit der Bildungsmisere. Ein Sanierungskonzept. Frankfurt/M. 2003, S. 229.

¹² Vgl. ebd., S. 226.

Fächerverbindende Projekte: Der Unterricht orientiert sich nicht ausschließlich an dem starren Fächerraster, sondern berücksichtigt auch fächerverbindende Themenfelder und Problemstellungen. Wenn verschiedene Fächer bei einem Thema kooperieren, kommt es zu Vernetzungen, die sinnvolles und selbstständiges Lernen unterstützen. Die einzelnen Fächer legen für die einzelnen Jahrgänge die fächerverbindenden Projekte fest, z. B. das Thema „Gentechnologie“ im Biologie-, Chemie-, Religions- und Englischunterricht; das Thema „Gesundheitserziehung“ im Biologie- und Sportunterricht; das Thema „(Musik-)Theater“ im Deutsch-, Englisch-, Kunst- und Musikunterricht. Fächerverbindende Unterrichtsprojekte verstärken den Anwendungsbezug, die Problemlösung und das vernetzte Denken.

Methodenkompetenz: Lehrer sind Lernbegleiter, die auf die individuellen Bedürfnisse, Interessen und Neigungen sowie Lernvoraussetzungen ihrer Schüler eingehen. Dies gelingt, indem sie die notwendigen Methodenkompetenzen vermitteln. Die Intensivierung des eigenverantwortlichen Arbeitens und Lernens im Unterricht setzt voraus, dass die Schüler über tragfähige methodische Kompetenzen verfügen, die persönliche Erfolge und gute Lernleistungen ermöglichen.

Präsentation: Es kommt nicht nur darauf an, Wissen anzusammeln und für sich zu behalten, sondern die Schüler sollten anderen die Ergebnisse präsentieren können.¹³ Deshalb sollten Präsentationsformen und der freie Vortrag geübt werden. Schließlich kann man nur durch Übung eine Souveränität im freien Sprechen vor einer Gruppe erhalten. Die Visualisierung eines Vortrags durch Overhead-Folien oder eine PowerPoint-Präsentation können Schüler frühzeitig lernen, so dass sie in der Lage sind, z. B. ihre Facharbeit in der Oberstufe einem größeren Publikum (Schülern, Lehrern, Eltern) vorzustellen.

Gute Leistungen gedeihen am besten in Schulen, in denen das Lernen Freude macht und die auf ein lebenslanges Lernen vorbereiten. Die Qualität der Schule und des Unterrichts spielen für die *Lernmotivation und*

Leistung eine wichtige Rolle. Das Schulklima, die Atmosphäre im Klassenzimmer, der Kommunikations- und Interaktionsstil in der Klasse sind einflussreiche Rahmenbedingungen. Motivation, Leistungsbereitschaft und ein hohes Niveau der Lernleistungen hängen eng miteinander zusammen.¹⁴ Die Schulleistung wird nicht nur von Begabung und Intelligenz, sondern auch von Motivation und Selbstmotivation, Methoden des Lernens, Lernumwelt und Anregungen in Schule und Familie beeinflusst. Die Begabung eines Kindes setzt sich nicht automatisch in gute Schulleistungen um. Es gibt hoch begabte Schülerinnen und Schüler, die leistungsmäßig versagen. Durchschnittlich Begabte gehören gelegentlich zu den Besten einer Klasse. Schüler mit gleicher Intelligenz weisen unterschiedliche Schulleistungen auf, weil die Motivation und der Lernkontext den Unterschied in starkem Maße beeinflussen.¹⁵ Schüler zeigen gute Leistungen, wenn sie sich in der Klasse und im Unterricht wohlfühlen, wenn Gelassenheit, Offenheit, Transparenz, Ruhe und Aufmerksamkeit wichtige Elemente des Unterrichts sind und wenn die Bedeutung sozialer Kompetenzen (evtl. unterstützt durch Programme zum sozialen Kompetenztraining) geschätzt werden. Wenn individuelle Leistungen wahrgenommen, anerkannt und gewürdigt werden, kann dies für eine lang anhaltende Motivation und Leistungssteigerung sorgen. Selbstvertrauen und Leistungsverbesserungen entstehen durch Ermutigung, Wertschätzung sowie fachliche und pädagogische Unterstützung.

Schulen brauchen ein hohes Maß an pädagogischer *Freiheit und Flexibilität* – also weniger zentrale Regulierungen und einengende Vorschriften. Notwendig sind mehr Freiräume, mehr Entscheidungsfreiheit und Selbstgestaltung. „Gestalten statt Verwalten“ ist das Motto der selbstständigen Schule. Die meisten Länder, die bei PISA gut abschneiden, gewähren ihren Schulen viel Selbstständigkeit und Eigenverantwortung. Wenn wir von unseren Kindern erwarten, dass sie ihr Leben selbstverantwortlich zu steuern lernen, dann müssen unsere Bildungseinrichtungen dies vorleben. Und sie müssen für die Resultate ihrer Arbeit in die Verantwortung ge-

¹³ Vgl. Dieter Smolka (Hrsg.) *Schülermotivation. Konzepte und Anregungen für die Praxis*, Neuwied 2004, S. 71.

¹⁴ Vgl. Franz E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen*, Weinheim – Basel 2001, S. 25 ff.

¹⁵ Vgl. D. Smolka (Anm. 13), S. 55 ff.

nommen werden können. Nach der Vorgabe klarer und überprüfbarer Bildungsstandards sollten die Schulen und Hochschulen ihre Praxis in Eigenregie gestalten.¹⁶ Die Bildungsstandards wirken positiv, wenn sie mit dem Ziel der Beobachtung, Förderung und Evaluation eingesetzt werden; sie wirken negativ, wenn sie zur Selektion von Schülern und zur Erhöhung des Leistungs- und Kontrolldrucks benutzt werden.

Wir haben engagierte Lehrerinnen und Lehrer. Gute Arbeit setzt gute Arbeitsbedingungen voraus. Aber die *bildungspolitischen und schulischen Rahmenbedingungen* sind im Hinblick auf die wünschenswerten Ziele derzeit kontraproduktiv. Die Unterversorgung der Schulen mit Lehrern, der Unterrichtsausfall, die zunehmende Zahl der Vertretungsstunden und die großen Klassenfrequenzen sind einige Beispiele.

Die personellen und schulorganisatorischen Rahmenbedingungen müssen erheblich verbessert werden. Die PISA-Sieger investieren mehr in ihre Schulen. Dänemark und „PISA-Sieger“ Finnland sind Beispiele hierfür. Es gilt, jetzt und in Zukunft neue Lehrerinnen und Lehrer einzustellen. Aufgrund der Altersstruktur der Kollegien ist es notwendig, jüngere Lehrkräfte zu beschäftigen. Es ist nicht hinzunehmen, dass Referendare nach ihrem Zweiten Staatsexamen arbeitslos sind, während der Unterricht wegen Lehrermangel gekürzt werden muss oder ganz ausfällt. Junge Lehrerinnen und Lehrer werden gebraucht; sie sind ein unverzichtbares Innovationspotenzial für die Weiterentwicklung der Schule. Kontraproduktiv ist dagegen die Produktion immer neuer Vorschriften und Richtlinien, die eine sinnvolle Schulentwicklung teilweise eher erschweren.

Erfolgreich unterrichten zu können ist nicht nur eine Frage des guten Willens von Lehrern, ihrer intensiven Vorbereitung und der persönlichen Anstrengungsbereitschaft. Pädagogische und fachliche Fähigkeiten müssen in einer anspruchsvollen Ausbildung erworben und in der persönlichen Weiterbildung ständig verbessert werden. Voraussetzungen dafür sind die verstärkte pädagogisch-psychologische Qualifizierung und praxisnahe *Professionalisierung der Lehrerausbildung*,

in der neben fachwissenschaftlichen Lerninhalten auch die für eine spätere Berufstätigkeit notwendigen pädagogischen und erzieherischen Kompetenzen erworben werden.¹⁷

Das Lehrerbild, das der Lehreraus- und -fortbildung bislang zu Grunde liegt, bringt in erster Linie Experten für die jeweiligen Fächer hervor. Es gilt, die fachliche Ausbildung um eine didaktisch-methodische und schulpraxisnahe Ausbildung zu ergänzen. Praktische Lernphasen in den Ausbildungsschulen müssen die Ausbildung ebenso prägen wie theoretische Abschnitte, in denen Praxis reflektiert und mit Theorie verknüpft wird. Auch die Weiterbildung erfahrener Lehrerinnen und Lehrer ist wichtig. Externe und schulinterne Fortbildungsangebote sollten sich an den unterrichtlichen Bedürfnissen und Arbeitszusammenhängen orientieren.

Den ganzen Menschen bilden

Die Schule muss die mathematischen, naturwissenschaftlichen und die Lesekompetenzen verbessern – keine Frage. Aber sie sollte auch die anderen wichtigen Kompetenzen und Bildungsziele im Auge behalten, die bisher nicht von PISA erfasst wurden, die aber zum Bildungsbestand einer demokratischen und humanen Leistungsgesellschaft zählen: (fremd)sprachliches, geographisches, kulturelles, historisches, ökonomisches, ökologisches, rechtliches und pädagogisches Wissen. Schule muss Schülerinnen und Schülern die freiheitlichen und demokratischen Werte unserer Verfassung vermitteln. Neben solidem Fachwissen sind Leistungsbereitschaft, Selbstständigkeit, Verantwortung, Teamfähigkeit, Urteilsvermögen, Kreativität und Zivilcourage wichtig. Darum ist es notwendig, dass wir nicht nur Detailwissen vermitteln, nicht nur Verstand und Gedächtnis schulen, sondern den ganzen Menschen bilden.¹⁸ Gute Lernleistungen werden in guten Schulen erreicht. Bildung muss deshalb nicht nur in Sonntagsreden, sondern auch in den Landeshäusern Priorität erhalten. PISA 2003 bietet dazu erneut die Chance.

¹⁷ Vgl. D. Smolka (Anm. 1), S. 5.

¹⁸ Vgl. Johannes Rau, *Den ganzen Menschen bilden – wider den Nützlichkeitszwang. Plädoyer für eine neue Bildungsreform*, Weinheim 2004, S. 122–132.

¹⁶ Vgl. J. Kluge (Anm. 11), S. 226.

Standards für schulische Bildung?

