

Carl-Peter Buschkühle · Ludwig Duncker  
Vadim Oswalt (Hrsg.)

Bildung zwischen Standardisierung und Heterogenität

Carl-Peter Buschkühle  
Ludwig Duncker  
Vadim Oswalt (Hrsg.)

# Bildung zwischen Standardisierung und Heterogenität

– ein interdisziplinärer Diskurs



**VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der  
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über  
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Die Drucklegung dieses Buches wurde gefördert durch die FAZIT-Stiftung Frankfurt am Main.

1. Auflage 2009

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2009

Lektorat: Stefanie Laux

VS Verlag für Sozialwissenschaften ist Teil der Fachverlagsgruppe  
Springer Science+Business Media.

[www.vs-verlag.de](http://www.vs-verlag.de)



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Krips b.v., Meppel

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Printed in the Netherlands

ISBN 978-3-531-16800-5

# Inhalt

Vorwort der Herausgeber	7
<i>Wolfgang Sander</i> Wie standardisierbar ist Bildung? Chancen und Probleme von Bildungsstandards in Deutschland	11
<i>Rudolf Sträßer und Claudia von Aufschnaiter</i> Vom Bildungs <i>kanon</i> zu den Bildungs <i>standards</i> Assoziationen eines Mathematikdidaktikers mit Zwischenbemerkungen einer Physikdidaktikerin	35
<i>Wolfgang Hallet</i> Literature and Literacies Literarische Bildung als Paradigma für Standardisierung, Differenz und Heterogenität	53
<i>Georg Friedrich</i> Bildungsstandards für den Sportunterricht Ein Lagebericht im Hinblick auf einen heterogenen Bildungsbereich	81
<i>Swantje Ehlers</i> Heterogenität und Literalität	97
<i>Carl-Peter Buschköhle</i> Künstlerische Bildung in heterogener Kultur	119

<i>Franz-Josef Bäumer</i> Verschieden sein – verschieden werden Aufgaben und Ziele religiösen Lehrens und Lernens in der Schule	145
<i>Vadim Oswald</i> Historisches Lernen zwischen Heterogenität und Standardisierung	167
<i>Peter Gansen</i> Chancenungleichheit von Anfang an Heterogenität in der frühen Kindheit als bildungspolitische und pädagogische Herausforderung	193
<i>Ludwig Duncker</i> Bildung und Heterogenität Zerreißproben für das Bildungssystem	215
Autorinnen und Autoren	237

## Vorwort der Herausgeber

Die aktuelle bildungspolitische Diskussion um inhaltliche und strukturelle Verbesserungen des Bildungswesens macht es vermehrt notwendig, aus wissenschaftlicher Sicht zu Fragen Stellung zu nehmen, die bislang ungeklärt geblieben oder auch neu entstanden sind. Gerade die Bildungswissenschaften, die es unter breiter Beteiligung zahlreicher Disziplinen sich zur Aufgabe machen, Entwicklungen im Bildungswesen sorgfältig zu analysieren und sich konstruktiv an seiner Weiterentwicklung zu beteiligen, nehmen mit ihrer Einmischung in die aktuelle Diskussion ein Mandat wahr, für das sie sich zuständig erklären. Die Sicherung und Verbesserung von Qualität im öffentlichen Bildungswesen, in ihrer Bearbeitung in Forschung und Lehre bedarf tragfähiger Konzepte und Lektorientierungen, die geeignet sind, um Reformbemühungen in Schule und Unterricht abzustützen und in einen Horizont einzubinden, der den Herausforderungen einer modernen demokratischen Gesellschaft und Kultur gerecht wird.

Heterogenität und Standardisierung bilden in der aktuellen Diskussion ein Spannungsfeld, das in seinen Ausmaßen kaum überschätzt werden kann: Die gesellschaftliche und kulturelle Entwicklung zeigt auf der einen Seite eine wachsende Heterogenität, deren Dynamik in den zurückliegenden Jahren und Jahrzehnten eher noch zugenommen hat. Die Singularisierung und Individualisierung in der Gesellschaft, die Aufspaltung in Subkulturen und Parallelwelten, die zahlreichen sozialen Differenzierungen, die Pluralisierung der kulturellen und religiösen Orientierungen usw. bilden einen zunehmend auch in den Schulen sich abbildenden lebensweltlichen Hintergrund und erschweren es, Konzepte von Allgemeinbildung zu formulieren und konsensuell festzuhalten.

Um die wachsende Leistungsheterogenität, die als Kernproblem des deutschen Bildungswesens durch die Vergleichsstudien wie TIMMS und PISA aufgedeckt worden ist, auszugleichen, sind auf der anderen Seite Aspekte zur Standardisierung im Bildungswesen in das Zentrum aktueller bildungspolitischer und wissenschaftlicher Anstrengungen gerückt. Die Kultusministerkonferenz und die Kultusverwaltungen der einzelnen Bundesländer sehen die Definition verbindlicher, überprüfbarer Bildungsstandards als Kern ihrer Anstrengungen zur Qualitätssicherung im Bildungswesen an, um

die sozial und kulturell begründeten Differenzen im Leistungsspektrum aufzuheben und mehr Chancengleichheit im Bildungsprozess zu garantieren.

Deutlichster Ausdruck dessen ist die Diskussion um die Formulierung von Bildungsstandards, die inzwischen in zahlreichen Schuldisziplinen weit fortgeschritten ist und auch die Praxis des Schulalltags erreicht hat.

Die Beiträge dieses Bandes setzen sich mit beiden Polen – Heterogenität und Standardisierung – aus erziehungswissenschaftlicher wie fachdidaktischer Perspektive auseinander. Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht bilden Verschiedenheit und Vereinheitlichung zwei Pole, zwischen denen eine Balance gefunden werden muss. Der Absturz droht nach beiden Seiten: Weder kann es sinnvoll sein, durch überzogene Maßnahmen einer Standardisierung Inhalte und Formen des Lernens zu vereinheitlichen, noch kann es gelingen, ohne Maßstäbe und Leistungsnormen, ohne verbindliche Erwartungen und Vorgaben das Geschehen im Unterricht der individuellen Beliebigkeit und subjektiven Entscheidung zu überantworten. In diesem Spannungsfeld spiegeln sich deshalb zahlreiche widersprüchliche Aspekte, die die Interpretation des Bildungsbegriffs neu herausfordern, auch wenn manche Antinomien grundsätzlicher Art sind und die Diskussion des Bildungsgeschehens immer schon historisch und systematisch begleitet haben. Aber mit der Formulierung von Bildungsstandards ist eine aktuelle Entwicklung in die Wege geleitet worden, die das skizzierte grundlegende Spannungsfeld vor eine neue Zerreißprobe stellt.

