

Gymnasium - Bildung - Gesellschaft

## Zur Vermessung von Schule

Empirische Bildungsforschung und Schulpraxis

von

Susanne Lin-Klitzing, David DiFuccia, Gerhard Müller-Frerich

1. Auflage

[Zur Vermessung von Schule – Lin-Klitzing / DiFuccia / Müller-Frerich](#)

schnell und portofrei erhältlich bei [beck-shop.de](#) DIE FACHBUCHHANDLUNG

Julius Klinkhardt 2013

Verlag C.H. Beck im Internet:

[www.beck.de](http://www.beck.de)

ISBN 978 3 7815 1938 1

*Susanne Lin-Klitzing*

## Zur Vermessung von Schule – eine Einführung

Die Schulleistungstudie PISA kann in der Frage nach ihrem Gehalt aus unterschiedlichsten Perspektiven betrachtet werden, so z.B. aus forschungsmethodischer oder bildungstheoretischer Sicht. Für die schulpraktischen Konsequenzen der Studie sind im Wesentlichen die medien- und bildungspolitischen Akteure in Bund und Ländern verantwortlich. In den genannten Bereichen haben sich Lager gebildet, deren Vertreter in der Regel nicht miteinander diskutieren, sondern höchstens übereinander sprechen und schon gar nicht gemeinsam publizieren. In diesem Band hat der Deutsche Philologenverband Akteure aus diesen unterschiedlichen „Lagern“ vereint, die ihre jeweiligen Deutungsansprüche in ihren Beiträgen pointiert deutlich machen.

Im ersten Teil des Bandes wird es um die Darstellung möglicher Chancen und Grenzen der empirischen Bildungsforschung am Beispiel der PISA-Studie gehen, im zweiten Teil um die Darstellung und Bewertung der mittlerweile vollzogenen schulpraktischen Konsequenzen. Die jeweiligen Beiträge werden in dieser Einleitung zunächst zusammenfassend dargestellt. Abschließend wird hier auf der Basis des Bildungsbegriffs von Wolfgang Klafki nachgefragt, was der Kompetenzorientierung in Bezug auf einen umfassenden Bildungsbegriff fehlt; denn dass mit der PISA-Studie ein vollständiges Konzept von Allgemeinbildung dargestellt werde – unabhängig von der faktischen Entwicklung weiter Teile der schulischen Wirklichkeit hin auf ein PISA-normiertes Bildungsverständnis –, ist von ihren Vertretern nie behauptet worden, wohl aber dass mit diesem „Grundbildungskonzept“ die Basis für eine umfassende und anspruchsvolle Bildung ermöglicht werde.

Den wissenschaftlichen Beiträgen, die in diesem Band versammelt sind, wird die Einschätzung Heinz-Peter Meidingers, des aktuellen Bundesvorsitzenden des Deutschen Philologenverbandes, vorangestellt: Er resümiert in seinem Beitrag „PISA – mehr Schaden als Nutzen?“ die medialen, bildungspolitischen und bildungstheoretischen Konsequenzen aus PISA. Er fragt, was aus der „Hoffnung auf eine empirische Wende“ geworden sei, kritisiert den u.a. durch bestimmte Medien erzeugten Handlungsdruck, beschreibt Trend-Verschiebungen in der PISA-

Diskussion, wie den Trend von der „Leistungs- zur Gerechtigkeitsdebatte“, und problematisiert eine Verengung des Bildungsbegriffs durch PISA. In Bezug auf die Reflexion konkreter schulpolitischer Maßnahmen hebt er die Bemühungen hervor, die Leseleistungen derjenigen zu verbessern, die sich auf der niedrigsten Lesekompetenzstufe befanden, mahnt aber gleichzeitig die bisher vernachlässigte Förderung leistungsstärkerer Schülerinnen und Schüler an. Mehrere Male hebt er hervor, wie wenig es bisher gelungen sei, kausale Zusammenhänge zwischen ergriffenen Maßnahmen und späteren besseren PISA-Ergebnissen zu untersuchen bzw. zu belegen. „Schulleistungsstudien [seien, SLK] das Produkt einer Vielzahl von Bedingungsfaktoren“, und die gesteigerten Ergebnisse der deutschen Schülerinnen und Schüler seien sicherlich einer Vielzahl von möglichen Ursachen geschuldet, wie z.B. einer über die Jahre sich verändert habenden Zusammensetzung der Schülerschaft. Auch im kritischen Rückblick auf die vergangenen 13 PISA-Jahre bleibe aber, so Meidinger, hervorzuheben, dass das Thema Bildung ein politisch so wichtiges geworden sei, dass Bund und Länder im Interesse einer besseren Bildung positive finanzielle Konsequenzen gezogen hätten.