Der Streit um den Terminus Bildung hat in Deutschland eine lange Tradition. Nach 1945 war der Begriff zunächst reanimiert worden. In den fünfziger und sechziger, mehr noch in den siebziger Jahren des schulpolitischen Aufbruchs verstärkte sich jedoch die Rede von der „Krise der Bildung“. Mancherorts wurde sogar das Ende aller Bil-

Eiko Jürgens

Dr. phil. habil., geb. 1949; Professor an der Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik, Postfach 100131 33501 Bielefeld. eiko.juergens@uni-bielefeld.de

lungstheorie gleichermaßen befürchtet wie herbeigeredet. Doch was sollte an die Stelle des Terminus Bildung treten, „ohne das mit jenem Begriff Gemeinte und an Problem- und Identitätsbewusstsein in ihm

Enthaltene voreilig preiszugeben: Selbstbestimmung und Urteilskraft, Emanzipation und Kritikfähigkeit, Autonomie und Verantwortung?“¹ Es stellte sich nämlich schnell heraus, dass alle Ersatzbegriffe in vielerlei Hinsicht unzulänglich waren, weil beim Versuch, Komplexität zu reduzieren, wichtige Substanz verloren ging. Die Anstrengungen, auf die Bildungskategorie in der pädagogischen Diskussion zu verzichten, wurden in der Folgezeit deshalb nicht nur aufgegeben, sondern es entstand ein neues starkes Interesse an der Bildungsfrage.

Doch mit der Forderung nach Neubegründung des Bildungsbegriffs stellte sich erneut die Frage, was Bildung sein und beinhalten sollte. Dass mit dem Entschluss der Kultusministerkonferenz, mithilfe von Bildungsstandards² – eingesetzt an verschiedenen Schnittstellen des Schulsystems – Qualitätssicherung und -verbesserung betreiben zu wollen, die Diskussion über den Sinn und den Inhalt des (schulischen) Begriffs erneut aufflammen würde, war also zu erwarten.

Unter Bildungsstandards werden – knapp formuliert – allgemeine Bildungsziele verstanden. Alle Forderungen nach Einführung dieser Standards helfen jedoch nicht weiter bzw. bleiben irreführend, wenn nicht deutlich gemacht werden kann, was mit diesem Grundbegriff der deutschsprachigen Pädagogik aus heutiger Perspektive verbunden wird.

Wenn aber weder in der Wissenschaft, den Fachdidaktiken und der Schulpädagogik noch in der Bildungspolitik eine Linie zu erkennen ist, welche Bildung in der allgemein bildenden Schule allen Kindern und Jugendlichen ermöglicht werden soll, wie können dann Bildungsziele sicher ausgewählt werden, die den Bildungsstandards als Blaupause dienen? Angesichts dieser unübersichtlichen Lage kann es nicht überraschen, wenn entweder blumig von der Entrümpelung der bisherigen Lehrpläne gesprochen wird, die das Lehren und Lernen überreglementiert und somit eher erschwert hätten, oder wenn der bildungstheoretische Pragmatismus beschworen wird, der dem schulischen Bildungsideal den Garaus machen soll. Noch übersteigter wird argumentiert, dass nicht die fehlende Diskussion und Einigung auf die nötigsten Bildungsziele der Schule das Manko, sondern die Bildungsziele selbst das Problem seien, und zwar deshalb, weil sie sich ihrer angemessenen Operationalisierung entzögen.

Der Wert eines Bildungsziels

Verdeutlichen lässt sich diese Argumentationslinie am Beispiel der „Mündigkeit“ in der Expertise zu den Bildungsstandards für den mittleren Bildungsabschluss.³ Weil deren bildungstheoretischer Wert⁴ gar nicht erst in Zweifel gezogen werden soll, werden eine Reihe fundamentaler Kernaussagen aus der „klassischen“ Bildungstheorie bemüht, um daran anschließend Mündigkeit einerseits als „die Fähigkeit zur selbstbestimmten Teilhabe

¹ Franz-Josef Wehnes, Theorien der Bildung – Bildung als historisches und aktuelles Problem, in: Leo Roth (Hrsg.), Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis, München 2002, S. 277.

² Es handelt sich um Standards im normativen Sinne als Erwartungen an die Lernergebnisse von Schülern. Sie werden als *performance standards* bezeichnet.

³ Vgl. Eckard Klieme u. a., Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Bonn 2003.

⁴ Vgl. ebd., S. 64.

an einer demokratischen Gesellschaft“¹⁵ zu betonen und andererseits festzustellen, dass dieses Bildungsziel für die Ableitung von Bildungsstandards doch nichts taue. Es gäbe weder eine Einigung über die dem Unterricht zugrunde liegenden und testtauglichen Lehr- und Lernziele noch geeignete Testinstrumente, lautet die Begründung.¹⁶ In Kurzform heißt dies: Allgemeine Bildungsziele taugen (meist) nicht für die Bestimmung von Bildungsstandards, weil es nicht gelingt, eindeutige, zustimmungsfähige Indikatoren zu definieren, die den betroffenen Sachverhalt überprüfbar machen.

Messbarkeit – neuer Pragmatismus?

Wer gleichermaßen abstrakte wie komplexe Bildungsziele zuerst nach ihrer Messbarkeit mithilfe konservativer Schulleistungstestverfahren beurteilt und wichtige Fragen¹⁷ weder stellt noch zulässt, kann gar nicht anders, als sich auf die Hilfsvariante der „pragmatischen“ Bildung zurückzuziehen. Pragmatik steht dann allerdings nicht als Chiffre für die Überführung utopischer Bildungsentwürfe in die Welt der realen Möglichkeiten heutiger Schule, sondern für einen längst überwunden geglaubten Schematismus und Methodismus lernzielorientierten Unterrichts der siebziger Jahre. Dieser verdankte seine Attraktivität dem Grundsatz, nur solche Ziele als Feinlernziele zuzulassen, die eindeutig evaluiert werden konnten. Doch genau dieser vermeintliche Vorteil führte dazu, dass dieser Ansatz ebenso schnell wieder in der Versenkung verschwand, wie er Eingang in die didaktische Diskussion gefunden hatte.¹⁸

¹⁵ Ebd.

¹⁶ „Auch anspruchsvolle und ambitionierte Bildungsziele (...) entziehen sich zwar nicht grundsätzlich einer empirischen, an Messprozeduren ansetzenden Diskussion. Aber es gibt bisher keinen Konsens über die angemessene Operationalisierung, und die alte Hoffnung curriculumtheoretischer Debatten ist zerstört, als ließen sich aus allgemeinen Bildungszielen in eindeutiger Weise konkrete, am Verhalten ohne Widerspruch messbare Lernziele ableiten.“ Ebd.

¹⁷ Etwa, ob die präzise Messbarkeit tatsächlich entscheidend ist für die Bedeutsamkeit einer gesellschaftsrelevanten Bildungskategorie und ob sich widersprechende Verhaltensmuster als Ausschlusskriterien für die Verwendung eines Bildungsziels als Bildungsstandard gelten sollten.

¹⁸ Vor allem eben deshalb, weil schulische Lern- und Bildungsprozesse nicht nach technischen Abläufen vorgegeblicher Messprozeduren zu organisieren sind.

Die jetzige Lösung besteht darin, Bildungsziele, die mit gängiger Testmethodik nicht überprüfbar sind, einfach unberücksichtigt zu lassen. Das kann bildungstheoretisch nicht überzeugen, weil dies nicht die entscheidende Frage ist. Vor dem Hintergrund des Wortes von der Bildung ist es viel wichtiger, darüber zu befinden, welche Bildung junge Menschen heute und morgen erhalten sollen. Ausgangspunkte für die Organisation des Unterrichts in der finnischen Schule (Klassen eins bis neun) sind beispielsweise Menschenrechte, Chancengleichheit, Demokratie, Erhaltung der Artenvielfalt und der Lebensfähigkeit der Umwelt sowie die Akzeptanz des Multikulturalismus. Außerdem werden Verantwortungsbewusstsein und Respekt vor den Rechten und Freiheiten des Individuums¹⁹ genannt.

Hartmut von Hentig versucht die Frage zu beantworten, indem er Bewährungsmaßstäbe von Bildung vorschlägt und sich an die folgenden fünf hält: „Abscheu und Abwehr von Unmenschlichkeit; die Wahrnehmung von Glück; die Fähigkeit und den Willen, sich zu verständigen; ein Bewusstsein von der Geschichtlichkeit der eigenen Existenz; Wachheit für letzte Fragen.“¹⁰ Beide Zugriffe auf Bildung sind inhalts gesteuert und antizipativ. Über welche Fähigkeiten und Möglichkeiten soll einmal die oder der Gebildete verfügen können, und wofür soll Schule der Resonanzboden sein? Das wären demnach die ausschlaggebenden Fragen.

Aber selbst wenn man das Pferd vom verkehrten Ende der Messbarkeit von Bildungserträgen aufzäumte, wäre das gewählte Vorgehen unakzeptabel. Es unterstellte, dass die Wissenschaft nicht in der Lage sei, anspruchsvolle Kompetenzmodelle und intelligente Messverfahren für die Überprüfbarkeit allgemeiner Bildungsziele zu entwickeln. Auf beides kann sich eine moderne Bildungseinrichtung, wie es die Schule sein kann und unbedingt sein sollte, nicht einlassen: nicht auf den Verzicht auf allgemeine Bildungsziele und ebensowenig auf deren Berücksichtigung als Bildungsstandards.

Zumindest dann nicht, wenn die Schule die „kultivierte Umwelt“ sein soll, in welcher der Schüler das Subjekt des Bildens, nie das Objekt ist. Vgl. Hartmut von Hentig, *Bildung. Ein Essay*, Weinheim – Basel 2004³, S. 21.

¹⁹ Vgl. Rahmenlehrpläne und Standards für den grundbildenden Unterricht an finnischen Schulen (Perusopetus), Helsinki 2004, S. 16.

¹⁰ H. von Hentig (Anm. 8), S. 73.

Unter falschem Utopieverdacht

Bildung ist sicherlich ein Begriff, der heute mehr denn je gerne wort- und begründungslos in Dienst genommen wird, um den Schein des Guten zumindest des Gut-Gewollten zu wahren.¹¹ Um im Wortsinn zu echten Bildungsstandards zu gelangen, wird es allerdings unausweichlich sein, die Diskussion neu zu beleben und das bildungstheoretische Koordinatenkreuz der allgemein bildenden Schule neu zu bestimmen. Erst wenn ein stimmiges, weitgehend konsensfähiges Bildungskonzept vorliegt, können valide Bildungsstandards entwickelt und die daraus ableitbaren Kompetenzen auf der Basis von geeigneten Kompetenzmodellen beschrieben werden.

