

Konstruktions- und Legitimationsprobleme (Eckhard Klieme)

Nationale Bildungsstandards gehören ohne Zweifel in den Kontext der Zielvorgaben für das Bildungssystem, denn sie setzen den Standard für die Leistungen der Schule und zwar so, dass man ihn an Individuen vergleichend messen kann. Bildungsstandards sind insofern aber auch Teil der kontroversen gesellschaftlichen Auseinandersetzungen über die Ziele der Schule und über die konkreten Erwartungen, die man an das Bildungssystem und die Kompetenzen seiner Absolventen haben kann und darf. Damit sind aber auch für nationale Bildungsstandards die schwierigen Fragen der Entwicklung, systematischen Begründung und politisch-gesellschaftlichen Legitimation der Ziele von Bildung und Erziehung ebenso aufgeworfen wie für Bildungsfragen insgesamt. [...]

Orientiert an der Erwartung, Basisfähigkeiten im Bildungssystem zu generalisieren und zugleich der Messbarkeit der Kompetenz und des Kompetenzniveaus zu genügen, sehen sich nationale Bildungsstandards mit einer mehrfachen Kritik konfrontiert. Die Dimensionen dieser Kritik sind in dreifacher Hinsicht systematisierbar: (1) als Reduktionismusvorwurf, (2) als Vorwurf der Vereinheitlichung und Nivellierung und (3) als Vorwurf des Legitimationsdefizits.

(1) Reduktionismusvorwurf

Im Lichte der Bildungstheorie und der gesellschaftspolitischen Zieldebatte über Bildungsprozesse und -systeme ist dieser Vorwurf aktuell vor allem in der Diskussion über die PISA-Ergebnisse vorgetragen worden: Die Orientierung an den „kulturellen Basisfähigkeiten“ und die Operationalisierung in unterschiedlichen Dimensionen von „Literalität“ – z. B. des sprachlichen, mathematischen oder naturwissenschaftlichen Verstehens – repräsentierten, so die Kritik, ein unzureichendes Konzept der modernen Allgemeinbildung. [...] Konzentriert auf Basisfähigkeiten würden die Erwartungen unterboten, die im Blick auf die Inhalte, Aufgaben, immanente Stufung und die Praxisformen von Bildungsprozessen notwendig seien und z. B. in der Vorbereitung des wissenschaftsorientierten und wissenschaftspropädeutischen Lernens auch die Stufe der Grundbildung bestimmen müssten. Die systematische Ursache für diesen Reduktionismus sehen die Kritiker einerseits in der falschen, nur pragmatischen oder zu sehr vereinfachenden bildungstheoretischen Grundlegung und andererseits in der – für die Kritiker – irrigen Annahme, die wesentlichen Erwartungen an schulische Bildungsprozesse ließen sich hinreichend so operationalisieren, dass sie wirklich messbar werden.

(2) Vorwurf der Vereinheitlichung und Nivellierung

Der zweite Vorwurf knüpft hier an und sieht dann in Bildungsstandards den untauglichen Versuch, den wesentlich individuell zu verstehenden Prozess der Bildung übergreifenden Standards zu unterwerfen, und zwar sowohl im Tempo des Kompetenzerwerbs als auch in der Definition und Akzeptanz der Ergebnisse. Der Vorwurf der Vereinheitlichung und

Nivellierung wird dabei selbst in zweifacher Weise erhoben, sowohl im Blick auf die lernenden Subjekte als auch im Blick auf die Institutionen, also die Schularten und ihre je spezifischen Adressaten und Aufgaben sowie angesichts der konkreten unterrichtlichen Traditionen und Ansprüche. Nivelliert würde dabei auch in zwei Richtungen, sowohl „nach unten“ als auch „nach oben“: Anspruchsvolle Erwartungen, z. B. im gymnasialen Deutschunterricht, würden zugunsten eines simplifizierenden Konzepts sprachlichen Verstehens quasi ausgeschlossen, ein Modell von Minimalerwartungen würde andererseits zum Standard, der die Rücksicht auf besondere Lebenslagen oder Probleme ignoriere.