## 1 Chancen und Grenzen empirischer Bildungsforschung

Eckhard Klieme weist in seinem Beitrag „Bildung unter undemokratischem Druck? Anmerkungen zur Kritik der PISA-Studie“ grundsätzlich auf die Problematik der Pädagogik als Erziehungswissenschaft hin. Dies macht er am Vergleich zwischen der Soziologie und der Pädagogik deutlich. Könnte sich die Soziologie auf eine distanzierte wissenschaftliche Beobachterperspektive zurückziehen, sei die Pädagogik „nahezu untrennbar mit pädagogischer Praxis verbunden“. Sie sei „immer wieder gefordert, konkret, verantwortungsbewusst und so präzise wie möglich auf Fragestellungen und Bedarfe der Bildungspraxis einzugehen“. Damit verbundene mögliche disziplinäre Krisen zeigten sich auch am innererziehungswissenschaftlichen Diskurs über die PISA-Studie und deren angeblicher „Durchsetzung einer ‚betriebswirtschaftlichen‘ Logik“. Klieme will in seinem Beitrag eine „realistische Sicht auf die Studie“ geben und bezieht sich in seinem Beitrag in besonderer Weise auf die von Münch (2009) formulierte Kritik, nach der PISA dem „Benchmarking der OECD-Mitgliedstaaten in der Erfüllung global definierter Bildungsstandards (S. 31), orientiert an der ‚Leitidee der Bildung als Humankapital‘ (S. 33)“ diene. Klieme weist demgegenüber darauf hin, dass beispielsweise sowohl die Definition der Lesekompetenz als auch bestimmte Aufgaben zur Lesekompetenz „kompatibel mit anspruchsvollen Bildungskonzepten“ seien, ginge „es doch um nichts weniger als einen eigenständigen, reflektierten Umgang mit

Texten mit dem Ziel der Entfaltung eigener Potenziale zur gesellschaftlichen Partizipation“. Klieme beschreibt die inhaltliche Rückführbarkeit des Kompetenzkonzepts von PISA auf eine Konzeption Heinrich Roths, die dieser 1971 in seiner pädagogischen Anthropologie entworfen habe. Roth führe in seinem Konzept von Mündigkeit und einer „als oberstem Ziel einer der Emanzipation verpflichteten Erziehung [...] den Kompetenzbegriff ein, um Mündigkeit auszudifferenzieren, und zwar in einem dreifachen Sinn, nämlich als Selbstkompetenz, Sachkompetenz und Sozialkompetenz (Roth 1971, S. 180). Die in PISA erfassten Grundkompetenzen der Lese-, Mathematik- und Naturwissenschaft-Kompetenz sind als Sachkompetenzen im Sinne von Roth zu verstehen, deren konkrete Umsetzung Aspekte von Selbstkompetenz mit erfassen. Diese wird zudem explizit berücksichtigt, indem PISA auch Aspekte von Selbstregulation, Selbstkonzept und Metakognition“ erfasse. Klieme weist zudem in Replik auf Münch darauf hin, „dass PISA nicht von einem internationalen Konsortium erdacht wurde, sondern vom Sekretariat der OECD, das alle drei Jahre neu die Durchführung der Studie international ausschreibt, worauf sich in der Regel unterschiedliche, ja konkurrierende Anbieter bewerben“. Klieme macht deutlich, dass PISA „eine öffentliche, demokratische Diskussion von bildungspolitischen Aufgaben und Prioritäten ermögli- che“, der „Dekonstruktion pädagogischer und politischer Rhetorik, die sich gegen Kritik“ abschotte, diene und „eine empirisch fundierte Kritik nicht eingelöster Professionalitätsansprüche“ ermögli- che (s. Klieme 2013 in diesem Band, 37-51). Auch Volker Ladenthin weist in seinem Beitrag „Grenzen empirischer Forschung in der Pädagogik“ letztlich darauf hin, dass PISA eine „Katalysatorwirkung“ gehabt habe. Er tut dies allerdings mit einer anderen, einer kritischeren Intention, als Klieme dies in seinem Beitrag nahelegt. Er weist nämlich darauf hin, dass die OECD mit und nach PISA Empfehlungen ausspreche, die weitgehend identisch mit denen seien, die bereits 1973 von Hildegard Hamm-Brücher im Vorwort zur ersten OECD-Studie formuliert wurden. Damit erscheine die Empirie von PISA „als Teil einer politischen Strategie, inhaltliche Ziele unter Umgehung einer sowohl inhaltlichen als auch breiten wissenschaftlichen Konsensbildung und unter Nutzung von politisch-administrativen Herrschaftsinstrumenten durchzusetzen. Die Empirie verliert daher die Objektivität, um derentwillen sie doch benötigt wird“. In dieser kritischen Analyse der Empfehlungen, die aus den PISA-Daten abgeleitet werden, zeigt Ladenthin in seinem Beitrag auf, dass empirische Forschung zunächst in eine Theorie eingebettet werden müsse, um auf der Grundlage der theoretischen Vorannahmen eben diese bestätigen oder widerlegen zu können. Die Empirie allein könne dies nicht leisten, sie müsse in diesem notwendigen Zusammenhang, besser noch in der Abhängigkeit von der vorgängigen Theorie gesehen und interpretiert werden. Diese inhaltlich begründete zeitliche Reihenfolge bzw. Rangfolge sieht er für die PISA-Studie nicht ausreichend gewährleistet: „Bei

der PISA-Studie hat es diesen Diskurs nicht gegeben. Zuerst hat das Konsortium Messergebnisse publiziert, um dann auf Nachfrage die Kriterien zu diskutieren. Das ist ein Verfahren, das wissenschaftlichen Üblichkeiten in einer Demokratie nicht entspricht.“ (vgl. Ladenthin 2013 in diesem Band, 53-74).