Für die Fachdidaktiken stellen sich Herausforderungen ebenfalls auf mehreren Ebenen: Zum einen sollen sie das Spezifische ihres Faches (Domänenspezifik) deutlich konturieren und so die Voraussetzungen für operationalisierbare Bildungsstandards schaffen. Eine ganze Reihe von Beiträgen in dem vorliegenden Band machen allerdings auch deutlich, dass die Fachdidaktiken ihre Rolle in einer kritischen Reflexion der Möglichkeiten und Grenzen des Projekts Bildungsstandards selbst verstehen. Sie wollen auch verdeutlichen, wo sie den nicht messbaren Ertrag ihrer Bezugsfächer im Bildungsprozess sehen. Schließlich kann ein Instrument der Qualitätssicherung im Bildungswesen nur erfolgreich sein, wenn auch seine Grenzen erkannt werden. So gibt es Bereiche kultureller Orientierung, in denen der Umgang mit Heterogenität nicht auf Standardisierung, sondern auf einen differenzierten Umgang mit Verschiedenheit zielen muss. Umgang mit Verschiedenheit kann als zentraler Anspruch für Bildung überhaupt gelten. Im Hinblick auf die Kompetenzorientierung von Bildungsstandards schärfen

einzelne Beiträge dieses Bandes das Bewusstsein für die Bedeutsamkeit auch solcher Kompetenzen, die im Evaluationskanon der Vergleichsstudien bislang nicht repräsentiert sind, wie z.B. Kompetenzen im Bereich ästhetischer oder gesellschaftlicher Bildung.

Der bildungswissenschaftliche Diskurs erfordert eine interdisziplinäre Zusammenarbeit. Diese Zusammenarbeit erfordert wiederum internationale und überregionale Vernetzungen, sie muss aber auch an den einzelnen Standorten der Lehrerausbildung sichtbar werden. In diesem Sinne wurde an der Justus-Liebig-Universität Gießen ein Netzwerk Bildungswissenschaften gegründet, das eine neue Plattform für interdisziplinäre Diskurse und für koordinierte Vorhaben in Forschung und Lehre bietet. Im Gießener Netzwerk Bildungswissenschaften arbeiten Wissenschaftler zusammen, die zu Themen aus dem Bereich Bildung und Erziehung forschen. Die Mitwirkenden am Netzwerk kommen aus mehr als einem Dutzend Fächern und sechs Fachbereichen und vertreten natur-, sozial- und kulturwissenschaftliche Disziplinen. Das Netzwerk fördert Kooperation in Grundlagen- und anwendungsbezogener Forschung, Lehre und Fortbildung.

Die Beiträge gehen zurück auf ein Ringvorlesung im Wintersemester 2007/08, die sich über Universität hinaus auch an eine interessierte Öffentlichkeit in der Region gewandt hat und vor allem auch unter Lehrerinnen und Lehrer breite Resonanz fand. Es war Sinn und Absicht, erstmalig in der Bildungsdiskussion, die Aspekte Heterogenität und Standardisierung unter unterschiedlichsten Blickwinkeln gemeinsam zu diskutieren und neben der erforderlichen Information und Diskussion auch die Möglichkeit zur eigenen Positionierung über Fachgrenzen hinaus zu bieten.

*Carl-Peter Buschküble, Ludwig Duncker, Vadim Oswald  
Gießen, im Dezember 2008*

*Wolfgang Sander*

## **Wie standardisierbar ist Bildung?**

### **Chancen und Probleme von Bildungsstandards in Deutschland**

#### **Zur Einführung**

Für die Frage nach dem Verhältnis von Standardisierung und Heterogenität in der Bildung gibt es in der deutschen bildungspolitischen und pädagogischen Diskussion zu Beginn des 21. Jahrhunderts einen wichtigen Referenzpunkt: die von der Kultusministerkonferenz (KMK) im Jahr 2002 beschlossene Einführung von Bildungsstandards an Schulen. Die daraufhin erfolgte und derzeit (2008) noch erfolgende Einführung von Bildungsstandards ist in vieler Hinsicht ein Novum in der deutschen Bildungsgeschichte. Mit dieser Einführung stellt sich die Frage nach der Standardisierbarkeit von Bildung und dem Verhältnis dieser Standardisierung zur Heterogenität von Bildungsprozessen neu. Das Projekt Bildungsstandards reagiert in spezifischer Weise auf die Heterogenität der modernen Gesellschaft. Hiermit verbindet sich, so eine These dieses Beitrags, eine ganze Reihe von Chancen für die Modernisierung der deutschen Schulen. Dass dieser Anstoß der KMK nicht nur eine lebhafte Diskussion, sondern in vielen, von der KMK für die Einführung solcher Standards zunächst gar nicht vorgesehenen Fächern auch konkrete Initiativen für die eigenständige Entwicklung von Bildungsstandards ausgelöst hat, ist ein deutlicher Hinweis auf solche Chancen. Zu diesen Fächern gehört auch die politische Bildung, die in Deutschland unter verschiedenen Fachbezeichnungen wie z.B. Sozialkunde, Gemeinschaftskunde oder Politik und Wirtschaft als Fach in der Schule vertreten ist. Auf das Beispiel dieses Faches wird etwas näher eingegangen werden. Auf der anderen Seite, so eine weitere These in diesem Beitrag, weist das Projekt Bildungsstandards in Deutschland auch eine Reihe von strukturellen Problemen und Schwächen auf. Zum Teil lassen sich diese bereits an den konzeptionellen Grundlagen dieses Projekts festmachen, zum Teil auch erst am nachfolgenden Prozess der praktischen Entwicklung und Einführung von Standards. Diese Schwächen und Probleme verweisen letztlich wieder auf

den Ausgangspunkt von Bildungsstandards: die Frage nach dem Gemeinsamen von Bildung angesichts der Heterogenität moderner Gesellschaften.