(3) Legitimationsdefizit

Ein Legitimationsdefizit wird den Bildungsstandards schließlich insofern zugeschrieben, als in der Debatte befürchtet wird, dass Expertenherrschaft und übernationale Kommissionen die Bildungsdebatte bestimmen, dass damit aber politische Grundsatzfragen, bildungspolitische Entscheidungen in Parlamenten und die öffentliche Auseinandersetzung über die Ziele, Normen und die Funktion der Schule wenn nicht ihr Recht, so doch weitgehend an Aufmerksamkeit verlieren würden. Wenn man schon Bildungsstandards einführen wolle, dann dürfte diese Ebene der politischen, moralischen und öffentlichen Legitimation der Erwartungen an Schule nicht übersprungen werden; sie allein sei die Gewähr dafür, dass jenseits der Fragen der Messbarkeit auch die als zentral beurteilten Kriterien schulischer Arbeit, z. B. die Frage der Bildungsgerechtigkeit, der individuellen Förderung oder der Zukunftsfähigkeit von Schule angemessen berücksichtigt werden könnten.

Die vorliegende Expertise ist von der Überzeugung getragen, dass bei der Einführung von Bildungsstandards die hier knapp vorgetragenen Bedenken zwar sehr ernst zu nehmen sind, dass die Vorwürfe aber nicht systematisch gegen den Versuch der Einführung von Bildungsstandards und schon gar nicht gegen die systematische Verbindung von Kompetenzmodellen und kerncurricularer Arbeit sprechen, die hier empfohlen wird. Zur Begründung werden wir zunächst noch einmal die grundlegenden, z. T. sogar unlösbaren Schwierigkeiten in Erinnerung rufen, die im Blick auf das allgemein bildende Schulwesen mit allen Debatten über Bildungsziele in modernen Gesellschaften verbunden sind. Danach werden wir darstellen und begründen, aus welchen Gründen Bildungsstandards zwar nicht alle Schwierigkeiten systematisch lösen, aber nicht nur den gegenwärtig besten, sondern auch einen legitimen Weg zu ihrer Bearbeitung eröffnen. [...]

Bildungsziele fallen nicht vom Himmel und sie haben nicht den Status unbefragbarer Gewissheiten, sondern verdanken sich historischen Kontexten und nationalen Traditionen. Wer „Allgemeinbildung“ sagt, der beansprucht eine – erkennbar deutsche – Tradition des „Bildungs“-den-

105 kens und der Interpretation von „Kultur“, wer von „literacy“ spricht, der orientiert sich eher am angelsächsischen und internationalen Diskurs, wer von „Basisfähigkeiten“ ausgeht, nimmt die Debatte über Standards und notwendige Erwartungen an Schule zur Kenntnis. Bildungsziele sind
110 also, sichtbar an solchen Traditionen, in ihrer konkreten Gestalt immer Ergebnis gesellschaftlicher Entscheidungen und sozialer Machtlagen: Historisch kontrovers diskutiert und politisch entschieden, in Verfassungen und Schulgesetzen kodifiziert, theoretisch diskutiert und durch
115 pädagogische Arbeit auf den Alltag schulischer Arbeit transformiert, existieren Bildungsziele deshalb heute auch in großer Vielfalt. Hier werden die schönsten Zukünfte von Mensch und Welt formuliert, und erkennbar wird die Schule als ein Ort gesehen, diese Zukünfte herbeizuführen und
120 die Normen und Ziele, Haltungen und Fähigkeiten zu realisieren, die in der Gesellschaft vermisst werden.

Damit beginnen aber die Probleme von Bildungsdebatten in modernen Gesellschaften, und auch diese Probleme lassen sich knapp charakterisieren, damit man die zu-
125 grundlegenden Schwierigkeiten erkennt. Nach unserem Eindruck sind es zumindest fünf Problemdimensionen, die sich zur Diskussion unterscheiden lassen: (1) Unentscheidbarkeit der anthropologischen und gesellschaftlichen Prämissen für Bildungsprozesse, (2) Offenheit der Zukunft für
130 Individuen und Gesellschaft, (3) Unbestimmtheit der Aufgaben und Anforderungen, (4) Pluralität und Konfliktfähigkeit der Erwartungen sowie (5) Utopieüberschuss und Realisierungsprobleme. [...]

Wo können in dieser systematisch schwierigen Situation
135 Lösungswege gefunden werden, und zwar solche, die nicht allein eine abgehobene Zieldebatte wiederbeleben oder stärken, sondern für die Organisation von Bildungsprozessen und für die Konkretisierung von Erwartungen an ihre Ergebnisse, sinnvoll sind? Wir sehen grundsätzlich
140 zwei Wege: (1) den Weg der Identifikation eines latenten Konsenses einerseits, (2) die zielbezogene Orientierung der pädagogischen Arbeit an Kompetenzentwicklung und Kompetenzmodellen andererseits.