Wolfgang Schneider vergleicht in seinem Beitrag „PISA – die neue Norm für den Bildungsbegriff:“ die von Georg Picht Mitte der sechziger Jahre des letzten Jahrhunderts ausgerufene „Bildungskatastrophe“ mit dem über PISA „realisierte[n] Grundansatz der OECD. In beiden Fällen wurde die Bildungsqualität in enger Beziehung zum volkswirtschaftlichen Erfolg des jeweiligen Landes gesehen, und in beiden Fällen ergab sich sowohl ein bemerkenswertes Medienecho als auch vergleichsweise schnelle bildungspolitische Konsequenzen.“ Jedoch, so Schneider, „wäre damals wohl niemand auf die Idee gekommen, die nun einmal von der Bildungspolitik angekurbelten Reformen im Sinne einer allgemein verbindlichen Normsetzung für den Bildungsbegriff zu verstehen“. PISA könne eine „Katalysator-Wirkung“ im Hinblick auf bereits „angedachte oder geplante Reformvorhaben der Bildungspolitik“ zugestanden werden, nicht jedoch als ein Versuch von den Mitgliedern des PISA-Konsortiums, mit PISA „den Horizont moderner Allgemeinbildung zu vermessen, oder auch nur die Umriss eines internationalen Kerncurriculums nachzuzeichnen“. Die PISA-Studie habe normgebenden Charakter und prüfe „ein Grundbildungskonzept ab[...], das keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit erhebe“. Schneider betont die Wichtigkeit, hier der nationalen PISA-Befunde wie auch anderer Studien, die auf das gravierende Süd-Nord-Leistungsgefälle gleicher Schulformen in den verschiedenen deutschen Bundesländern aufmerksam machten (s. Schneider 2013 in diesem Band, 75-85).

Im Gegensatz zu Klieme und Schneider akzentuiert Thomas Jahnke offensiv und radikal pisakritisch, dass PISA eine bildungstheoretische Fundierung fehle, da „PISA von seiner Ausrichtung und seinem Tenor her keine wissenschaftliche Untersuchung“ sei, Kritik an PISA nicht aufgenommen oder zitiert werde, dass PISA mit staatlicher Bildungspolitik „administrativ-hermetisch“ versiegelt sei und eben diese Verschränkung auch typisch sei für die „fünf internationalen Bildungsdienstleister (vgl. Flitner 2006) oder Bildungsagenturen, die PISA verantworten“. Jahnke bezweifelt in seinem Beitrag „Betrachtungen aus der Sicht eines PISA-Kritikers zur ‚neuen Norm für den Bildungsbegriff‘“, dass verbesserte Testergebnisse in PISA ein Beleg für die Steigerung der Mathematikleistungen der Schülerinnen und Schüler seien. Dies zeige lediglich, dass sich Lehrende und Lernende an die „Formate der Testaufgaben“ gewöhnt hätten. Er warnt darüber hinaus in seiner Übersetzung eines Position Statements der American Evaluation Association (AEA 2002) vor folgenden Konsequenzen: „[...] erhöhte Ausfallraten, Deprofessionalisierung der Lehrer und der Schulverwaltung, der Verlust der Integrität des Curriculums, abnehmendes kulturelles Gespür, unverhältnismäßige Verteilung

der Bildungsressourcen in Testprogramme statt in die Anwerbung qualifizierter Lehrer und die Bereitstellung vernünftiger Bildungsprogramme“ als Ergebnis einer „testresultat-gesteuerten Bildungspolitik“. PISA, so seine abschließende Kritik, zwingt „[...] gerade durch seine Periodisierung – die deutsche Schule in ein Korsett der Vermessung, eine digitale Zwangsjacke, von der sie sich nur langsam und nicht schadlos“ werde befreien können (s. Jahnke 2013 in diesem Band, 87-92).