## **1. Bildungsstandards in Deutschland – Element eines spannungsvollen Reformprozesses**

Die Einführung von Bildungsstandards ist eine unmittelbare Konsequenz aus den für Deutschland schlechten Ergebnissen der ersten PISA-Studie aus dem Jahr 2000 (Deutsches PISA-Konsortium 2001) und der kritischen öffentlichen Diskussion über diese Ergebnisse. Folgen dieses „PISA-Schocks“ waren und sind vielfältige, teils hektische Aktivitäten der Bildungspolitik zur Schulreform. Diese Aktivitäten lassen zwar gemeinsame Tendenzen erkennen, sind aber keineswegs von einem einheitlichen Gesamtkonzept oder einem konsensuellen Masterplan getragen. Im Gegenteil lässt sich besonders aus der Perspektive der betroffenen Schulen der Eindruck eines teilweise widersprüchlichen, von kurzfristigen Entscheidungen geprägten und wenig planvollen Prozesses, in dem von der Politik immer neue Erwartungen formuliert werden, ohne dass deren Gesamtzusammenhang nachvollziehbar wäre, nicht völlig von der Hand weisen.

Um Beispiele zu nennen: Die Schulen sollen selbstständiger werden, die Schulleitungen gestärkt und die Schulen an ihren Leistungsergebnissen gemessen werden – aber von der dafür notwendigen Entlastung der Schulleiter von Unterrichtsverpflichtungen und der Bereitstellung von Personal für das Management der selbstständigen Schule ist wenig zu spüren, die in der Logik dieses Prozesses zwingende Abschaffung des Beamtenstatus der Lehrkräfte wird weithin tabuisiert. Der Unterricht soll kompetenzorientiert gestaltet und auf individuelle Förderung hin angelegt werden – aber gleichzeitig eingeführte zentrale Abschlussprüfungen sind vielfach nicht kompetenzorientiert konzipiert und stoffzentrierte Lehrpläne sind noch keineswegs verschwunden. Die Verkürzung des gymnasialen Bildungsgang von neun auf acht Jahre („G 8“) als gewissermaßen verwaltungstechnischer Akt, ohne inhaltliche Neukonzeption dieser Schulform und unter Beibehaltung der Gesamtstundenzahl und der zu vermittelnden „Stoffmenge“, passt in dieses widersprüchliche Bild und hat erhebliche Proteste aus der Elternschaft hervorgerufen. Die Lehrerausbildung wird reformiert und soll kompetenzorientiert umgestaltet werden – aber die Zeitabläufe sind so, dass die Universitä-

ten neue Studienordnungen längst realisiert hatten, bevor die KMK sich auf die anzustrebenden Kompetenzen verständigen konnte. Einen besonderen Höhepunkt an Planlosigkeit hat sich in diese Hinsicht Hessen geleistet: Per Gesetz von Ende 2004 wurde den Universitäten die Einführung neuer modularisierter und kompetenzorientierter Lehramtsstudiengänge bei gleichzeitiger Beibehaltung der Staatsexamina auferlegt – nur um wenige Jahr später, nachdem die Universitäten mit einem erheblichen Kraftakt unter massivem Einsatz der Arbeitszeit von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern eben diese Vorgabe in einem mehrjährigen Prozess umgesetzt und die Lehrerbildung völlig neu gestaltet haben, die Weichen in Richtung der Einführung wiederum neuer Lehramtsstudiengänge mit Bachelor- und Masterabschlüssen an Stelle der Staatsexamina zu stellen.

Um nicht missverstanden zu werden: Diese kritischen Anmerkungen sollen nicht die Notwendigkeit einer tief greifenden Schulreform in Deutschland in Frage stellen. Der Modernisierungsrückstand des deutschen Schulsystems ist in der Erziehungswissenschaft und den Fachdidaktiken seit langem Thema und eine Spätfolge der in den 1970er-Jahren in den parteipolitischen Konfrontationen zwischen CDU/CSU und SPD zerriebenen ersten großen Schulreform. Auch hätte sich über wesentliche Grundelemente einer neuen Schulreform wahrscheinlich auch schon vor PISA in den pädagogischen Wissenschaften ein breiter Konsens herstellen lassen. Kritisch zu sehen ist aber die die deutsche Bildungspolitik derzeit prägende eigentümliche Kombination von hektischem Aktionismus und Mangel an klaren Konzepten, von Veränderungsforderungen mit kurzfristigen Erfolgserwartungen bei gleichzeitigem Fehlen einer mittel- und längerfristigen Vision von einer künftigen Schule in der nachindustriellen Gesellschaft. So fühlt man sich mit Blick auf die Reformaktivitäten manchen Ministeriums an das Sprichwort erinnert: „Wasch mich, aber mach mich nicht nass“.

In diesem Gesamtfeld ist die Einführung von Bildungsstandards vielleicht das Projekt, das deutschlandweit bislang am konsistentesten und konsequentesten in Angriff genommen wurde. Dies liegt zum nicht geringen Teil daran, dass mit der Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“, die unter Federführung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung von einer Wissenschaftlergruppe erarbeitet wurde (meist nach dem Leiter der Gruppe als „Klieme-Expertise“ zitiert), ein Referenztext vorliegt, mit den in substanzieller Weise konzeptionelle Grundlagen für dieses Projekt formuliert wurden (Bundesministerium

2003). Mit Blick auf die Entstehung dieser Expertise ist allerdings wiederum bemerkenswert, dass sie vom *Bundesministerium* für Bildung und Forschung in Auftrag gegeben wurde – und zwar mit kurzer Fristvorgabe und *nachdem* die KMK im Juni 2002 die Erarbeitung nationaler Bildungsstandards für Kernfächer in der Sekundarstufe I beschlossen hatte. Erfreulicherweise hat sich dann auch die KMK 2003 zu dieser Expertise bekannt, wenngleich sie nicht alle Empfehlungen übernommen hat; darauf wird noch zurückzukommen sein.

Im ebenfalls 2003 publizierten ersten Bildungsbericht für Deutschland (dessen regelmäßige Erstellung ein weiteres Element der laufenden Reformbemühungen ist) werden die Erwartungen an die Einführung von Bildungsstandards so formuliert:

„ – Das Land muss sich auf qualitativ anspruchsvolle Ziele seines Bildungssystems verständigen, es muss die erwartete Qualität der Ergebnisse seiner Bildungsanstrengungen formulieren.

– Das Land muss Verfahren entwickeln, mit denen es überprüfen kann, ob die zur Zielerreichung eingeschlagenen Wege zielführend sind; es muss nach der Effektivität seines Bildungssystems fragen. ...

Deutschlands Schüler werden mit einer im internationalen Vergleich eher durchschnittlichen Gesamtstundenzahl wie auch Stundenzahl in den Kernfächern unterrichtet. Dies geschieht auf der Grundlage einer weltweit wohl einmaligen Anzahl und Vielfalt an Lehrplänen und Stundentafeln in den Ländern und Schulformen, die nur noch schwer zu überschauen ist und die Gefahr der Ungleichheit bei der Teilhabe an Bildung in sich birgt. Die erwartete Wirkung als Instrument der Steuerung von Schule und Unterricht entfalten Stundentafeln und Lehrpläne damit nur zum Teil. *Bildungsstandards können die Steuerung der schulischen Praxis überschaubarer, transparenter und verbindlicher machen.*“ (Avenarius et al. 2003, 2 und 7; Hervorhebung W.S.)