(1) Kulturelle Selbstverständlichkeiten und der Konsens über Basisfähigkeiten

145 Trotz aller systematischen Probleme und unterhalb der aktuellen Kontroversen über Bildungsziele darf man zunächst eine Zone des Konsenses in der Bildungsarbeit nicht übersehen, die auch nicht allein durch das Grundgesetz
150 oder die Verfassungen der Länder definiert wird. Die in der Praxis geltenden und, vor allem, die wirksamen Normen der Bildungsarbeit beschreiben trotz der Pluralität, die sie spiegeln, in allen modernen Gesellschaften ein vergleichbares Bündel von Themen und Vorgaben für den Prozess
155 öffentlich organisierter Bildung. Es gibt für die Funktion allgemeiner Bildung und für die Erwartungen an ihre Qualität einen praktischen Konsens, den man jenseits der immer neuen Kontroversen nicht übersehen sollte. [...]

Dieser Konsens schließt auch eine Übereinstimmung hinsichtlich der Basisfähigkeiten ein, die vorausgesetzt sein

müssen, damit überhaupt der offene Umgang mit Mensch und Welt vollzogen werden kann. Niemand hat je bestritten, dass die kompetente Verfügung über Kulturtechniken – des Lesens, Schreibens, des Rechnens, des Umgangs mit Texten,
165 der Rücksicht auf die Mitmenschen oder den eigenen Körper – zu den Basisfähigkeiten gehört, die im Prozess des Aufwachsens gesichert werden müssen. Das geschieht schon in Familien und in den Altersgruppen der Heranwachsenden, aber die Schule ist notwendig, wenn systematisches Lernen
170 die Voraussetzung zur Beherrschung und Nutzung solcher Basisfähigkeiten ist, wie beim Lesen oder Schreiben oder, aktuell, beim kompetenten Umgang mit Hard- und Software in einer medial bestimmten Kultur. Der Dissens beginnt erst dann, wenn man nicht allein die Fähigkeit zum Gebrauch
175 generalisieren, sondern auch noch die Nutzung der Basisfähigkeiten inhaltlich normieren will, so dass z. B. nur gelesen werden soll, was gelesen werden darf. [...]

Das Problem der Messung von Leistungen des Bildungssystems bleibt dabei erhalten und es muss auch gelöst
180 werden, denn offenbar ist nicht einmal die Verfügung über Basiskompetenzen hinreichend sicher erwartbar. [...]

(2) Kompetenzentwicklung und -modelle als Lösungsweg in einer normativ konflikthaften Situation

Blickt man auf die Funktion und die Möglichkeiten von Schule in modernen Gesellschaften, dann sind die Fähigkeiten, die über schulische Arbeit vermittelt und in der Gesellschaft als universelle Prämissen für Kommunikation vorausgesetzt werden, offenbar Fähigkeiten, die erst angesichts systematisch kontroverser Außenerwartungen ihre besondere
185 Qualität gewinnen, d. h. Bedeutsamkeit auch jenseits der Konsenszone und trotz der Begründungsschwierigkeiten für Bildungsziele. „Bildung“, die traditionelle deutsche Generalformel für die Erwartungen an (lebenslange, nicht allein schulische) Lernprozesse, bezeichnet bereits exakt die
190 Fähigkeit von Subjekten, unter den Bedingungen der Unentscheidbarkeit und Unbestimmtheit, Offenheit und Pluralität handlungsfähig zu sein; die Erwartung an den Bildungsprozess war es, für ein Handeln unter solchen Bedingungen mündig zu werden, und zwar in einem Prozess, der die
200 Selbstkonstruktion des Subjekts angesichts gesellschaftlich unausweichlicher Erwartungen ermöglicht, Gleichheit und Individualisierung also zugleich eröffnen soll.

„Kompetenzen“ beschreiben aber nichts anderes, also solche Fähigkeiten der Subjekte, die auch der Bildungsbegriff
205 gemeint und unterstellt hatte: Erworbene, also nicht von Natur aus gegebene Fähigkeiten, die an und in bestimmten Dimensionen der gesellschaftlichen Wirklichkeit erfahren wurden und zu ihrer Gestaltung geeignet sind, Fähigkeiten zudem, die der lebenslangen Kultivierung, Steigerung
210 und Verfeinerung zugänglich sind, so, dass sie sich intern graduieren lassen, z. B. von der grundlegenden zur erweiterten Allgemeinbildung; aber auch Fähigkeiten, die einen Prozess des Selbstlernens eröffnen, weil man auf Fähigkeiten zielt, die nicht allein aufgaben- und prozessgebunden
215 erworben werden, sondern ablösbar von der Ursprungssituation, zukunftsfähig und problemoffen.