Was fällt überhaupt unter die Kritik des unterstellten Utopieüberschusses und sollte deshalb künftig als faktisch uneinlösbares Bildungskriterium gestrichen werden? Handelt es sich beispielsweise bei den von Wolfgang Klafki in die Bildungsdiskussion der achtziger Jahre eingebrachten epochaltypischen Schlüsselproblemen – wie die gesellschaftlich bedingte Ungleichheit oder die Friedensfrage – tatsächlich um ins Utopische entrückte sowohl individuelle als auch gesellschaftliche Herausforderungen? Selbst wenn Hartmut von Hentig nicht mit seinen Überlegungen an Klafki anschließt, lassen sich dennoch enge Bezüge zwischen beiden Anschauungen konstatieren. Als Maßstab für Bildung setzt von Hentig unter anderem Abscheu vor und Abwehr von Unmenschlichkeit¹² – statt „Menschlichkeit“ – und begründet dies damit, dass Menschlichkeit eine extrem hohe Forderung sei, die vieler anderer Tugenden bedürfe: „der Selbstbeherrschung, der Güte, der Geduld, der Klugheit – vornehmlich solcher Eigenschaften, die uns erlauben, dem anderen besser gerecht zu werden“¹³. Deshalb soll Bildung den jungen Menschen (wenigstens) befähigen, sich gegen das Unmenschliche zur Wehr zu setzen. „Wo Unmenschlichkeit erkannt wird – im eigenen Verhalten, in den Lebensumständen, in den Taten anderer,

¹¹ Tatsächlich handelt es sich zumindest bis jetzt bei den Bildungsstandards für den mittleren Abschluss nicht um *Bildungsstandards*, sondern um anforderungsbezogene *Fachleistungsstandards*, die offenbar bis auf jene für die erste Fremdsprache, aus der Essenz eingedampfter Lehrpläne gewonnen wurden.

¹² Vgl. H. von Hentig (Anm. 8), S. 74 f.

¹³ Ebd., S. 76.

vor allem der Mächtigen – , ist das Wichtigste in Gang gesetzt: die Unruhe über ihre Ursachen, das Nachdenken über eine mir und dir mögliche Menschlichkeit, ein Stück Verantwortung für die Welt, in der wir leben.“¹⁴

Aushöhlung von Bildungsrechten

Wenn es das gemeinschaftliche existenzielle, schließlich grundgesetzlich verankerte Ziel der Politik bleiben soll, Deutschland zu einer humaneren, demokratischen und gerechten Gesellschaft zu entwickeln, dann bedarf es der Mithilfe gebildeter Menschen. Gemeint sind Menschen, die durch ihre schulische Allgemeinbildung dafür gewonnen werden können, für den Frieden in ihrer Welt einzutreten, und die bereit sind, das Unmenschliche zurückzudrängen oder gar zu überwinden. Wie bedroht eine so verstandene Bildung heute schon ist, signalisieren die bisher noch versprengten, doch durchaus mit strategischem Kalkül vollzogenen Verbalinjurien gegen die Idee der sozialen Gerechtigkeit und ihre Protagonisten.¹⁵

Soziale Gerechtigkeit ist aber nicht irgendeine politische Option, die nach dem Belieben gesellschaftlicher Interessengruppen und von Vorkämpfern eines globalen Neoliberalismus en passant getilgt werden könnte, sondern sie ist auf das Engste mit der Kernphilosophie des Grundgesetzes verbunden und damit sowohl Bildungsgut als auch normative Richtlinie der staatlichen Schule.

Den ganzen Menschen bilden

Wer jetzt der Schule einen „pragmatischen“ Bildungsbegriff verschreiben will, unter-

¹⁴ Ebd.

¹⁵ Einerseits werden Menschen, die an Werten wie Gleichheit und Gerechtigkeit in ihrer ursprünglichen Bedeutung festhalten, selbst in Parteien, die einst auf diesen Fundamenten ihre Programme gründeten, als „Traditionalisten“ gleichermaßen belächelt wie verunglimpft (vgl. Stephan Hebel, Reform-Sprech, Wie sich der Neoliberalismus seine Begriffe sichert, in: Ulrich Müller u. a. [Hrsg.], Gesteuerte Demokratie?, Hamburg 2004, S. 95–101). Andererseits würde es die geplante Stiftung „Klarheit in der Politik“, die beabsichtigt, eng mit der bereits bestehenden Initiative „Neue Soziale Marktwirtschaft“ zusammenzuarbeiten, gar als Erfolg ansehen, wenn 2006 „Soziale Gerechtigkeit“ zum Unwort des Jahres gewählt würde (vgl. Ulrich Müller, „Reform“-initiativen, in: ders. u. a., ebd., S. 45).

schlägt etwas Wesentliches: Nicht der bisherige, mitunter überladene und unscharfe schulische Bildungsbegriff, sondern die Lern- und Erziehungswirklichkeit in den Schulen waren eine, wenn nicht sogar die entscheidende Ursache für das punktuell schlechte fachliche Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich. Die beobachtbare krasse Diskrepanz zwischen dem aus dem „humanistischen Bildungsideal“ hervorgegangenen schulischen Bildungsverständnis und der offensichtlichen pädagogisch-didaktischen Unterrichtsmisere an unseren Schulen ist weder durch eine Relativierung noch durch eine Reduzierung des Bildungsanspruchs zu beheben. Wenn Wolf Lepenies in diesem Kontext sagt: „Zu kritisieren ist vielmehr eine politische Praxis, die unsere Schulen (...) an Feiertagen mit Bildungsidealen schmückt und sie im Alltag immer stärker unter ökonomischen Effizienz- und Anpassungsdruck setzt“,¹⁶ dann wird evident, wohin die Reise mit den Standards gehen kann – oder gar gehen soll. Mit „Bildungs“-Standards könnten Ausbildungs- und Qualifikations- bzw. Teststandards gemeint sein, mit denen in erster Linie Anpassungs- und Verwertungsleistungen produziert werden sollen. Die Verwendung der Metapher von der Schule als „Produktionsstätte“ dürfte überall dort zutreffend sein, wo versucht wird, unterrichtliche Lern-, Wissens- und Bildungsprozesse nach dem Maßstab ihrer Nützlichkeit zu beurteilen. Johannes Rau hat sogar vom Nützlichkeitszwang gesprochen, wobei er allerdings nur zwischen den Zeilen erkennen lässt, wer die Verursacher und Nutznießer dieser Einflussnahme sind. Weil sie versuchen, auf dem Rücken des propagierten Bildungspragmatismus ihre Interessen durchzusetzen, erhält das Festhalten am aufklärerischen Allgemeinbildungsbegriff eine noch größere Dimension. Es geht nämlich um mehr als um das vermeintliche Ende schulischer Bildungsutopie, es geht um die Frage, wie Freiheit künftig gelebt und wahrgenommen werden kann. „Bildung ist auch etwas anderes als Wissen. Wissen lässt sich büffeln, aber Begreifen braucht Zeit und Erfahrung (...). Selbständig und frei denken zu lernen: Darum geht es nach wie vor. Wer nicht denken gelernt hat, der kann diesen Mangel durch noch so viele Informationen nicht er-

¹⁶ Wolf Lepenies, Bildungspathos und Erziehungswirklichkeit, Eröffnungsvortrag zum Konzept „McKinsey bildet“ am 5. September 2002 in Berlin, S. 11.

setzen, auch nicht durch modernste technische Hilfsmittel.“¹⁷ Deshalb gilt es dafür einzutreten, dass in der jetzigen PISA-Folge-Debatte nicht all jene Bildungselemente ausgeblendet werden, die unverbrüchlich zum schulischen Erziehungs- und Bildungsauftrag gehören – und bisher gehörten. Das würde zu einem (weiteren) Verlust von Freiheit bei denjenigen führen, die auf „Bildung“ besonders angewiesen sind. Es besteht die Gefahr, dass Benachteiligte noch weniger Chancen haben werden, bildungsbezogene und sinnorientierte Ressourcen zu erwerben, die sie überhaupt erst in die Lage versetzten, die grundrechtlich verbürgten Freiheiten zu nutzen.

Erich Fromm hat auf die Gefahr der Vereinnahmung durch eine expansive Marktwirtschaft hingewiesen. Diese brauche Menschen, „die in großer Zahl reibungslos funktionieren, die immer mehr konsumieren wollen (sollen), deren Geschmack standardisiert ist und leicht vorausgesehen und beeinflusst werden kann“. Die Konsumgüterindustrie wie das Wirtschaftsleben bräuchten Menschen, „die sich frei und unabhängig vorkommen und meinen, für sie gebe es keine Autorität, keine Prinzipien und kein Gewissen – und die trotzdem bereit sind, sich kommandieren zu lassen, zu tun, was man von ihnen erwartet, und sich reibungslos in die Gesellschaftsmaschinerie einzufügen“¹⁸. Gefahren des gewaltlosen, das eigene Denken einlullenden Geführtwerdens drohen beispielsweise in erschreckend zunehmendem Maße aus der Werbe- und Unterhaltungsindustrie. Sie vermittelt diese scheinbare (individuelle) Freiheit, die in Wahrheit Gleichschaltung, Vermassung und Entmündigung bedeutet.

Soziale Gerechtigkeit im Bildungswesen herzustellen beinhaltet mehr als die Vergrößerung von Zugangschancen von jungen Menschen zu höheren Schulabschlüssen. Sie ist das Pendant zur individuellen (Selbst-)Befreiung: „Um ihres Fortbestandes willen müssen freie Gesellschaften die nachfolgenden Generationen mit immer größerem Aufwand zur Freiheit erziehen. Freiheit gibt es nicht ohne Verantwortung, und Verantwortung nicht ohne

¹⁷ Johannes Rau, Den ganzen Menschen bilden – Wider den Nützlichkeitswahn. Plädoyer für eine neue Bildungsreform. Weinheim–Basel 2004, S. 16.

¹⁸ Erich Fromm, Die Kunst des Liebens, Berlin 1998², S. 131.