Das Zitat deutet an, dass Bildungsstandards nicht nur – erstmals! – in einer klaren und transparenten Form länderübergreifend gemeinsame Ziele für die Schulen definieren sollen, sondern zugleich als ein wesentlicher Faktor eines neuen Steuerungsmodells für das Bildungssystem zu sehen sind. Nach der Klieme-Expertise soll dies durch eine Neujustierung der Systemsteuerung von der Input- zur Outputsteuerung geschehen: Bildungsstandards legen anders als konventionelle Lehrpläne nicht fest, was im Unterricht geschehen soll (beispielsweise welche Themen in einem Fach in welchem Schuljahr zu behandeln sind), sondern definieren in Form von Kom-

petenzmodellen und kompetenzorientierten Standards die zu erreichenden *Ergebnisse* (Output) schulischen Lernens. Diese sollen dann systematisch evaluiert werden. Nach der Expertise und auch nach dem Willen der KMK soll dies für die von der KMK beschlossenen Standards mit Hilfe nationaler standardisierter Tests geschehen, die von dem von KMK eigens eingerichteten Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen entwickelt und durchgeführt werden sollen. Dies setzt voraus, dass, wie in der Klieme-Expertise auch gefordert, die einzelnen Schulen ein erheblich höheres Maß an Autonomie bekommen als es bislang im deutschen Schulsystem der Fall gewesen ist, denn nur unter dieser Voraussetzung können die Schulen tatsächlich für ihre Ergebnisse auch die Verantwortung übernehmen, was wiederum Voraussetzung für eine schulbezogene Evaluation ist. In der Praxis zeigt sich, dass die Länder neben den (bislang noch ausstehenden) nationalen Tests auch auf andere Evaluationsinstrumente setzen wollen, so insbesondere auf länderinterne Vergleichsarbeiten und Schulinspektionen.

Die KMK hat bis Anfang 2008 Bildungsstandards für Deutsch, Mathematik, Erste Fremdsprache, Biologie, Chemie und Physik verabschiedet. Ob für weitere Fächer Standards von der KMK beschlossen werden, ist noch nicht mit Sicherheit zu erkennen. Allerdings gehen manche Bundesländer hier mit der Entwicklung von Bildungsstandards für alle Fächer weiter und in einer Reihe von Fächern, so auch in der politischen Bildung, haben wissenschaftliche Fachgesellschaften von sich aus Entwürfe für Bildungsstandards vorgelegt. Dies spricht für die Erwartung, dass das Projekt Bildungsstandards tatsächlich einen starken Reformimpuls bewirken kann.

## **2. Fünf Chancen von Bildungsstandards**

### **2.1 Ziele der Schule: mehr Transparenz und Kohärenz**

Es gehört zu den Merkwürdigkeiten des deutschen Schulsystem, dass es trotz einer gewaltigen Regulierungsdichte – auf ein Schulfach kommen angesichts des Föderalismus und des gegliederten Schulsystems bis zu 100 Lehrpläne – keinen klaren Konsens darüber gab, was denn die Schülerinnen und Schüler an bestimmten Abschnitten ihres Bildungsgangs nun tatsächlich gelernt haben sollen. Die erste PISA-Studie hatte nun in aller Klarheit gezeigt, dass diese Situation am Ende zu Lasten sozial und kulturell Benachtei-

liger geht. Wenn bis zu einem Fünftel der Schülerschaft nicht über ausreichende Basiskompetenzen verfügt, um beruflich erfolgreich zu sein, und wenn insbesondere Kinder aus Migrantenfamilien auch in der zweiten und dritten Generation im Bildungssystem noch benachteiligt sind, dann reagiert das Bildungssystem auf soziale Heterogenität offenkundig durch die Verfestigung von struktureller sozialer Benachteiligung von ohnehin Benachteiligten. So gesehen, soll die *Standardisierung* von Kompetenzanforderungen gerade einen angemesseneren Umgang der Schulen mit sozialer *Heterogenität* anstoßen: Indem klar formuliert wird, was alle können sollen, sind die Schulen aufgefordert, Schülerinnen und Schüler je nach ihren Lernvoraussetzungen *individuell* so zu fördern, dass *alle* das definierte (Mindest-) Kompetenzniveau erreichen.

Gleichzeitig können Bildungsstandards nach allen Seiten hin für Transparenz sorgen: Für die Lehrerinnen und Lehrer sind sie ein „Referenzsystem für ihr professionelles Handeln“ (Bundesministerium 2003, 50), indem sie klar definieren, woran sich erfolgreicher Unterricht misst; für Schulevaluationen bieten sie leicht nachvollziehbare Maßstäbe der Begutachtung von Schulen; für Eltern und auch für Schülerinnen und Schüler formulieren sie in knapper und soweit möglich auch für Nicht-Fachleute nachvollziehbarer Form, worauf es in einem Fach ankommt. Wenn es sich – was in der Logik der Sache liegt – um national einheitliche Bildungsstandards handelt, können sie in ihrem Kern auf 20 bis 30 Seiten darlegen, wozu es bislang hunderte, wenn nicht tausende von Lehrplanseiten brauchte: was die Schülerinnen und Schüler in einem Fach lernen sollen.

## 2.2 Schulentwicklung: mehr Freiheit für die Schulen

Auf diesen Zusammenhang zwischen Bildungsstandards, Schulevaluation und Schulautonomie wurde bereits hingewiesen. Bildungsstandards erzwingen gerade nicht eine Homogenisierung des Schulwesens in dem Sinn, dass idealerweise in allen Schulen das Gleiche geschieht. Zwar ist es durchaus fraglich, ob die bisherige *institutionelle* Zergliederung des deutschen Schulsystems nach *heterogenen Schulformen* zukunftsfähig ist; dieses Thema kann in diesem Beitrag nicht vertieft werden. Aber eine stärkere Verselbstständigung von Schulen wird zu mehr Heterogenität im Schulsystem durch eine weitaus größere Angebotsvielfalt von *in pädagogischer und inhaltlicher Hinsicht heterogenen*

*Schulen* führen. Mit anderen Worten: In der Logik von Bildungsstandards – jedenfalls nach dem Konzept der Klieme-Expertise – liegt es, dass Schulen zwar allen Schülerinnen und Schülern bestimmte Mindestkompetenzen auch tatsächlich vermitteln sollen, dass die Wege dahin aber weitaus vielfältiger sein können als im traditionellen mehrgliedrigen deutschen Schulsystem. Schulen sollen sich also gerade wegen der Standardisierung auf die Heterogenität ihrer jeweiligen Schülerschaft besser einstellen können als bisher.