Hans-Carl Jongebloed hinterfragt in seinem Beitrag „Vermessen – oder: Diagnostik als Bildungsprogramm“ das aktuelle Programm diagnostischen Vermessens, das fälschlicherweise bereits als Bildungsprogramm deklariert werde. Hierzu geht er zunächst vom Begriff der „empirischen Bildungsforschung“ aus. Historisch kritisch-analysierend beschreibt er – ähnlich wie Klieme und Ladenthin – die veränderte Ausrichtung der Pädagogik durch die 1962 in Heinrich Roths Antrittsvorlesung proklamierte „realistische Wende“. Als theoretisch folgenreicher legt er jedoch die von Wolfgang Brezinka „geradezu strategische Zerschlagung der Einheit der Pädagogik“ dar. In dessen Buch „Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft“ von 1971 werde die Trennung in eine Erziehungswissenschaft, die „dem Wissenschaftsparadigma der auf das Wertfreiheitspostulat setzenden analytischen Philosophie, in Sonderheit des Kritischen Rationalismus folge“, und in eine „Praktische Pädagogik“ vollzogen, in die die Fragestellungen der bis dahin „im Zentrum des Erkenntnisinteresses stehenden pädagogischen Zielsetzung“ überantwortet wurden. Der „empirische Zugriff auf das am Lernbegriff festgemachte ‚Wie‘“ wurde zur Domäne der Psychologen, „für die ein wertfrei positivistischer Umgang mit empirischen Forschungsmethoden geradezu zum professionellen Selbstverständnis gehört“, und das ‚Was‘ wurde – Brezinka gemäß – den Pädagogen überlassen. Die Kritik von Jongebloed an der aktuellen „empirischen Bildungsforschung“, die mit PISA verknüpft ist, besteht nun darin, dass auf einer nicht empirischen Grundlage versucht werde zu messen: nämlich mittels „Aufgaben, durch die genau jene Kompetenzen operationalisiert werden sollen, die zugleich durch eben diese Aufgaben aber auch definiert, mindestens jedoch repräsentiert sind [...], ebenso, wie sie sich überdies noch selbst zum tertium comparationis machen, an dem die Messergebnisse im Vergleich beurteilt werden sollen: selbstreferenzielle Zirkularität allenthalben!“. Bereits bestehende „explizit empirisch gewonnene Taxonomie menschlichen Könnens“ werde nicht genutzt, sondern stattdessen auf einen „eher geisteswissenschaftlich fundierten, sogenannten Literacy-Ansatz zurückgegriffen [...], der eben nur jenes menschliche Können in den Blick nimmt, das sich auf Literalität [...] im Sinne von zu beherrschenden Zeichen, Symbolen und Relationen zwischen diesen bezieht“. Auf bestehende brauchbare, empirisch belastbare Taxonomie zu menschlichem Können werde von der empirischen Bildungsforschung nicht zurückgegriffen und deshalb werde „schlechter“ empirisch gearbeitet, als es notwendig sei. Gleichzeitig werde aber in Anspruch genommen,

dass mit dem Vergleich der Lösungen der PISA-Aufgaben ein Beitrag zur Messung von der Bildung von Schülerinnen und Schülern vorgenommen werden könne, wie es der Begriff der „Bildungsforschung“ nahelege. Empirische Bildungsforschung abstrahiere in ihrem „Bildungsmessungsprogramm“ vom unterrichtlichen Einzelfall und nehme aber eben damit den „Verlust jeglicher auf Bildung bezogenen diagnostischen Erkenntnisse“ in Kauf, „die sich aus eben jener Unmittelbarkeit der didaktisch einzigartigen Situiertheit von Unterricht“ ergäben. Jongbloed weist darauf hin, dass die empirische Bildungsforschung „[...] – konsequent dem Paradigma positivistischer Wertfreiheit folgend – Verantwortung nur für die von ihr eingesetzten wissenschaftlichen Methoden und die auf diese Weise hervorgebrachten Ergebnisse als solche [übernehme, SLK], nicht jedoch dafür, wie andere damit umgehen“. Damit überlasse sie diese der „freien Interpretation derjenigen, die sie nur für ihre eigenen Interessen – sei es ideologisch, ökonomisch oder politisch – nutzen wollten“ (s. Jongbloed 2013 in diesem Band, 93-111).

Gabriele Behler beschreibt in ihrem Beitrag „Empirische Bildungsforschung – Bildungspolitik – Schulpraxis: Ein schwieriges Verhältnis“ neben den Erwartungen an einen sinnvollen Umgang der drei Akteure Wissenschaft, Politik und Schule mit der Darstellung, der Steuerung und der Umsetzung der Ergebnisse der PISA-Studie, die davon abweichenden Erfahrungen und stellt abschließend ihre Empfehlung vor. Die empirische Bildungsforschung müsse eigentlich nur untersuchen, „was ist, und [...] ihre Untersuchungsergebnisse zur Verfügung“ stellen. Die Politik müsse deuten und das Bildungssystem steuern und die Schulpraxis entsprechend gewichten und anwenden. Diese Zuschreibungen an die einzelnen Akteure werden in der Realität jedoch so nicht erfüllt, und ihr Dreiecksverhältnis gestaltet sich deutlich komplizierter. Für die Wissenschaft, hier für die empirische Bildungsforschung, stellt Gabriele Behler am Beispiel Jürgen Baumerts den aus ihrer Sicht „sauberen Umgang mit PISA-Daten und der Frage der Schulstruktur“ dar. Aus der Analyse der Daten bis 2003 „referierte er die – bis dahin – negativen Ergebnisse für einen Zusammenhang zwischen PISA-Daten und der Schulstruktur, warnte davor, Strukturdebatten zu führen“. In der weiterführenden Analyse der Daten ab 2006 belegte er „Negativeffekte in stark gegliederten Systemen“, die in zweigliedrigen Systemen der ostdeutschen Bundesländer nicht auftraten. Schlussfolgerungen für eine Veränderung der Schulstruktur hin zu einer Zweigliedrigkeit formulierte er jedoch in diesem Zusammenhang nicht. Gleichwohl habe er sich später in Interviews für ein Zweisäulenmodell ausgesprochen, aber in der „sauberen Unterscheidung von empirischen Erkenntnissen und politischen Schlussfolgerungen“. Behler beschreibt, dass die politische Wahrnehmung der Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung nicht zu „mehr Rationalität in der bildungspolitischen Debatte“ geführt habe. Wenn die Wissenschaft allerdings die Trennung zur Politik beibehalte, unterliege sie einem Wirkungsparadox, da sie

damit das „Feld für Scharlatane, die im Namen der Wissenschaft agieren“, eröffne. Deshalb empfiehlt Behler letztlich, dass die Wissenschaft selbst „viel stärker und viel klarer die politische Interpretation der Ergebnisse übernehmen“ und eine eigenständige seriöse Öffentlichkeitsarbeit als Teil ihres Auftrags definieren solle (s. Behler 2013 in diesem Band, 113-121).