Autonomie oder Selbstbestimmung. Der entscheidende Auftrag der Schule bzw. Bildung heißt: zur geistigen und moralischen Selbständigkeit erziehen, das Individuum stark machen gegen den Systemzwang.“¹⁹

Bildung, die sowohl Anpassungsgefährdungen als auch Verlockungen zur gewöhnlichen Unmündigkeit widersteht, ist als eine dauerhafte Haltung des Suchens und Nachdenkens zu verstehen. „Bildung zielt auf Orientierung im Denken und Handeln. Sie ist nicht frei von Unruhe. Bildung bringt die eigenen Bilder in Bewegung. In einer Welt des Wandels reflektiert Bildung somit innere und äußere Veränderungen.“²⁰ Niemand kann dem Einzelnen die (selbst)reflexiven Prozesse und deren Modalitäten sowie die aus den gewonnenen Erkenntnissen zu ziehenden Konsequenzen für das Handeln abnehmen. Bilden ist demnach als ein eigenaktives Geschehen aufzufassen. Der Mensch ist Subjekt in diesem Vorgang: Bildung ist Selbstbildung. (Selbst-)Reflexivität korrespondiert mit der Fähigkeit zur (Selbst-)Distanzierung, d. h. gleichfalls mit dem „Mut zu vernünftiger Kritik“. Darin liegt der Gedanke begründet, dass das unverstellte und bis an die Wurzeln reichende Durchdenken des menschlichen und gesellschaftlichen Seins, um zu tragfähigen und „aufgeklärten“ Einsichten zu gelangen, nur gelingen kann, „wenn wir befreit werden aus der gefesselten Sitzposition der zeitgenössischen Sozialisation, die uns als natürlich erscheint und die unser Lernen an ferngesteuerte Bilder und Töne bannt, deren Gründe wir nicht kennen“²¹. Die Potenzialität dieser (Selbst-)Befreiung ist als Kernstück einer bildungsgeleiteten schulischen Erziehung maßgeblich.

Bildung ohne Werteorientierung ist schlechterdings unvorstellbar. Sie schließt deshalb unverzichtbar die ethische Dimension der menschlichen Existenz mit ein. Werte entstehen aus Erfahrungen. Lehrerinnen und Lehrer müssen wissen, dass sie Werte repräsentieren und Werteerfahrungen auslösen. Es müssen dafür aber auch die institutionellen und administrativen Voraussetzungen gege-

ben sein, diese Erfahrungen zu vermitteln und zu organisieren.²²

Zum Aufbau eines differenzierenden Werteverständnisses braucht es vor allem Zeit und Raum: Zeit für Gelegenheiten des „Nachdenkens“ im Sinne einer moralkognitiven Durchdringung der Handlungssituation(en) sowie der differenzierten Begründung von Wert- und Moralentscheidungen; Raum, um eine Vielfalt von Begegnungsmöglichkeiten zu bieten und um Lernsituationen zu schaffen, die zum selbsterprobenden Handeln, zur Identitätsfindung und Urteilsfähigkeit in (grund)werteorientierenden Fragestellungen herausfordern. Werden Schulen künftighin noch Orte sein können, an denen Zeit gegeben wird für *diese* Form der Persönlichkeitsbildung?

Werte anerkennen und leben zu können setzt die Entwicklung von Einstellungen voraus und ist vor allem dann notwendig, wenn es sich um eine grundlegende gesellschaftliche Neuorientierung handelt. Bei der beabsichtigten „Neuausrichtung der Bildung auf eine nachhaltige Entwicklung“²³ könnte es sich um eine solche handeln.

Mit dem Leitbild der nachhaltigen Entwicklung wird auf ein Modernisierungsszenario abgezielt, das der (Umwelt-)Bildung eine Schlüsselrolle zuweist. Demzufolge wird in der Expertise von Gerhard de Haan und Dorothee Harenberg – der Grundlage für ein fünfjähriges Programm der Bund-Länder-Kommission – eine umfassende Gestaltungskompetenz als Ziel der Bildungsarbeit genannt. Darunter wird die Kompetenz zur Partizipation und Mitwirkung bei der Gestaltung der offenen Zukunft verstanden.²⁴ Sowohl die Teilnahme an gesellschaftlichen Diskursen und Entwicklungen als auch deren tatsächliche *Beeinflussung* rücken damit in den Blickpunkt der schulischen Bildungsidee.

¹⁹ Hartmut von Hentig, *Die Schule neu denken*, München 1983, S. 264.

²⁰ Wolfgang Lenz, „Zwischenrufe“. *Bildung im Wandel*, Wien-Köln-Weimar 1995, S. 9.

²¹ Jürgen Ruhloff, *Bildung heute*, in: *Pädagogische Korrespondenz*, 21 (1998) 21, S. 29.

²² Vgl. Jürgen Baumert u. a., *Manifest: Bildung lehrt den vernünftigen Umgang mit der Welt*. Deshalb muss Bildung die zentrale Aufgabe unserer Gesellschaft werden, in: Nelson Killius u. a. (Hrsg.), *Zukunft der Bildung*, Frankfurt/M. 2002, S. 178 f.

²³ Bund-Länder-Kommission (BLK), *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Orientierungsrahmen (Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 96)*, Bonn 1998.

²⁴ Vgl. Gerhard de Haan/Dorothee Harenberg, *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten für das BLK-Programm (Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Nr. 72)*, Bonn 1999.

Pragmatismusdebatte setzt falsche Signale

Nicht die Berufung auf Pragmatismus oder Idealismus ist das Prüfkriterium für die Sinnhaftigkeit schulischer Bildung, sondern deren Vermögen, „Humanität“ für jeden Menschen erreichbar zu machen.

Für eine Reduzierung des ganzheitlichen Bildungsverständnisses kann schon allein angesichts des gesellschaftlichen Wandels und der sich dadurch abzeichnenden sozialen, beruflichen und individuellen Umbruchsituationen nicht plädiert werden. Es wird deshalb jedes Mal genau zu prüfen sein, welche Interessen sich hinter so selbstverständlich scheinenden Aussagen verbergen wie „Die Schule sollte von den vielen Aufgaben, die ihr aufgrund falsch verstandener Fürsorge und durch die Ausdehnung des Erziehungs- und Bildungsauftrags auf immer neue gesellschaftliche Felder zugeschustert wurden, entlastet werden“ oder „Schule sollte sich künftig wieder stärker auf ihr Kerngeschäft konzentrieren“ oder „Die Lehrpläne müssten entfrachtet werden, damit künftig eine Konzentration auf das Wesentliche erfolgen könne“. Was ist eigentlich das Kerngeschäft der Schule? Oder was ist das Wesentliche von Schule? Ist das Wesentliche eine Bildung, die sich rechnet?

Der Mensch als „Humankapital“ ist ein verkleinerter, auf seinen „Nutzwert“ reduzierter Mensch. Eine nicht verrechenbare „Würde des Menschen“ ist in diesem Modell nicht denkbar (bzw. ohne Belang).²⁵ Was soll so ein beschränkt entworfener Mensch mit Bildung, vor allem mit Bildung als „Selbstzweck“, dem Gewinnen seiner Menschlichkeit, mit Demokratiekompetenz etc.? Bildung ist das, was sich rechnet! Wäre eine solcher Mensch des moralischen oder gesellschaftlichen Widerstands fähig? Denn wenn Bildung in Geldeinheiten gemessen wird, warum nicht auch die Menschenrechte oder die Wahrheit bzw. die individuelle und gesellschaftliche Wahrhaftigkeit?²⁶

Jede schulische Ausbildung – und hier ist der Bildungsbegriff nicht mehr am Platze –,

²⁵ Vgl. Felix Grigat, Bildung „abschreiben“? Über eine aktuelle Studie der Herrhausen Gesellschaft. Verwirrung und Selbstbetrug, in: *Forschung und Lehre*, 9 (2002) 10, S. 537.

²⁶ Vgl. ebd.

die sich weitestgehend utilitaristischen und ökonomischen Kategorien unterwirft, ist einerseits viel zu begrenzt, um nützlich zu sein, andererseits würde sie die Welt so einseitig erfassen und wiedergeben, dass sie „einer Ver-spottung der Humanität“ gleichkäme.²⁷

Paradoxerweise können die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz die ihnen zugeschriebene Funktion nur erfüllen, wenn sie selbst weitgehend auf anspruchsvolle Bildungsziele verzichten. Ursache dafür ist das Fehlen eines ausgewiesenen, in den geläufigen Fragen früheren und heutigen Bildungsdenkens verwurzelten bildungstheoretischen Grundgerüsts. Hauptsächlich geht es in den Standards um fachlich legitimierte Ausbildung und Qualifizierung, um Wissensvermittlung und Wissensaneignung wie um den Nachweis normierter Anforderungsprofile. In dieses Bild passt, dass die Standards nicht nur nicht klar und knapp formuliert sind, sondern dass sie sich auch nicht durchgängig in Kompetenzen konkretisieren.²⁸ Die derzeit vorliegenden Bildungsstandards sind eine recht undurchschaubare Mischung aus fachlichen Qualifikationszielen, Kerncurricula und Lehrplänen, die scheinbar aus einem weiteren Mangel herrührt: dem Versäumnis eines ausgearbeiteten Bezugs zu spezifischen Lerntheorien.²⁹ Bildung und deren intersubjektiv nachprüfbare Konkretisierung in erwartbaren Lernprozessen und Lernergebnissen stehen zueinander in einem Spannungsverhältnis. Ein sinnvolles Verhältnis zwischen ihnen zu gestalten wird in den Bildungsstandards solange dadurch ungewöhnlich erschwert, wenn nicht sogar teilweise verhindert, wie weder ein tragfähiges bildungstheoretisches Konzept vorliegt noch explizit wissenschaftliche Lerntheorien zu ihrer Begründung herangezogen werden.

²⁷ Neil Postman, *Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung*, New York 1995, S. 49.

²⁸ Vgl. Wolfgang Böttcher, Bildungsstandards als Reformelemente. Vortrag anlässlich der Tagung „Mit Standards Menschen bilden?“ an der Evangelischen Akademie Hofgeismar, 10.–12. 10. 2003. *Anmerkung der Redaktion*: Siehe auch den Beitrag des Autors in dieser Ausgabe.

²⁹ Vgl. Kristina Reiss, Bildungsstandards und die Rolle der Fachdidaktik am Beispiel der Mathematik, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (2004) 5, S. 635–649.