### 2.3 Kompetenzen: Abschied von der Stofforientierung

Der „Stoff“, jene für die tradierte Schulkultur charakteristische Art schulischer Wirklichkeitskonstruktion, ist die chronische Krankheit der Schule. Die Kritik an dem daraus erwachsenden „trägen“ oder „toten Wissen“ füllt ganze Bibliotheken pädagogischer und didaktischer Literatur. Dies kann hier nicht referiert werden. Hier soll ein Zitat des Schweizer Lehrers Ernst Eggimann genügen, der diese Krankheit in einem literarischen Text treffend so beschrieben hat: „Der Schüler ist ein Kind, das in der Fiktion Schule lebt. Je besser es geschult wird, desto wirklicher wird die Schule. Schließlich wird die Schule zur Welt. Dann gibt es nur noch die Schule, und in der Schule gibt es alles. Die Schule weiß alles. In der Schule stimmt alles. Auf jede Frage gibt es eine Antwort. Zu jeder Tatsache gibt es die richtige Frage. Die Tatsachen werden in der Schule festgestellt. Alle Tatsachen zusammen heißen Stoff. Die Wirklichkeit der Welt wird in der Schule zu Stoff. Der Stoff wird in der Schule durchgenommen. Je öfter der Stoff durchgenommen wird, desto dünner wird er. Bald läßt er sich Jahr für Jahr mühelos durchdrehen. Jetzt ist die Wirklichkeit ganz zu Stoff geworden. Auf jede Frage gibt es nun eine Antwort. Jetzt hält die Schule für die Schule Schule.“ (Eggimann 1973, 67 f.)

In der Klieme-Expertise heißt es demgegenüber: „Mit dem Begriff ‚Kompetenzen‘ ist ausgedrückt, dass die Bildungsstandards – anders als Lehrpläne und Rahmenrichtlinien – nicht auf Listen von Lehrstoffen und Lerninhalten zurückgreifen, um Bildungsziele zu konkretisieren.“ (Bundesministerium 29003, 21) Kompetenzen beziehen sich dagegen auf „Grunddimensionen der Lernentwicklung in einem Gegenstandsbereich“ (ebd.). Mit anderen Worten: Mit der Kompetenzorientierung wird ein grundlegender Perspektivenwechsel vorgenommen – Unterricht soll nicht primär von den tatsächlichen oder vorgeblicher Erfordernissen des „Stoffes“, sondern von

den Strukturen und Erfordernissen des Lernens der Adressaten her gestaltet und entwickelt werden.

## 2.4 Kompetenzen: eine neue Lern- und Prüfungskultur

Mit der Orientierung an Kompetenzen verändert sich auch der Blick auf Professionalität im Lehrerberuf; „Lehrpersonen sind Fachleute für das Lernen“, wie es im Lehrerleitbild des Fachverbands Schweizer Lehrer treffend heißt (zit. nach Burkard et al. 2003, 22), nicht Fachleute für Stoffvermittlung. Mit einem solchen Blick wird das Verständnis von Lehrprofessionalität anschlussfähig an die neuere Lernforschung, insbesondere aus dem Bereich des Konstruktivismus (Bransford et al. 2000, Sander 2005a). Diese hat darauf aufmerksam gemacht, dass Lernen immer ein aktiver, vom Individuum selbst (wenn auch nicht notwendigerweise auf bewusste Weise) gesteuerter Prozess ist. Lernen kann „von außen“ angeregt, gefördert, begleitet, nicht aber in einem strengen Sinne gesteuert werden. Im Begriff der „Kompetenz“ wird dieses Lernverständnis insofern aufgenommen, als Kompetenzen Dispositionen sind, über die Menschen verfügen, um Probleme und Handlungsanforderungen zu lösen. Kompetenzen müssen *erworben* werden, sie können nicht einfach *gelehrt* werden. Es ist keineswegs trivial, wenn sich daraus folgern lässt, dass man Kompetenzen am besten erwirbt, indem man Probleme löst und Handlungsanforderungen bewältigt. Kompetenzorientierter Unterricht ist in einem weiten Sinn *aufgabenbezogen* (vgl. auch Girmes 2004). Er konfrontiert Schülerinnen und Schüler mit ernsthaften Aufgaben und Problemen, an deren Bewältigung sie ihre Kompetenzen verbessern können. Nicht umsonst heißt es im Volksmund, dass man mit seinen Aufgaben wächst.

Kompetenzorientierung bietet ferner große Chancen für eine neue Prüfungskultur. Auch dies kann hier nur in Stichworten angedeutet werden. An die Stelle des Abfragens von für die Prüfung „gelerntem“ (und alsbald wieder vergessenen) „Stoff“ sollten Prüfungsformen treten, in denen erworbene Kompetenzen gezeigt werden, z.B. bei der transferorientierten Lösung neuer Probleme oder in der Präsentation von Projektergebnissen; wichtiger als die punktuelle Prüfung (z.B. die Klausur) sollten kontinuierliche Dokumentationen von Arbeitsergebnissen (Portfolio) werden.

## 2.5 Wissenschaft und Praxis: neue Kooperationschancen

Es gehört zu den dramatischen Fehlentwicklungen des deutschen Schulwesens, dass es sich in den 1980er- und 1990er-Jahren sehr weitgehend von der Entwicklung in den pädagogischen Wissenschaften abgekoppelt hatte. Die Gründe hierfür waren vielfältig; sie reichten von Enttäuschungen über das Festfahren der Reformen der 1970er-Jahre bis zum faktischen Einstellungsstopp für Nachwuchslehrer über viele Jahre. In der Folge haben sich viele Schulen über Jahrzehnte eine Wissenschafts- und Theorieabstinenz geleistet, die den Anforderungen an Fortbildung und Orientierung der Praxis am aktuellen Stand des Wissens, die in hoch qualifizierten Berufen zu stellen sind (und die an jeden Rechtsanwalt, Steuerberater oder Arzt ganz selbstverständlich gestellt werden), Hohn sprach.