## 2 Empirische Bildungsforschung und Schulpraxis

Im Beitrag „Was kann das IQB leisten?“ stellen Petra Stanat, Hans Anand Pant, Dirk Richter, Claudia Pöhlmann und Poldi Kuhl die Aufgaben des Instituts für Qualitätssicherung im Bildungswesen an der Humboldt-Universität zu Berlin wie folgt dar: In den Verantwortungsbereich des IQB falle die Weiterentwicklung von Bildungsstandards, die Operationalisierung von Bildungsstandards und Überprüfung ihres Erreichens auf Systemebene, die Entwicklung von Aufgaben auf der Grundlage der Bildungsstandards für Vergleichsarbeiten (VERA) sowie die Unterstützung der Länder bei der Implementation der Bildungsstandards. Die Autoren weisen darauf hin, dass die „Verabschiedung von Bildungsstandards [...] nur einen ersten Schritt in einem aufwändigen und langwierigen Prozess“ darstelle, „der auf die Umsetzung der kompetenzorientierten Zielvorgaben im Unterricht“ abziele. Mit Oelkers und Reusser (2008) verstehen sie jedoch als eigentliche Arbeit „die Einführung und Umsetzung eines neuen Referenzsystems für die fachlichen Kernziele schulischen Handelns in die pädagogische Alltagsarbeit an den Schulen und in der Lehrerbildung. Ein Kernziel ist dabei, dass die Aneignung des Referenzrahmens mit Tiefenwirkung erfolgt und das System als Ganzes erfasst“. Für die notwendige Übersetzungsarbeit mit der erwähnten „Tiefenwirkung“ könne das IQB lediglich eine unterstützende Funktion innehaben, weitere notwendige Bedingungen für diese Umsetzung seien z.B. „die Rahmenlehrpläne der Länder, die von den Lehrkräften eingesetzten Schulbücher und Unterrichtsmaterialien sowie die zentralen Prüfungen“. Gegenüber Kritikern der entwickelten Testaufgaben im Rahmen des Überprüfens der Bildungsstandards auf der Systemebene machen die Autoren geltend, dass diese Aufgaben anders als beispielsweise in den USA von Lehrkräften entwickelt würden, „die von den Ländern mit einem Teil ihrer Stunden für diese Arbeit freigestellt werden“. Sie weisen zudem darauf hin, dass es noch an systematischen Untersuchungen mangeln würde, inwieweit „die Landesinstitute und andere Unterstützungseinrichtungen bereits wirksame Angebote zur Verfügung stellen, die dazu geeignet sind, Schulen bei der Implementation der Bildungsstandards im Unterricht zu unterstützen“ (s. Stanat et al. 2013 in diesem Band, 125-152).

Andreas Helmke, Tuyet Helmke und Giang Pham stellen für die „Unterrichtsdiagnostik als künftige Aufgabe für Lehrerinnen und Lehrer“ das Instrument „EMU“ vor, mit dem Lehrerinnen und Lehrer standardisierte Hilfen für die Selbst- und Fremdeinschätzung ihres Unterrichts bekommen. F. E. Weinert hatte bereits 1986 auf die Notwendigkeit hingewiesen, dass Lehrende ihren Unterricht selbst diagnostizieren können sollten; als Konsequenz der „empirischen Wende“ wurde dieses Anliegen u.a. von der KMK aufgegriffen, die das Projekt „Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte im Hinblick auf Verbesserung der Diagnosefähigkeit als Voraussetzung für den Umgang mit Heterogenität und individuelle Förderung“ (kurz: UDiKom) initiierte. Eines der vier Module im Rahmen dieses Projektes besteht aus dem in diesem Beitrag vorgestellten Instrument „EMU“, den „Evidenzbasierten Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung“. Kernidee dieses Instruments ist es, die eigene Lehrer-Sichtweise auf den Unterricht um andere zu erweitern, z.B. durch die Perspektive hospitierender Kollegen und durch Schülerfeedback. Ziel ist der Austausch und die Reflexion über den eigenen Unterricht. Es geht um den Lehrer, „der seinen eigenen Unterricht erforscht“ und auf dieser Basis weiter entwickeln soll (s. Helmke et al. 2013 in diesem Band, 153-165).