Georg Weißeno

Standards für die politische Bildung

Die öffentliche Reaktion auf die internationalen Schulleistungsvergleichsstudien (PISA, TIMSS, IEA usw.) findet seit 2001 in einer Vielzahl bildungspolitischer Maßnahmen und Forderungen ihren Niederschlag. Zwar gibt es seit den sechziger Jahren internationale Studien dieser Art, aber erst PISA hat zu einer breiten öffentlichen Aufmerksamkeit geführt. Damit einhergehend ist

Georg Weißeno

Dr. phil., geb. 1951; Professor für Politikwissenschaft und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe, Institut für Sozialwissenschaften und Europäische Studien, Bismarckstr. 10, 76113 Karlsruhe. weisseno@ph-karlsruhe.de

von Seiten der Politik verstärkt Handlungsbedarf im Bildungssystem erkannt worden. Über die Ursachen dieser Entwicklungen werden bisher nur Vermutungen angestellt: Es gibt in der Bevölkerung, insbesondere bei den Eltern, eine latente Unzufriedenheit mit der Schule. Die internationale Konkurrenzfähigkeit der deutschen Wirtschaft scheint durch das mittelmäßige Abschneiden des Bildungssystems bedroht. Erst die in den Medien erfolgte Deutung der schlechten Ergebnisse als „Katastrophe“ hat öffentliche Reaktionen provoziert.¹

In den Bundesländern werden inzwischen unterschiedlichste Maßnahmen zur Qualitätssicherung eingeleitet. Gleichzeitig hat die Kultusministerkonferenz (KMK) auf nationaler Ebene im Dezember 2003 Bildungsstandards für die Fächer Deutsch, Mathematik, erste Fremdsprache, 2004 für Physik, Chemie und Biologie verabschiedet. Das Fach Politische Bildung gehört noch nicht dazu, doch muss es ebenfalls einbezogen werden. An der Berliner Humboldt-Universität wird das „Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen“ eingerichtet, um Tests und Aufgabenpools zu entwickeln, die Standards konkretisieren und messbar machen. In Standards für

das Bildungssystem wird ein Instrument gesehen, Qualität zu sichern und anzuheben. Damit hat ein Paradigmenwechsel stattgefunden. Bisher wurde das Bildungssystem durch den Input von Richtlinien, Haushaltsplänen etc. gesteuert. Jetzt wird sich die Bildungspolitik mit Hilfe von Standards auch an den Lernergebnissen der Schülerinnen und Schüler, d. h. am Output, orientieren.

Es ist nicht davon auszugehen, dass man mit der Einführung von Standards schnell zu einer Leistungssteigerung gelangen kann. Vielmehr ist ein langwieriger Prozess zu erwarten. Dies zeigen die Erfahrungen der USA, die bereits in den achtziger Jahren mit der Entwicklung von Standards begonnen haben.² Dort wird bis heute darüber diskutiert, welche Art von Standards gebraucht (z. B. *content*, *performance* oder *opportunity-to-learn-standards*³) und wie sie entwickelt werden. Hinzu kommen politische Streitfragen etwa zwischen den Bundesstaaten und der Regierung oder Verteilungskämpfe bezüglich der Fächer, die in den Kreis der standardbasierten Fächer aufgenommen werden wollen. In den USA scheinen sich die Experten einig darüber zu sein, „dass Standards nur dann Schule und Unterricht verändern und Lernergebnisse verbessern können, wenn (a) Lehrer über die notwendigen Kompetenzen und Einstellungen verfügen bzw. diese erwerben; (b) Schulen – gestützt durch externe Beratung – beginnen, ihre eigene Praxis zu evaluieren und weiter zu entwickeln; (c) die eingesetzten Testverfahren die anspruchsvollen Lernziele tatsächlich abbilden und (d) Schulen bzw.

¹ Vgl. ausführlich Klaus-Jürgen Tillmann, Was ist eigentlich neu an PISA? Zum Verhältnis von erziehungswissenschaftlicher Forschung, öffentlicher Diskussion und bildungspolitischem Handeln, in: Neue Sammlung, 44 (2004) 4, S. 477 – 486.

² Vgl. die Darstellung bei Raymond A. Horn, Jr., Standards Primer, New York 2004.

³ *Opportunity-to-learn-standards* legen die Lerngelegenheiten für die Lernenden fest; *performance standards* geben Kriterien für Leistungsstandards auf Schülerseite vor; *content standards* fassen die Lerninhalte zusammen, die die Schüler/innen beherrschen müssen. Vgl. Eckhard Klieme u. a., Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – eine Expertise, Berlin 2003, S. 24 f.; Hermann Josef Abs, Arten von Standards in der politischen Bildung, in: GPJE (Hrsg.), Testaufgaben und Evaluationen in der politischen Bildung, Schwalbach 2005, S. 9–22. (GPJE = Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung).

Lehrkräften und Schülern, deren Ergebnisse unbefriedigend sind, gezielte Unterstützung gegeben wird“¹⁴. Es scheint des Weiteren so zu sein, dass Lehrerinnen und Lehrer die Unterrichtspraxis weniger an den Standards und mehr an den Testsystemen ausrichten (*teaching to the test*).

Daraus ergibt sich eine Reihe von politischen Steuerungsaufgaben. Angesichts der offenen Implementations- und Forschungsfragen in den USA lässt sich ermes sen, welche pädagogischen und fachdidaktischen Herausforderungen auf das deutsche Bildungssystem zukommen. Es ist wichtig, die Ansprüche der politischen Bildung im laufenden politischen Prozess zur Geltung zu bringen. Diesem Vorhaben diene die Entwicklung eines eigenen Entwurfs nationaler Bildungsstandards durch die „Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung“ (GPJE).¹⁵ Da die KMK 2003 bereits Bildungsstandards in Auftrag gegeben hatte, ergaben sich folgende Konsequenzen für die Erarbeitung eines Entwurfs durch eine wissenschaftliche Fachgesellschaft: *Erstens* musste der Entwurf sich in formaler Struktur, Umfang und Konzeption an die Vorgaben der KMK für die anderen Fächer halten, wenn er überhaupt Chancen auf Wahrnehmung und Wirkung in der Bildungspolitik haben wollte. *Zweitens* musste er sich an eine breitere Öffentlichkeit (politische Bildungseinrichtungen, Verlage, Lehrerverbände, Lehrerschaft) und nicht in erster Linie an ein wissenschaftliches Fachpublikum wenden. *Drittens* durfte kein neuer fachdidaktischer Ansatz erwartet werden, sondern die Standards mussten pragmatisch einen breiten Konsens in der wissenschaftlichen Politikdidaktik repräsentieren.¹⁶ Dies war notwendig, da der zeitliche Rahmen für die Entwicklung durch den Zeitplan der KMK für 2003 zunächst auf fünf Monate be-

grenzt schien.¹⁷ So wenig die Standards Kontroversen in der Politikdidaktik entscheiden, so wenig verpflichten sie auf ein einheitliches didaktisches Konzept. Gleichwohl zeigen sie konsensfähige Lösungsperspektiven für die Aspekte auf, die für die weitere Entwicklung notwendig sind.

Die Vorlage eines Standardentwurfs durch eine wissenschaftliche Fachgesellschaft ist eine bisher einmalige bildungspolitische Intervention. Die Initiative zur Formulierung von Standards für die Fächer geht ansonsten ausschließlich von den Kultusbürokratien aus. Die KMK konzentriert sich aber zunächst auf Fächer mit hohem Stundenanteil und etablierter Forschungslandschaft. Gleichwohl dürfen sich die politischen Bemühungen um die Qualität von Unterricht nicht auf diese Fächer beschränken. Auch die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer müssen im Rahmen eines System-Monitorings regelmäßig erfasst werden, wenn die Bildungsreform erfolgreich sein soll. Vorarbeiten in der politischen Bildung sind durch die internationalen Civic-Education-Studien geleistet worden.¹⁸ In diesen Studien schneiden die deutschen Schülerinnen und Schüler eher mittelmäßig ab, sodass für die Bildungspolitik gleichfalls Steuerungsbedarf besteht. Der Paradigmenwechsel von der Input- zur Outputorientierung darf nicht auf einige Fächer begrenzt sein. Denn bei aller grundsätzlichen Kritik an der Einführung von Bildungsstandards besteht doch Einigkeit darüber, „dass Unterricht etwas bewirken soll“¹⁹. Die konsensfähige

¹⁷ Die Fachgesellschaft hat sich ohne längere Grundsatzdiskussion unter Zeitdruck auf konsensfähige Formulierungen verständigen müssen. Der Schnelligkeit ist geschuldet, dass vieles weiterentwickelt werden muss. Zum Entscheidungsprozess vgl. Wolfgang Sander, Die Bildungsstandards vor dem Hintergrund der politikdidaktischen Diskussion, in: Politische Bildung, 37 (2004) 3, S. 30 f.

¹⁸ Vgl. Detlef Oesterreich, Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland. Studien aus dem Projekt Civic Education, Opladen 2002; ders., Offenes Diskussionsklima im Unterricht und politische Bildung von Jugendlichen, in: Zeitschrift für Pädagogik, 49 (2003) 6, S. 817 – 836; Judith Torney-Purta u. a., Citizenship and Education in Twenty-eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen, Amsterdam 2001 (IEA-Studie).

¹⁹ Peter Massing, Die bildungspolitische und pädagogische Debatte zur Einführung nationaler Bildungsstandards, in: Politische Bildung, 37 (2004) 3, S. 17; vgl. auch Dagmar Richter, Diskussionen über Bildungsstandards – alles nur ein Déjà-vu-Erlebnis?, in: ebd.,

¹⁴ Eckhard Klieme, Begründung, Implementation und Wirkung von Bildungsstandards. Aktuelle Diskussionen und empirische Befunde, in: Zeitschrift für Pädagogik, 50 (2004) 5, S. 631.

¹⁵ Vgl. GPJE, Anforderungen an nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf, Schwalbach 2004 (www.gpje.de/bildungsstandards.htm). An der Formulierung haben Fachdidaktiker mit langjähriger Unterrichtserfahrung mitgearbeitet.

¹⁶ Die Mitgliederversammlung der GPJE hat am 16. 9. 2003 einstimmig beschlossen, den Entwurf prinzipiell anzunehmen.

gen Bildungsstandards der GPJE sollten Anlass für die Einsetzung einer Kommission durch die KMK sein. Fachdidaktisch wünschenswerte Aktivitäten sind mit politisch-strategischem Vorgehen zu verknüpfen.