Inzwischen gibt es Anzeichen dafür, dass die Debatte über Bildungsstandards und Kompetenzorientierung diese Situation verändern könnte. Kompetenzen zu formulieren und Kompetenzmodelle zu entwickeln, ist zwar der Sache nach eine Aufgabe der Wissenschaft, insbesondere der Fachdidaktiken. Gleichzeitig aber ist dies eine sehr klar auf die Praxis der Schulen bezogene und zielende Aufgabe. Es zeigt sich auch, dass die Zweite Phase der Lehrerbildung und die Lehrerfortbildung diesen Neuanfang bereits aktiv aufnehmen. Für die Schulen selbst wird sich spätestens nach der Implementation von kompetenzorientierten Bildungsstandards in den Ländern die Notwendigkeit ergeben, sich damit in ihrer alltäglichen Praxis auseinanderzusetzen. Optimistisch betrachtet, könnte Kompetenzorientierung zu einem Fokuspunkt für eine neue Kooperationskultur zwischen Wissenschaft und Schule in Deutschland werden.

## 3. Ein Fallbeispiel: Bildungsstandards für die politische Bildung

Positive Effekte der Diskussion um Bildungsstandards und Kompetenzorientierung lassen sich auch und vielleicht sogar gerade an den Fächern zeigen, die von der KMK für nationale Standards bisher noch gar nicht in den Blick genommen wurden. In einer ganzen Reihe dieser Fächer wurden auf Initiative der Fachdidaktiken Konzepte und Entwürfe für Bildungsstandards vorgelegt (Vollmer 2008), was sehr deutlich für die breite Akzeptanz

dieses Ansatzes spricht. Zu diesen Fächern gehört auch die politische Bildung. Für dieses Fach wurde von der fachdidaktischen Fachgesellschaft, der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE; www.gpje.de), bereits Ende 2003 ein solcher Entwurf für nationale Bildungsstandards ausgearbeitet und der KMK übergeben (GPJE 2004). Damit war die politische Bildung das erste Fach, aus dem heraus eine solche Initiative gestartet und erfolgreich abgeschlossen wurde.

Dieser Entwurf stützt sich auf das folgende Kompetenzmodell (zum theoretischen Hintergrund vgl. Sander 2005b, Sander 2008):

<i>Konzeptuelles Deutungswissen</i>	
<p><i>Politische Urteilsfähigkeit</i> 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> Meinungen, Überzeugungen und Interessen formulieren, vor anderen angemessen vertreten, Aushandlungsprozesse führen und Kompromisse schließen können</p>
<p><i>Methodische Fähigkeiten</i> 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>	

Diese Initiative hat zunächst die innerfachliche Diskussion in den Folgejahren stark verändert. Bis dahin gab es zwar einen Grundkonsens über normative Grundlagen politischer Bildung, aber zugleich ein (Selbst-)Bild des Fachdidaktik, nach dem sich diese in starkem Maße als ein Nebeneinander personengebundener fachdidaktischer Denkstile und Konzepte verstand

und darstellen ließ (vgl. charakteristisch dafür Pohl 2004). Die Debatte über Bildungsstandards hat demgegenüber die Gemeinsamkeiten stärker hervorgehoben, den wissenschaftlichen Diskurs deutlich auf Probleme der Kompetenzorientierung im Fach fokussiert und dazu eine Vielzahl von Forschungsvorhaben und Dissertationsprojekten angestoßen. Die innere Kohärenz der Fachdidaktik als Wissenschaftsdisziplin wurde damit gestärkt, zugleich ist das Profil des Faches nach außen sehr viel klarer sichtbar und leichter kommunizierbar geworden.

Inzwischen sind auch erste Wirkungen dieses Entwurfs über die Wissenschaft hinaus erkennbar. Zumeist mit Varianten des oben zitierten Kompetenzmodells hat der Entwurf wichtige bildungspolitische Vorgaben für die Schulen beeinflussen können. Bereits die zeitlich parallel erarbeiteten und 2005 verabschiedeten „Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Sozialkunde/Politik“ der KMK griffen dieses Konzept auf. Inzwischen sind in einer Reihe von deutschen Bundesländern, aber auch in Österreich (bm:uk 2008) und der Schweiz (Gollob et al. 2007), kompetenzorientierte Vorgaben für die politische Bildung an den Schulen hinzugekommen, die sich stark auf den GPJE-Entwurf beziehen.

Was die in solchen Entwürfen erkennbaren Varianten des GPJE-Entwurfs anbelangt, so beziehen sie sich zum Teil auf Versuche, den Kompetenzaspekt des fachlichen Wissens weiter zu konkretisieren. Dieser war im GPJE-Entwurf mit dem Begriff des „konzeptuellen Deutungswissens“ zwar als Hintergrund aller Kompetenzbereiche benannt und in allgemeiner Form erläutert, aber nicht weiter konkretisiert worden, da nach der Klieme-Expertise eine solche Konkretisierung weniger die Aufgabe von Bildungsstandards als vielmehr die von ergänzenden Kerncurricula sein sollte. Auch die wissenschaftliche Diskussion in der Politikdidaktik hat sich in den letzten Jahren stark um die Frage der weiteren Konkretisierung dieses Wissensverständnisses gedreht (vgl. u.a. Weißeno 2008; Sander 2008, 95 ff.).

So nachvollziehbar dies einerseits ist, so zeigt sich doch andererseits in manchen Varianten des GPJE-Modells in länderspezifischen Standards oder anderen bildungspolitischen Vorgaben ein problematischer Hang zum Provinzialismus. Gelegentlich kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, dass hier und da auch einigermassen zwanghaft nach Möglichkeiten der Unterscheidung gesucht wurde, um länderspezifische Besonderheiten um ihrer selbst willen zu konstruieren. Dies widerspricht aber gerade dem Sinn und Zweck von Standardbildung. Es wäre nachgerade ein absurder Effekt der

Entwicklung von länderspezifischen Bildungsstandards (oder auch nur von fachlichen Kompetenzmodellen), wenn am Ende an die Stelle der unüberschaubaren Vielfalt von Lehrplänen, die ein Ausgangspunkt für die Entwicklung von Bildungsstandards in Deutschland war, eine unüberschaubare Vielfalt eben solcher Standards treten würde.