Andreas Gruschka prophezeit als Konsequenz aus der Kompetenzorientierung nach PISA eine Entprofessionalisierung des Lehrerhandelns: „Statt selbst zu verstehen, was im Schüler vorgeht, greift man zur instrumentellen Vernunft von Tests. Mit dieser kartiert der Lehrer seine Klasse: Neben die zehn überfachlichen Kompetenzbereiche treten durchschnittlich vier Kompetenzbereiche pro Fach, mit ebenso durchschnittlich vier Unterbereichen und durchschnittlich fünf Stufen, also gleich zehn plus achtzigfach ausdifferenziert. So kann denn jeder Schüler in jeder Dimension die Aufgabe bekommen, die seine Entwicklung fördert!“ Gruschka bezweifelt in seinem Beitrag „Was wird aus der Kompetenzorientierung?“, dass mit dieser Reform für die Schülerinnen und Schüler tatsächlich ein „Zugang zum Verstehen“ ermöglicht werde. Stattdessen werde auf eine Didaktik gesetzt, „die die Dinge Schülern schmackhaft machen möchte [...]. Dies geschieht durch Erleichterung und Abkürzung, durch Umarbeitung bis hin zur Verfälschung, ja Entsorgung der Substanz“. Es werde mehr der „informationelle Umgang mit den Dingen als deren Verstehen gefördert“. In der Schule heute werde auf die „verbindliche Lehre von etwas im Sinne der Erschließung der Gegenstände und ihres Verstehens durch die Schüler verzichtet [...] zugunsten einer operativen Fähigkeit, mit der der Inhalt zu einem anderen Mittel als seinem Bildungszweck gemacht wird“. Hier werde ein „schematisches Verhalten“ an die Stelle einer echten Kompetenzorientierung „als Ermächtigung der Schüler zur Beherrschung und Lösung von Aufgaben mit Hilfe von Wissen und Regelvermögen“ gesetzt (s. Gruschka 2013 in diesem Band, 167-179).

In ähnlicher Intention entkleidet Wolfram Meyerhöfer in seinem Beitrag „Unterrichten – standardisiertes Testen – Erziehen. Effekte der Standardisierung“ die Bildungsstandards von ihrem vorgeblich Neuen und beschreibt etwas anderes als das Neue: „Das zentral Neue der Bildungsstandards ist eben nicht, dass man nun auch benennt, was die Schüler *können sollen*. [...] Zentral neu ist, dass die Kompetenzen auf eine solche Weise aufgeschrieben werden, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von *Testverfahren* erfasst werden können.“ Meyerhöfer versteht Bildungsstandards und ihre Abtestung als „Herrschaftsinstrumente“, die „einen unmittelbaren Zugriff auf den Lehrer und die Schüler sicher[...]stellen“. An der Analyse verschiedener Testaufgaben aus PISA, die von der ZEIT ausgewählt und damit einem breiten Publikum vorgestellt wurden, macht Meyerhöfer deutlich, dass mit eben diesen Aufgaben dem Bildungsgegenstand das Bildsame genommen werde. Ähnlich wie Gruschka bezweifelt auch er, dass es durch eine – aus seiner Sicht – angebliche Veränderung von der Input- zur Outputorientierung darum ginge, den Schülerinnen und Schülern Wege zum besseren Verstehen zu ermöglichen. Für ihn bedeutet z.B. mathematische Bildung mehr und anderes als Aufgaben zu lösen: „Der bildende Akt ist der Akt des Zweifels und des Versammelns von Argumenten für und wider das Herausgearbeitete. Mathematisch gebildet sein heißt, einem einmal erhaltenen Resultat nicht zu glauben, sondern es auf seine Stichhaltigkeit und seine Grenzen hin zu befragen.“ Meyerhöfer weist deutlich darauf hin, dass mit der Einführung von Bildungsstandards und ihrer Überprüfung durch entsprechende Tests sowohl die Lehrenden als auch die Lernenden stärker als zuvor auf „fremdgesetzte Erwartungen“ hin orientiert würden (s. Meyerhöfer 2013 in diesem Band, 181-205).

Im Anschluss an diese Darstellung und Zusammenfassung der Kernaussagen der in diesem Band versammelten Beiträge gehe ich auf der Basis des Bildungsbegriffs von Wolfgang Klafki und im Interesse eines allgemein und fachlich bildenden Unterrichts am Gymnasium wie an anderen Schulformen noch einmal der Frage nach, ob den aus der Orientierung an PISA entstandenen und beschlossenen Bildungsstandards und Kompetenzen der Kultusministerkonferenz und ihren Umsetzungen in den Ländern nicht noch etwas Entscheidenderes fehlt als das, was zuvor auch in den Beiträgen dieses Bandes thematisiert wurde. Ihnen fehlt nämlich – aus meiner Sicht – der notwendige und stimmige Zusammenhang mit allgemeinen Erziehungs- und Bildungszielen, auf die hin in der Schule, am Gymnasium, erzogen und – soweit institutionell möglich – gebildet werden soll. Dies soll mit Bezug auf die Didaktik Wolfgang Klafkis verdeutlicht werden: In der bildungstheoretischen und der daraus weiter entwickelten kritisch-konstruktiven Didaktik Klafkis werden nämlich solche allgemeinen Erziehungs- und Bildungsziele benannt, begründet und darüber hinaus mit einer verbindlichen In-

haltlichkeit bzw. Fachlichkeit verknüpft. Hier steht der Erwerb von zunehmender Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit für die jungen Menschen immer im Zusammenhang mit dem Erwerb komplexen fachlichen Wissens. Umgekehrt jedoch, so behaupte ich, handelt es sich beim theoretischen Konstrukt der Bildungsstandards um eine Zusammenstellung spezifischer fachlicher Kompetenzen, die jedoch nicht explizit auf allgemeine und übergeordnete Bildungsziele hin bezogen werden (sollen)!