Entwicklung von Standards für die politische Bildung

Der Begriff Bildungsstandard wird weder national noch international einheitlich benutzt. So erarbeiten Bundesländer in Fortführung ihrer bisherigen Lehrpläne bzw. Richtlinien neue „Bildungsstandards“ für die einzelnen Fächer. Gleichzeitig werden von der KMK „nationale Bildungsstandards“ beschlossen. In der wissenschaftlichen Diskussion haben Eckhard Klieme u. a. folgende Begriffsverwendung vorgeschlagen: „Bildungsstandards formulieren Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule. (...) Bildungsstandards (...) greifen allgemeine Bildungsziele auf. Sie benennen die Kompetenzen, welche die Schule ihren Schülerinnen und Schülern vermitteln muss, damit zentrale Bildungsziele erreicht werden. Die Bildungsstandards legen fest, welche Kompetenzen die Kinder oder Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen. Die Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können.“¹⁰

Bildungsstandards sind in ihren normativen Vorgaben demnach am Output orientiert. Ihr Fokus ist darüber hinaus auf den Aufbau fächerübergreifender und fach- bzw. domänenspezifischer Kompetenzen gerichtet. Dadurch können unterschiedliche Erwartungsniveaus formuliert werden (Mindest-, Regel- und Idealstandards). Die KMK lässt durch Regelstandards das durchschnittliche Leistungsniveau festlegen. Da die Bildungsstandards auf Schulfächer bezogen sind, kommt

S. 20 – 29. Einen Überblick über die allgemein pädagogische Kritik liefert Ulrich Herrmann, „Bildungsstandards“ – Erwartungen und Bedingungen, Grenzen und Chancen, in: Zeitschrift für Pädagogik, 49 (2003) 5, S. 625 – 639.

¹⁰ E. Klieme u. a. (Anm. 3), S. 13. Die Aufgaben im GPJE-Entwurf sind keine Test-, sondern lediglich Lernaufgaben für den Unterricht. Zur Unterscheidung vgl. Georg Weißeno, Wie können Lern- und Testaufgaben die Anforderungen der Bildungsstandards erfüllen?, in: Politische Bildung, 37 (2004) 3, S. 70 – 81.

insbesondere den Fachdidaktiken eine wichtige Rolle bei der Ausarbeitung, Operationalisierung und Implementation zu.

Die Entwicklung von Bildungsstandards steht vor dem prinzipiellen Dilemma, ein fachlich fundiertes Lernen gewährleisten und zugleich die Bedingungen des realen Unterrichts berücksichtigen zu sollen. Gute Bildungsstandards müssen realisierbar sein und die Rahmenbedingungen sowie individuellen Interessen in Rechnung stellen. Nach Kristina Reiss ist die Einbindung der Standards „in die Praxis allerdings noch nicht bzw. nicht hinreichend untersucht worden“.¹¹ Psychometrische Kompetenzmodelle, die für die Domäne Politik verschiedene Stufen oder Niveaus der Leistung unterscheiden, fehlen bisher.¹² Ihre Entwicklung befindet sich in den Anfängen.¹³ Festzuhalten aber ist, dass sich die deutsche Standarddiskussion vom Modell der *performance standards* leiten lässt,¹⁴ für das ein Gefüge von domänenspezifischen Anforderungen, die von der Schü-

¹¹ „Diese Untersuchung sollte auf theoretisch fundierten Kompetenzmodellen basieren, die so definiert und verbunden sind, dass mit ihrer Hilfe Entwicklungsverläufe der (...) Kompetenz von Schülerinnen und Schülern über einen längeren Zeitraum hinweg modelliert werden können.“ Kristina Reiss, Bildungsstandards und die Rolle der Fachdidaktik am Beispiel der Mathematik, in: Zeitschrift für Pädagogik, 50 (2004) 5, S. 648.

¹² Psychologisch abgesicherte Kompetenzmodelle, die sich auf Rasch-skalierbare Tests stützen können, sind von inputorientierten Kompetenzmodellen zu unterscheiden, die z. B. die Demokratie-, Methoden-, Sozial- oder Politikkompetenz präskriptiv entwickeln.

¹³ Es gibt kleinere Pilotstudien zur politischen Urteilskompetenz, denen ein eindimensionales Kompetenzmodell zugrunde liegt. Peter Massing/Jessica Simone Schattschneider, Aufgaben zu den Standards der Politischen Bildung. Ergebnisse einer Pilotstudie, in: GPJE (Anm. 3) S. 23 – 40; Georg Weißeno, Testaufgaben für die politische Bildung, in: ebd., S. 41 – 60.

¹⁴ Die Testfragen in den USA orientieren sich dagegen am Modell der *content standards*. In Deutschland sind die Kerncurricula und Lehrpläne der Länder in der Regel *content standards*, die in Form von Wissenstests empirisch überprüfbar sind. Die Entwicklung von Vergleichsarbeiten geht in diese Richtung. In der Fachdidaktik ist ein Kerncurriculum für die Oberstufe entworfen worden von Günter C. Behrmann u. a., Politik. Kerncurriculum Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe, in: Heinz Elmar Tenorth (Hrsg.), Kerncurriculum Gymnasiale Oberstufe II, Weinheim – Basel 2004, S. 322–406. Dieses Konzept wird diskutiert in: GPJE (Hrsg.), Politische Bildung zwischen individualisiertem Lernen und Bildungsstandards, Schwalbach 2004.

lerschaft bewältigt werden müssen, zu beschreiben ist. Diese Komponenten einer domänenspezifischen Kompetenz sind wissenschaftliche Konstrukte, die für die Testverfahren benötigt werden.

Betrachtet man den GPJE-Entwurf der Bildungsstandards für die politische Bildung aus lern- und testpsychologischem Blickwinkel, so wird deutlich, dass die 2003 gefundenen Formulierungen diesen Ansprüchen noch nicht in allen Punkten entsprechen. Die Standards müssen in diese Richtung weiterentwickelt werden. Dies geschieht inzwischen durch die Fachdiskussionen in Zeitschriften und auf Tagungen.¹⁵ Der Prozess ist nicht überraschend, da die Entwicklung nationaler Bildungsstandards für die politische Bildung als Teststandards ein Neu-Denken traditioneller Vorstellungen erfordert. Die Gliederung der GPJE-Standards folgt den zuvor von der KMK vorgelegten Bildungsstandards in anderen Fächern. Es werden *erstens* der Beitrag des Faches Politische Bildung zur Bildung, *zweitens* die Kompetenzbereiche und schließlich *drittens* die Standards für die Kompetenzbereiche beschrieben.¹⁶

Philosophie der politischen Bildung

Die im ersten Kapitel der GPJE-Standards vorgenommene Formulierung der Bildungsziele des Faches im Fächerkanon der Schule folgt der Tradition politikdidaktischer Theoriebildung. Das Leitziel der politischen Mündigkeit ist ein Element der Philosophie des Faches und nicht als Kompetenz im Sinne eines psychologisch abgesicherten Kompetenzmodells zu verstehen.¹⁷ Der Entwurf beschreibt des Weiteren einen umfassenden Politikbegriff, die Vorbereitung auf das Leben in einer modernen Demokratie und den Beutels-

¹⁵ Beispiele hierfür sind das Heft 3 (2004) der Zeitschrift Politische Bildung und die Bände 3 und 4 der Schriftenreihe der GPJE. Allein die GPJE hat sich bisher auf zwei Jahres- und zwei Fachtagungen mit den Fragen der Standardisierung beschäftigt. Die Diskussion wird breit geführt und ist nicht abgeschlossen.
¹⁶ Aspekte dieser Standards sind von der Kommission für die Neuformulierung der „Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung“ (EPA) aufgenommen worden.

¹⁷ Vgl. Hermann Josef Abs, Weichenstellung in der Einführung von Standards in der politischen Bildung, in: Politische Bildung, 37 (2004) 3, S. 82 f. Zur politischen Mündigkeit allgemein: Siegfried Schiele (Hrsg.), Politische Mündigkeit, Schwalbach 2004.

bacher Konsens. Zur Fachphilosophie gehören ferner Partizipations- und Engagementbereitschaft als Elemente der politischen Kultur, die Orientierung an aktuellen politischen Ereignissen und den dahinter stehenden langfristigen Problemlagen sowie der Blick auf die Weiterentwicklung des demokratischen Systems, seine Menschenbilder und Ordnungsvorstellungen. In fachsystematischer Hinsicht werden Politik im engeren Sinn, wirtschaftliche Fragen, Probleme des gesellschaftlichen Zusammenlebens und rechtliche Probleme unterschieden. Die Fachphilosophie ist eingegangen in die Vorstellungen von kategorialer Politikdidaktik. Kategorien wie Macht, Recht, Interesse, Menschenwürde, Frieden etc. dienen in vielen Konzeptionen der Strukturierung von Unterrichtsinhalten.¹⁸ Das Medium ihrer pädagogischen Umsetzung sind Richtlinien und Kerncurricula, die der Verständigung darüber dienen, was politische Bildung ausmacht.

Die Fachphilosophie und die kategorialen Politikdidaktiken repräsentieren indessen kein Konzept von Kernideen des Faches, das benötigt wird, um empirisch valide Kompetenzanforderungen bestimmen zu können. Zu den Kernideen gehören grundlegende Begriffsvorstellungen, die damit verbundenen Denkoperationen und Verfahren sowie das ihnen zuzuordnende Grundlagenwissen.¹⁹ Ihre Erforschung ist im Kontext der Politikdidaktik weitgehend ein Desiderat und aufzuarbeiten. Die Politikdidaktik muss auf unterschiedlichen Altersstufen Kernideen zu Politik, Macht, Interessen, Freiheit, Gerechtigkeit u. a. m. herausarbeiten, um dadurch den Anschluss an die lerntheoretische Begründung von Kompetenzmodellen zu finden.