#### **4. Grenzen der Standardisierung: die strukturelle Heterogenität von Bildung**

Bisher war im Wesentlichen von den Chancen des Projekts „Bildungsstandards“ für das deutsche Schulsystem die Rede. Auf seine Grenzen und strukturellen Probleme kommt man auf einer konzeptionellen Ebene, wenn man fragt, *was genau* eigentlich standardisiert werden soll. Die Antwort auf diese Frage kann nach dem bisher Ausgeführten nur lauten: Standardisiert werden bestimmte Niveaus des Verfügens über fachlich definierte Kompetenzen. Daran gemessen ist allerdings der Begriff der *Bildungsstandards* durchaus missverständlich. Er suggeriert, dass mit dem Erreichen solcher Standards auch das erreicht wäre, was im Deutschen traditionell mit dem Begriff der „Bildung“ als allgemeine Zielnorm für die Schule gemeint ist. Dies ist aber keineswegs der Fall. Mehr noch: Die Frage nach dem Zusammenhang von „Bildung“ und „Standards“ oder nach der Standardisierbarkeit von Bildung führt in ein weites Feld von überwiegend ungeklärten Fragen.

Die über 200 Jahre alte Diskussion um den Bildungsbegriff kann hier nicht nachgezeichnet werden. Zu den konstitutiven Merkmalen seines Bedeutungsgehalts gehört aber unabdingbar sein Bezug auf die Subjektivität des Individuums: „Bildung ist ein Prozess, der sich im einzelnen Menschen vollzieht; Bildung kann immer nur vom Lernenden selbst bewirkt werden.“ (Messner 2004, 36) Dass ein solcher Satz mehr ist als ein später Nachklang eines überholten idealistischen Schulkonzepts aus dem frühen 19. Jahrhundert, kann man sich leicht klarmachen, wenn man in dem Zitat das Wort „Bildung“ durch „Lernen“ ersetzt; dann erhält man eine Formulierung, die in jeder aktuellen Einführung in die Lernforschung stehen könnte. Tatsächlich aber hat dieses Verständnis von Bildung seine Wurzeln bekanntermaßen im Neuhumanismus und besonders bei Wilhelm von Humboldt. In seinem Fragment „Theorie der Bildung des Menschen“ sah Humboldt die Aufgabe

der Bildung in der „Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ (Humboldt 1793, 34). Diese aber vollzieht sich in individuell unterschiedlicher Weise, weshalb auf „die Verschiedenheit der Köpfe, auf die Mannigfaltigkeit der Weise Rücksicht“ zu nehmen sei, „wie sich die Welt in verschiedenen Individuen spiegelt.“ (ebd., 37). Adornos Bemerkung: „Denn Bildung ist nichts anderes als Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung“ (Adorno 1979, 94), trifft diese notwendige Subjektivität von Bildungsprozessen präzise. Da die Ergebnisse solcher Bildungsprozesse notwendig subjektiv sind, gilt „Bildung“ in der Tradition des Neuhumanismus als von äußeren Zwecken freies Geschehen. Bildung hat ihren Sinn hiernach in sich selbst.

Gemeinhin wird spätestens an dieser Stelle der Einwand erhoben, diese idealistische Sicht sei eine typisch deutsche semantische Tradition, die im internationalen Vergleich eine Art Sonderweg darstelle und insbesondere mit dem angelsächsischen Verständnis von „education“ und „literacy“ nicht vermittelbar sei, das schon der PISA-Studie zu Grunde gelegen habe. An eben dieses angelsächsische, heute internationale prägende Konzept schließe aber das pragmatische Verständnis von den Aufgaben der Schule an, auf das kompetenzorientierte Standards sich beziehen würden und müssten.

Dass dieser Einwand erheblich zu kurz greift, wird besonders gut an einer Ansprache deutlich, mit der der Soziologe Andrew Abbott 2002 die Studienanfänger der University of Chicago begrüßte und ihnen den Sinn ihres Studiums (education) aus der Perspektive der Universität darlegte. Abbott führte darin über „education“ unter anderem aus: “The reason for getting education here – or anywhere else – is that it is better to be educated than not to be. It is better in and of itself. ... Education is not about content. It is not even about skills. It is a habit or stance of mind. It is not something that you have. It is something that you are. ... There is no aim of education. The aim is education.” (Abbott 2007, 14 ff.) Abbotts Ansprache würde Humboldt wohl gefallen haben. Tatsächlich sind es ausgerechnet die amerikanischen Eliteuniversitäten, an denen sich ein Verständnis von zweckfreier Bildung in der Tradition Humboldts weit mehr als im deutschen Schul- und Universitätssystem gehalten hat und bis heute prägende Wirkung entfaltet. Es trifft zwar zu, dass der *Begriff* „Bildung“ nicht unmittelbar ins Englische zu übersetzen ist. Es trifft aber auch zu, dass „education“ weit mehr meint als der deutsche Begriff „Erziehung“ und dass sich Bildung durchaus als eine bestimmte Qualität von education verstehen lässt.

„Bildung“ zeichnet sich somit durch eine strukturelle, im Begriff selbst von vorneherein angelegte Heterogenität („Mannigfaltigkeit“, so Humboldt) aus. Hier liegt eine Grenze für die Standardisierbarkeit der Schule – jedenfalls solange der Bildungsbegriff und mit ihm die Vorstellung von der Bindung dessen, was gelernt werden soll, an die Entfaltung der Subjektivität der Adressaten nicht aufgegeben werden soll.

Andererseits würde es das hier in Rede stehende Problem auch verkürzen, wenn man aus dieser notwendigen Subjektivität von Bildungsprozessen folgern wollte, dass Standards für die Schule nicht möglich oder zumindest nicht sinnvoll wären. Mit Jürgen Oelkers lässt sich gut begründet auch die folgende These vertreten: „Neu sind nicht ‚Standards‘ der Schule, sondern zunächst nur ihre Bezeichnung; die Schule *besteht* aus ‚Standards‘, nur wurden sie bisher nicht so genannt“ (Oelkers 2005, 5 f.) Tatsächlich gibt es neben performance standards, zu denen die deutschen kompetenzorientierten Standards gehören, auch content standards, opportunity-to-learn standards und process standards. In diesem Sinne sind beispielsweise auch Notenskalen, Stundentafeln, Lehrer-Schüler-Relationen, Raumgrößen oder Lehrergehälter Formen von Standards. Das Argument von Oelkers führt zu dem Schluss, dass die derzeitigen Bildungsstandards in deutschen Schulen nicht eine bisher standardlose Schule standardisieren, sondern lediglich die Gewichtungen im System der Regulierungen neu verteilen und einen für Deutschland neuen Typus von Standards einführen.