Dies prüfe ich im Folgenden anhand der grundlegenden Aussagen aus der Klieme-Expertise zu den nationalen Bildungsstandards (vgl. Klieme et al. 2003). Klieme bezieht sich dabei auf das Allgemeinbildungsmodell von Jürgen Baumert. Ihm stelle ich den bildungstheoretischen Anspruch Wolfgang Klafkis gegenüber.

Nach Klieme sind Bildungsstandards nicht identisch mit allgemeinen Bildungszielen, aber sie orientieren sich an ihnen; sie benennen bereichsspezifische Leistungserwartungen und beruhen auf domänenspezifischen Kompetenzmodellen, die mit entsprechenden Testverfahren den Output des Bildungssystems „empirisch zu überprüfen erlauben“ (Klieme et al. 2003, 58). Die Bildungsstandards seien jedoch über ihre Fundierung in den Fächern hinaus bildungstheoretisch orientiert an dem von Baumert (2002) erstellten und an Tenorth (1994) angelehnten „Kerncurriculum moderner Allgemeinbildung“, so Klieme (vgl. Klieme et al. 2003, 55). Demnach sind die „basalen“ Kompetenzen die Beherrschung der Verkehrssprache, die Mathematisierungskompetenz, die fremdsprachliche Kompetenz und die IT-Kompetenz sowie die Selbstregulation des Wissenserwerbs. Diese sollen in unterschiedlichen „Modi der Weltbegegnung“ erworben werden. Bei den „Modi der Weltbegegnung“ handelt es sich um die kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt (Mathematik/Naturwissenschaften), die ästhetisch-instrumentelle Modellierung der Welt (Sprache/Literatur, Musik/Malerei/bildende Kunst/physische Expression), die normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft (Geschichte, Ökonomie, Politik/Gesellschaft, Recht) und die Auseinandersetzung mit Problemen konstitutiver Rationalität (in Religion und Philosophie) (vgl. Klieme et al. 2003, 55). Diese bilden die unterschiedlichen Zugangsweisen zur Wirklichkeit (man könnte auch sagen: Kategorien) ab, die durch verschiedene Schulfächer repräsentiert werden sollen. Die notwendigen Kerncurricula dazu sollen an den Schulen erstellt werden. Darüber hinaus verzichtet die Klieme-Expertise darauf, von Anfang an allgemeine Bildungsziele normativ zu setzen und deren kritisches Potenzial durchgängig für schulische Bildungsprozesse zu nutzen. Denn: Klieme zufolge arbeiten Standards bereits vollständig „in klarer und konzentrierter Form heraus“, worauf es in unserem Schulsystem ankommt (Klieme et al. 2003, 38). Allgemeine Bildungsziele seien letztlich nur „Bildungskriterien“, die erst im Nachhinein prüfend auf die Wirkung von Bildungsstandards angewandt werden können.

Der „Grundstruktur der Allgemeinbildung und des Kanons“ nach Baumert (2002) und Klieme et al. (2003) fehlen damit Kriterien für die Bestimmung unterrichtlich relevanter Lerninhalte. Der Marburger Religionspädagoge Dressler weist darauf hin (vgl. Dressler 2010), dass die „Modi der Weltbegegnung“ nicht unmittelbar auf einen bestimmten, fest definierten Fächerkanon hinausliefen. Es handele sich vielmehr um unterschiedliche Rationalitätsformen, durch die erst die Perspektivenvielfalt der Weltwahrnehmung der kulturellen Moderne bzw. Postmoderne ermöglicht werde. Die Fülle der unterschiedlichen Perspektiven aber müsse vom Individuum in ihrer möglichen Unvereinbarkeit erschlossen und subjektiv stimmig integriert werden.

Meine These ist, dass diese Erschließungs- und Integrationsaufgabe des Subjekts in der Schule nicht leistbar ist ohne übergeordnete allgemeine Bildungsziele, denen von Anfang an eine kritische Funktion zuerkannt wird.

Klafki definiert Bildung bekanntlich als selbsttätig erarbeiteten und personal verantworteten Zusammenhang dreier Grundfähigkeiten: der Fähigkeit zur Selbstbestimmung „jedes einzelnen über seine individuellen Lebensbeziehungen und Sinndeutungen zwischenmenschlicher, beruflicher, ethischer, religiöser Art“; der Fähigkeit zur Mitbestimmung, „insofern jeder Anspruch, Möglichkeit und Verantwortung für die Gestaltung unserer gemeinsamen kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse hat“ und der Fähigkeit zur Solidarität, insofern der eigene Anspruch auf Selbst- und Mitbestimmung nur gerechtfertigt werden kann, als er den Einsatz für diejenigen einschließt, denen solche Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten aus verschiedenen Gründen verwehrt sind (vgl. Klafki 1994, 52). In dieser Trias manifestieren sich begründete allgemeine Bildungsziele und ein demokratisches Bildungsideal, das auch für das 21. Jahrhundert als tragfähig erscheint.