Bisher gibt es noch kein lerntheoretisch abgesichertes Modell für die politische Bildung, das die Entwicklung von domänenspezifischen Verstehensleistungen und die Bedeutung der systematischen Vernetzung von unterschiedlichen Wissens-elementen beschreibt. Das Verstehen hochkomplexer Inhaltsbereiche wie z. B. Politik erfordert, dass im Verlauf einer Lerngeschichte definitorische Merkmale

¹⁸ Hierzu zählen die Didaktiken aus den siebziger Jahren von Hermann Giesecke, Wolfgang Hilligen und Bernhard Sutor. Die neueren Begründungen beginnen mit Paul Ackermann u. a., Politikdidaktik kurzgefasst, Bonn 1994.

¹⁹ Vgl. E. Klieme u. a. (Anm. 3), S. 19.

für die Erschließung der Gegenstände immer wichtiger werden, während intuitive, alltägliche Merkmale wie z. B. eigene Meinungen in den Hintergrund treten. Der Aufbau elaborierter Konzepte ist ein aktiver und sehr zeitaufwendiger Prozess, der in der Grundschule beginnen muss. Die Schülerinnen und Schüler müssen Alternativen zu ihren intuitiven und oft nicht belastbaren politischen Erklärungen entdecken. So beobachten wir, dass Kinder der 4. Klasse „Macht“ den Parteien und der Hierarchie in interpersonalen Beziehungen zuschreiben, etwa wie: „Die CDU, die möchte der Chef sein.“ Diese Präkonzepte werden abgelöst durch wissenschaftlich belastbarere Konzepte, die politische Macht an eine Entscheidungskompetenz und Institution binden. Die Politikerinnen und Politiker im Bundestag „entscheiden darüber, jetzt zum Beispiel das mit BSE, was da eben passiert oder nicht passiert“.²⁰ Die fachdidaktische Unterrichtsforschung muss sich mehr mit der lernpsychologischen Erforschung der Denkopoperationen und der ihnen zuzuordnenden Wissensbasis beschäftigen.²¹ Ein Weg der Weiterentwicklung der Standards ist die Herausarbeitung der Kernideen des Faches.

Das Kompetenzmodell der GPJE

Das zweite Kapitel des GPJE-Entwurfs stellt das zugrunde liegende Kompetenzmodell vor. Es wird eine dreifache Dimensionierung in Kompetenzbereiche vorgenommen: politische Urteilsfähigkeit, politische Handlungsfähigkeit und methodische Fähigkeiten (siehe den *Kasten*).

²⁰ Vgl. Georg Weißeno, Lebensweltorientierung – ein geeignetes Konzept für die politische Bildung in der Grundschule?, in: Hans-Werner Kuhn (Hrsg.), Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht, Herbolzheim 2003, S. 91 – 98.

²¹ Qualitative Analysen aus der Fachunterrichtsforschung liefern bereits Anhaltspunkte für die Weiterarbeit z. B. zu den Begriffen Macht, Moral, Politik, Recht, Geldwertstabilität, Interesse. Vgl. u. a. Georg Weißeno, Lernertypen und Lernerdidaktiken im Politikunterricht, Frankfurt/M. 1989; Tilman Grammes/Georg Weißeno (Hrsg.), Sozialkundestunden, Opladen 1993; Tilman Grammes, Kommunikative Fachdidaktik, Opladen 1998; Peter Henkenborg/Hans-Werner Kuhn (Hrsg.), Der alltägliche Politikunterricht, Opladen 1998; Dagmar Richter (Hrsg.), Methoden der Unterrichtsinterpretation, Weinheim-München 2000; Hans-Werner Kuhn (Hrsg.), Urteilsbildung im Politikunterricht, Schwalbach 2003; Carla

Konzeptuelles Deutungswissen	
<p><i>Politische Urteilsfähigkeit</i></p> <p>Politische Ereignisse, Probleme und Kontroversen sowie Fragen der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung unter Sachaspekten und Wertaspekten analysieren und reflektiert beurteilen können</p>	<p><i>Politische Handlungsfähigkeit</i></p> <p>Meinungen, Überzeugungen und Interessen formulieren, vor anderen angemessen vertreten, Aushandlungsprozesse führen und Kompromisse schließen können</p>
<p><i>Methodische Fähigkeiten</i></p> <p>Sich selbstständig zur aktuellen Politik sowie zu wirtschaftlichen, rechtlichen und gesellschaftlichen Fragen orientieren, fachliche Themen mit unterschiedlichen Methoden bearbeiten und das eigene politische Weiterlernen organisieren können</p>	

Quelle: GPJE (Anm. 5), S. 13.

Die Festlegungen im GPJE-Entwurf wurden pragmatisch getroffen und stießen durch die Beteiligung der Mitglieder auf breite Zustimmung.²² Ohnehin ist „das Fundament von Bildungsstandards derzeit in vielen Feldern noch eher pragmatisch als schon theoretisch stringent abgesichert“²³. Deshalb sind die Standardformulierungen der GPJE zu einem gewissen Teil eher implizit als explizit theoriegeleitet. Das Kompetenzmodell ist noch nicht empirisch valid, da eine politikdidaktische Kompetenzdiagnostik erst aufgebaut wird. Es unterscheidet sich vom Modell des amerikanischen National Assessment Governing Board, das die Dimensionen *civic knowledge, intellectual and participatory skills* sowie *civic dispositions* unterscheidet.²⁴ Die GPJE hat *performance standards* im Sinne der Klieme-Expertise vorgestellt.

Schelle, Politisch-historischer Unterricht hermeneutisch rekonstruiert, Bad Heilbrunn 2003.

²² Auch auf der Ebene der Lehrerverbände hat die Diskussion über die GPJE-Standards auf verschiedenen Politiklehrtagen eingesetzt.

²³ Heinz-Elmar Tenorth, Bildungsstandards und Kerncurriculum. Systematischer Kontext, bildungstheoretische Probleme, in: Zeitschrift für Pädagogik, 50 (2004) 5, S. 651.

²⁴ National Assessment Governing Board, Civics framework for the 1998 national assessment of educational progress (NAEP Civics Consensus Project), Washington/D.C. o.J. In den USA wird Kritik an den themenbezogenen Tests der NAEP geäußert, da sich die Fragen meist auf institutionenkundliche und ideengeschichtliche Kontexte und nicht auf die Tagespolitik beziehen. Einen Überblick über die Kritikpunkte bieten Richard G. Niemi/Mitchell S. Sanders, Assessing student performance in civics: The NAEP 1998 civics assessment, in: Theory and Research in Social Education, 32 (2004) 3, S. 326 – 348.

Politische Urteilsfähigkeit

Dem Kompetenzbereich politische Urteilsfähigkeit kommt eine zentrale Bedeutung zu, da er mit Testaufgaben abprüfbar wird.¹²⁵ Der Entwurf versteht unter Urteilen Aussagen über Menschen oder Sachverhalte. Drei Schritte werden unterschieden: das Vergewärtigen des Sachverhalts, die politische Analyse und das Urteil selbst. Diese drei Schritte kann man als Modell für den Kompetenzaufbau verstehen, der sich von einem Weniger zu einem Mehr an differenzierendem Wissen bewegt. Dabei kommen zu einzelnen Wissensbeständen nicht einfach neue hinzu, sondern die neuen können die bisherigen qualitativ anders strukturieren. Dies wird für alle Schulstufen (Primar-, Sekundarstufe I und II) auf unterschiedlichem Niveau angenommen.¹²⁶

In diesem Zusammenhang wird im Entwurf des Weiteren darauf hingewiesen, dass es für die Bewertung von politischen Urteilen ausschließlich formale Kriterien geben dürfe. Gleichwohl werden Urteile z. B. zu folgenden fachlichen Kernkonzepten beschrieben: Grundrechtsbindung und politische Freiheit; Rechtsstaatlichkeit und Gewaltenteilung; Demokratie als Volksherrschaft; Parteien-demokratie; Sozialstaatsprinzip; Pluralismus; Grundprinzipien der Marktwirtschaft. Dies macht deutlich, dass sich Standards keineswegs auf formale Kriterien beschränken dürfen. Verbindet man ferner mit dem Urteilsbegriff die Vorstellung eines reflexiven Schieds-spruches über politische Angelegenheiten, dann muss man eine inhaltliche Beschreibung der Urteile vornehmen. „Politische Urteile sind nie Sachurteile. Sie setzen wohl sachliche Vorstellungen voraus, sind in ihrem Kern aber immer normativ. Ihre Normativität besteht darin, dass sie die im Urteil angesprochenen Gegebenheiten mit Bewertungen

¹²⁵ Dieser Bereich wurde in zwei Pilotstudien in Testaufgaben übersetzt (vgl. Anm. 13). Es gibt zahlreiche konzeptionelle Arbeiten von Fachdidaktikern und -didaktikerinnen zur politischen Urteilsbildung. Vgl. exemplarisch Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), Politische Urteilsbildung. Aufgabe und Wege für den Politikunterricht, Bonn 1997.

¹²⁶ Die Annahme eines fortschreitenden Aufbaus von Kompetenzen ist berechtigterweise in Frage gestellt worden, weil das Modell der GPJE keine empirisch überprüfbaren Aussagen darüber zulässt, auf welcher Schulstufe welcher Grad erreicht werden soll. Vgl. H. J. Abs (Anm. 17), S. 84.

und/oder mit Handlungsvorschriften versehen. (...) Weiterhin kommen politische Urteile nicht umhin, Partei zu ergreifen. Denn sie basieren auf Abwägungsüberlegungen.“¹²⁷

Das politische Urteil als spezifische Form des Urteilens muss inhaltlich gewichtet werden. In zukünftigen empirischen Untersuchungen sind der Möglichkeitsraum für Urteile über einen Sachverhalt bzw. die Stufen des Kompetenzniveaus vorab inhaltlich auf einer Skala der Testwerte zu bestimmen.¹²⁸ Insofern ist aus fachlicher und empirischer Sicht die Weiterentwicklung des Begriffs und des Konzeptes politische Urteilsfähigkeit erforderlich. Die beiden Pilotstudien zur politischen Bildung haben die Standards zur Rolle der Abgeordneten, zu Abstimmungen, zur sozialen Gerechtigkeit, zum Akteurshandeln sowie zur Wahl des Bundespräsidenten und zu Demokratie modellen inhaltlich festgelegt, um die Ergebnisse theoriegeleitet interpretieren zu können. Hierzu reichten die Standardformulierungen im Entwurf nicht aus. Als Niveaus haben sie Wiedergeben, Anwenden, Beurteilen (Peter Massing/Jessica Simone Schattschneider) bzw. Verstehen, Analysieren, Urteilen (Georg Weißeno) unterschieden, um die Kompetenz der politischen Urteilsfähigkeit testen zu können.¹²⁹ Die Ergebnisse zeigen, dass der Unterricht vermutlich zu wenig Wert auf die Anbahnung von Urteilerfahrungen legt. Die Schülerinnen und Schüler sind bei den Verstehens- und bei den Analysefragen signifikant besser als bei denen des Urteilens. Weder das Verstehen noch das Analysieren sind eine hinreichende Bedin-

¹²⁷ Joachim Detjen, Politische Urteilsfähigkeit – eine domänenspezifische Kernkompetenz der politischen Bildung, in: Politische Bildung, 37 (2004) 3, S. 52.