Wie lässt sich mit der Spannung zwischen diesen beiden gleichermaßen zutreffenden Argumenten, der Nicht-Standardisierbarkeit von Bildung und der Unausweichlichkeit von Standards für Schule, umgehen? Vielleicht in dieser Weise: Standardisierbar ist nicht Bildung, standardisierbar sind aber die Bedingungen ihrer Ermöglichung im öffentlich verantworteten Schulwesen. Dies betrifft die zunächst die äußeren, institutionellen Bedingungen, die ohne Standardisierungen kaum geschaffen werden können. Dies könnte aber auch subjektive Bedingungen betreffen. Damit würde die Frage aufgeworfen, welche persönlichen Dispositionen gegeben sein müssen, damit Individuen bei realistischer Betrachtung unter den Bedingungen einer modernen Gesellschaft überhaupt in den Stand versetzt werden können, zu einer freien Wechselwirkung mit der Welt zu gelangen (Humboldt) bzw. sich (im weitesten Sinn) Kultur subjektiv zuzueignen (Adorno). Vereinfacht gesagt, wäre dies die Frage nach subjektiven Voraussetzungen für eine aktive Teilnahme an der modernen Kultur in einem umfassenden Sinn, unter Ein-

schluss auch von Beruf, Politik, Naturwissenschaft und Technik. Unbestritten dürfte sein, dass hierzu beispielsweise Lesekompetenz gehört, und zwar durchaus in dem komplexen Sinn, wie dies in der PISA-Studie verstanden wurde. Nahe liegend ist weiterhin die Vermutung, dass ohne ein Mindestmaß an politischer Urteilsfähigkeit, ästhetischer Alphabetisierung (Duncker 2006), mathematischen und naturwissenschaftlichem Verständnis und bestimmten modernen Kulturtechniken wie etwa Computernutzung eine solche Teilhabe ebenfalls kaum möglich sein dürfte. Diese wenigen Beispiele führen zu der Frage, ob sich nicht in der Tat bestimmte Basiskompetenzen für eine solche Teilhabemöglichkeit und damit als Bedingung der Möglichkeit subjektiver Bildung beschreiben lassen. Diese festzulegen, wäre dann die Aufgabe von Bildungsstandards.

Impliziert wird damit allerdings eine durchaus zurückhaltende Erwartung an die Steuerungswirkung solcher Standards: Sie müssten einerseits bestimmte Mindestkompetenzen bei allen Schülerinnen und Schülern anstreben, insoweit also eine homogene Ausgangsbasis für weitere Bildungsprozesse stiften, andererseits aber weite Räume für eben diese subjektiven Prozesse auch eröffnen und fördern. Mit anderen Worten, Bildungsstandards müssen weit davon entfernt sein, alles normieren zu wollen, was in der Schule inhaltlich geschieht. Sie müssen außerdem von Abschlussprüfungen und auf die einzelnen Schülerinnen und Schüler bezogenen Selektionsentscheidungen strikt getrennt werden, denn in ihrer Logik liegt es, dass sie von *allen* gleichermaßen erreicht werden sollen. Leider muss man konstatieren, dass diese Erfordernisse unmittelbar zu bestimmten Problemen und Fehlern bei der Einführung von Bildungsstandards in Deutschland führen.

## **5. Fünf Probleme bei der Einführung von Bildungsstandards in Deutschland**

### 5.1 Regelstandards statt Mindeststandards

Die zuletzt angesprochenen Erfordernisse wurden auch in der Klieme-Expertise hervorgehoben: „Die Expertengruppe rät ... nachdrücklich zu einer Trennung zwischen der Verwendung standard-bezogener Tests für Evaluation, Bildungsmonitoring und ... als Entscheidungshilfe für individuelle Förderung einerseits ..., Noten und Abschlussprüfungen andererseits. Dies ist

mit ein Argument dafür, Testeinsätze nicht in den Abschlussjahren durchzuführen. Um es ganz deutlich zu sagen: Diese Expertise sieht die Funktion von Bildungsstandards nicht darin, den individuellen Leistungs- und Selektionsdruck auf Schülerinnen und Schüler zu verstärken.“ (Bundesministerium 2003, 49) Deshalb spricht sich die Expertise dafür aus, Bildungsstandards als *Mindeststandards* zu konzipieren: „Sie drücken die Mindestvoraussetzungen aus, die von allen Lernern erwartet werden. Diese Mindeststandards müssen schulformübergreifend für alle Schülerinnen und Schüler gelten.“ (ebd., 25) Wohl in Voraussicht der Widerstände gegen diese Forderung macht die Expertise den Stellenwert dieser Festlegung sehr stark und wendet sich explizit gegen die Alternative, Bildungsstandards als „Regelstandards“ zu verstehen: „Diese Konzentration auf Mindeststandards ist für die Qualitätssicherung im Bildungswesen von entscheidender Bedeutung. Sie zielt darauf, dass gerade die Leistungsschwächeren nicht zurückgelassen werden. ... ‚Regelstandards‘, die ein Durchschnittsniveau spezifizieren, enthalten implizit die Botschaft, dass man eine Art Normalverteilung der Kompetenzen erwartet, bei der es im Vergleich zum Regelfall immer Gewinner und Verlierer gibt. ... Die für die Stützung leistungsschwächerer Schüler entscheidende Frage, was diese wissen und können müssen, um als erfolgreich gelten zu können, lässt sich mit Regelstandards nicht beantworten – jedenfalls nicht positiv.“ (ebd., 27 f.)

Dieser klaren Festlegung wollte die KMK nicht folgen. Die von ihr verabschiedeten Bildungsstandards sollen als Regelstandards verstanden werden, sie sind zudem abschlussbezogen und entsprechend nach Schulformen differenziert. Die KMK begründet dies damit, dass es für die Festlegung von Mindeststandards noch an der wissenschaftlichen Basis fehle. Dies ist jedoch ein recht fadenscheiniges Argument, denn es ließe sich in gleicher Weise gegen Regelstandards vorbringen. Viel näher liegt die Vermutung, dass wegen des Festhaltens am mehrgliedrigen Schulsystem schulformübergreifende Mindeststandards politisch nicht gewünscht wurden.

Es ist möglich, ja wahrscheinlich, dass diese Entscheidung das Projekt Bildungsstandards um ein Gutteil seiner möglichen positiven Effekte bringen wird. Zu befürchten ist eine subtile, aber folgenschwere Verantwortungsdelegation: Während Mindeststandards dezidiert die *Schulen* für deren Erreichen verantwortlich machen sollen, eröffnen Regelstandards die Möglichkeit, diese Verantwortung in altvertrauter Manier den *Schülerinnen und Schülern* zuzuschieben. Die hohe Selektivität des deutschen Schulsystems –