¹²⁸ Vgl. Wilfried Bos/Jürgen Baumert, Möglichkeiten, Grenzen und Perspektiven internationaler Bildungsforschung: das Beispiel TIMSS/III, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, (1999) 35–36, S. 5.

¹²⁹ Die amerikanischen Leistungsmessungen unterscheiden bei den *intellectual skills* 1) *identifying and describing*, 2) *explaining and analyzing*, 3) *evaluating, taking and defending positions on public issues*. Vgl. Susan C. Loomis/Mary L. Bourque, National assessment of educational progress (NAEP). Achievement levels 1992–1998 for civics, Washington, D.C. 2001, S. 5. Die NAEP definiert z. B. *defending position* folgendermaßen: „Defending a position refers to advancing arguments and offering evidence in favour of one’s position and responding to or taking into account arguments opposed to one’s position.“ NAEP (Anm. 24), S. 27.

gung für Letzteres. In Folgeuntersuchungen muss genauer bestimmt werden, was das Urteilen bedingt.

Politische Handlungsfähigkeit und methodische Fähigkeiten

Politischer Bildung geht es nicht nur um den Wissensaufbau, sondern immer auch um die Entwicklung praktischer Fähigkeiten für die Teilnahme an der politischen Öffentlichkeit und an politischen Diskussionen in privaten und beruflichen Situationen. Dieser Kompetenzbereich kann über prozessbezogene Standards näher untersucht werden. Hierbei geht es um Einstellungsmessungen, nicht um das Erfassen tatsächlichen Handelns, Wissens und Könnens. Erhoben werden beispielsweise Daten zum Schul- und Unterrichtsklima, die Bereitschaft zu zivilgesellschaftlichem Engagement, die Einstellungen zu Partizipationsmöglichkeiten. Diese Untersuchungen sind traditionell in der politischen Sozialisations- und Kulturforschung sowie in der erziehungswissenschaftlichen Jugendforschung angesiedelt.³⁰ Auch die Lehrerschaft kann zu ihren Einstellungen zur Politik befragt werden. Durch diese Studien gelangt man zu Indikatoren dafür, welche Zielvorstellungen, Interessen und Leitbilder in der Schule vorhanden sind, welcher Grad der Politisierung erwartet werden kann und welches Bürgerleitbild realistisch oder dominant ist.

Die methodischen Fähigkeiten sind meist fächerübergreifend. Gleichwohl werden die Arbeitstechniken nur dann effizient gelernt, wenn sie mit Inhalten verbunden werden. Lehrbar sind sie nicht. Vielmehr sind metakognitive Kompetenzen ein Destillat aus Lernerfahrungen mit Inhalten.³¹ Die Methodenkompetenz kann nicht direkt trainiert, sondern nur in Verbindung mit dem Erwerb anspruchsvoller Inhalte erreicht werden.³²

³⁰ Vgl. z. B. D. Oesterreich (Anm. 8); die Shell-Jugendstudien; Hans Merckens/Jürgen Zinnecker, Jahrbuch Jugendforschung, Wiesbaden 2004.

³¹ Vgl. Elsbeth Stern/Kornelia Möller, Der Erwerb anschlussfähigen Wissens als Ziel des Grundschulunterrichtes, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 3 (2004), S. 33.

³² In der Zeitschrift Politische Bildung sind zahlreiche Unterrichtsmodelle erschienen, die zumindest planerisch zeigen, wie anspruchsvolle Inhalte methodisch vermittelt werden können.

Externe Evaluationen stellen eine Herausforderung für die Politikdidaktik und die Lehrerinnen und Lehrer dar. Sie werden oft kritisch gesehen. Es wird vor Steuerungssillusionen gewarnt und um die Deutungshoheit von empirischen Ergebnissen gestritten, bevor etwas empirisch geprüft werden konnte.

Dabei sind sowohl die Theorie als auch die Praxis politischer Bildung aufgefordert ihre Desiderate abzuarbeiten. Die Politikdidaktik muss mehr zur Erforschung der Praxis beitragen und der Lehrerschaft ein empirisch abgesichertes Feedback über ihre Leistungen geben. Die Lehrerinnen und Lehrer müssen sich mehr mit politikdidaktischer Theorie auseinandersetzen, wenn sie etwas für die Verbesserung der Bildungsstandards tun wollen. Gemeinsame Evaluations- und Planungsgruppen können zu einer praxisgerechten Reform beitragen. Die Output-Messungen haben durchaus praktischen Nutzen, wenn z. B. Unter- und Überforderungen identifiziert oder die Leistungsniveaus kriterien- und normorientiert bestimmt werden. Problemfelder können aber nur gemeinsam von allen Beteiligten bearbeitet werden. Es ist eine Intensivierung des Austauschs von Profession und wissenschaftlicher Politikdidaktik nötig, um Testaufgaben zu entwickeln und Lernaufgaben evaluierbar zu formulieren. Die Chancen für die Qualitätsverbesserung des Unterrichts und der Lernleistungen sollten genutzt werden.

APuZ

Nächste Ausgabe 13–14/2005 · 29. März 2005

Föderalismus

Hartmut Kühne

Föderalismusreform – Laufen oder Stolpern?

Edzard Schmidt-Jortzig

Reformbedürftigkeit des deutschen Föderalismus

Rainer-Olaf Schultze

Die Föderalismusreform zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Udo Margedant

Ein bürgerfernes Machtspiel ohne Gewinner

Martin Große Hüttmann

Die Europafähigkeit des deutschen Föderalismus auf dem Prüfstand

Gisela Färber/Nils Otter

Reform der Finanzverfassung – eine vertane Chance?

Herausgegeben von
der Bundeszentrale
für politische Bildung
Adenauerallee 86
53113 Bonn.



Redaktion

Dr. Katharina Belwe
(verantwortlich für diese Ausgabe)
Dr. Hans-Georg Golz
Dr. Ludwig Watzal
Hans G. Bauer
Telefon: (0 18 88) 5 15-0
oder (02 28) 36 91-0

Internet

www.bpb.de/publikationen/apuz
E-Mail: apuz@bpb.de

Druck

Frankfurter Societäts-
Druckerei GmbH,
60268 Frankfurt am Main

Vertrieb und Leserservice

Die Vertriebsabteilung der
Wochenzeitung **Das Parlament**
Frankenallee 71–81,
60327 Frankfurt am Main,
Telefon (0 69) 75 01-42 53,
Telefax (0 69) 75 01-45 02,
E-Mail: parlament@fsd.de,
nimmt entgegen:

- Nachforderungen der Zeitschrift
Aus Politik und Zeitgeschichte
- Abonnementsbestellungen der
Wochenzeitung einschließlich
APuZ zum Preis von Euro 19,15
halbjährlich, Jahresvorzugspreis
Euro 34,90 einschließlich
Mehrwertsteuer; Kündigung
drei Wochen vor Ablauf
des Berechnungszeitraumes;
- Bestellungen von Sammelmappen
für **APuZ** zum Preis von
Euro 3,58 zuzüglich
Verpackungskosten, Portokosten
und Mehrwertsteuer.

Die Veröffentlichungen
in *Aus Politik und Zeitgeschichte*
stellen keine Meinungsäußerung
des Herausgebers dar; sie dienen
lediglich der Unterrichtung und
Urteilsbildung.

Für Unterrichtszwecke dürfen
Kopien in Klassensatzstärke herge-
stellt werden.

ISSN 0479-611 X

Thomas Rauschenbach

3-6 Plädoyer für ein neues Bildungsverständnis

Internationale Vergleichsstudien haben das Thema Bildung und die Frage der Leistungsfähigkeit des deutschen Schulsystems in den Mittelpunkt gerückt. Dabei hat ein schul- und unterrichtszentriertes Bildungsverständnis möglicherweise lange Zeit den Blick auf andere, bedeutsame Bildungsprozesse verstellt.

Wolfgang Böttcher

7-13 Soziale Auslese und Bildungsreform

Man kann den Eindruck haben, dass die aktuelle Bildungspolitik gewillt ist, den internationalen Spitzenplatz bei der Sozialauslese durch die Schule verlassen zu wollen. Es wird gefragt, ob die gewählten Instrumente nicht eher die Selektion verschärfen; pädagogische Alternativen werden aufgezeigt.

Ulrich Bauer/Uwe H. Bittlingmayer

14-20 Egalitär und emanzipativ: Leitlinien der Bildungsreform

Die Vorschläge zur Bildungsreform unterscheiden sich klar vom bildungspolitischen Aktionismus der Post-PISA-Ära: zum einen durch das Festhalten an einem emanzipativen Bildungsanspruch, zum anderen durch die konsequente Orientierung an einer Reduzierung von Bildungsbenachteiligung.

Dieter Smolka

21-25 PISA – Konsequenzen für Bildung und Schule

Im Beitrag werden wichtige Ergebnisse der jüngsten PISA-Studie skizziert. Vor diesem Hintergrund wird danach gefragt, welche Konsequenzen sich für die Schul- und Bildungspolitik und für die Schulpraxis ergeben.

Eiko Jürgens

26-31 Standards für schulische Bildung?

Die Einführung von Bildungsstandards in das bundesdeutsche Schulwesen führt zu einer Wende hin zu einem Bildungspragmatismus. Damit einher geht die Gefahr einer Aushöhlung von allgemeiner schulischer Bildung und von Restriktionen in der Wahrnehmung des Rechts auf Bildung.

Georg Weißeno

32-38 Standards für die politische Bildung

Die Arbeit an nationalen Bildungsstandards für die politische Bildung hat mit dem Entwurf der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung begonnen. Es werden die Kompetenzbereiche politische Urteils- und Handlungsfähigkeit sowie methodische Fähigkeiten unterschieden.