Die Trias ist grundlegender Bestandteil der kritisch-konstruktiven Didaktik, der Weiterentwicklung der bildungstheoretischen Didaktik, in deren Zentrum das Konzept der Kategorialen Bildung steht. Dieses Konzept wiederum, die Kategoriale Bildung, ist wichtig, weil es – zumindest implizit – der Fachlichkeit des Lehrens und Lernens in der Schule – und damit in besonderer Weise dem Proprium des Gymnasiums – Rechnung trägt. Dies möchte ich kurz erläutern.

In einem bekannten Aufsatz von 1963 definiert Klafki die Kategoriale Bildung so: „Bildung ist kategoriale Bildung in dem Doppelsinn, daß sich der Mensch eine Wirklichkeit ‚kategorial‘ erschlossen hat und daß eben damit er selbst – dank der selbstvollzogenen ‚kategorialen‘ Einsichten, Erfahrungen, Erlebnisse – für diese Wirklichkeit erschlossen worden ist.“ (Klafki 1963, 44)

In „Nathan der Weise“, dem letzten dramatischen Werk Lessings, wird um die „wahre Religion“ gestritten; eine Erzählung aus Boccaccios Dekameron, die Lessing überarbeitete. In der Ringparabel im „Nathan“ wird diese Religionsfrage

zeitgemäß „kantisch“ beantwortet: Weil nicht herauszufinden sei, welcher Ring, welche Religion, die richtige sei, mögen sich die unterschiedlichen Menschen so verhalten, als sei ihr Ring (ihre Religion) die richtige, was sich demzufolge in „praktischer Humanität“ zeige. Von der Sache her werden im Deutschunterricht durch dieses Drama eine grundlegende „Menschheitsfrage“ gestellt, spezifische Kenntnisse über die Verkörperung einer Idealgestalt der Aufklärung, Nathan des Weisen, sowie Spezifika über diese Literaturepoche erworben. Die kategoriale Einsicht für das Subjekt kann hier in der Erkenntnis liegen, wie ein literarisches Werk der Aufklärungszeit (anders als etwa in der Philosophie oder Theologie) dieses Thema bearbeitet. Dieses kann subjektiv bedeutsam für den Erwerb einer religionsübergreifenden Wertvorstellung wie „Toleranz“ werden.

Die relevanten Kategorien der Einsicht und Erschließung in der Schule kommen aus den (mit Dressler gesprochen) unterschiedlichen Rationalitätsformen der verschiedenen Zugänge zur Welt, die – wie gesagt – nicht einen fest gefügten Fächerkanon definieren, wohl aber durch spezifische Fächer repräsentiert werden.

Bildung im Sinne der Kategorialen Bildung Wolfgang Klafkis schließt demnach nämlich immer die Verfügung über materiale Wissensbestände ein, geht darin aber nicht auf, sondern umfasst zugleich, dass sich das Subjekt damit aktiv auseinandersetzt, sich dazu verhält, eine begründete Einstellung dazu erwirbt oder bestehende Einstellungen verändert.

In seiner weiterentwickelten kritisch-konstruktiven Didaktik koppelt Klafki das allgemeine Bildungsziel, den Erwerb von Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit, an die Auseinandersetzung mit epochaltypischen Schlüsselproblemen. Dieser nicht unumstrittene Teil der kritisch-konstruktiven Didaktik Wolfgang Klafkis beinhaltet zumindest eine Mahnfunktion: eine Mahnfunktion dahingehend, die Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten nicht in einem Fachspezialistentum aufgehen zu lassen, sondern fachliche Bildung als einen Teil der Bildung in den Dienst der Welt zu stellen. Was Klafki in Bezug auf die Basiskompetenzen wie Lesen, Schreiben und grundlegendes Rechnen und anderes mehr sagt, gilt auch in Bezug auf die fachlichen Inhalte, die zum Gegenstand des Gymnasialunterrichts werden. Er schreibt:

„... Sie sollten im Zusammenhang mit emanzipatorischen Zielsetzungen, Inhalten und Fähigkeiten erlernt werden, so nämlich, daß sie von den Lernenden als instrumentell notwendig eingesehen werden können, nicht aber losgelöst von begründbaren, humanen und demokratischen Prinzipien“ (Klafki 1996, 75).

Selbstverständlich geht die Auseinandersetzung mit und die Aneignung von fachlichen Inhalten nicht in dieser instrumentellen Funktion auf. Das sieht auch Klafki so, weswegen er im Sinne einer polaren Ergänzung zu den Schlüsselproblemen die Auseinandersetzung mit vielfältigen Inhalten und Lernformen fordert, welche die „Mehrdimensionalität menschlicher Aktivität und Rezeptivität“ berücksichti-

gen (a.a.O., 69), so u.a. auch die ästhetische Wahrnehmungs- und Gestaltungsfähigkeit wie auch die Bewegungsfähigkeit und Gymnastik in Spiel und Sport.

Versucht man, die Bildungstheorie von Wolfgang Klafki auf das Proprium des Gymnasiums zu beziehen, nämlich auf die Fachlichkeit des Lehrens und Lernens, zeigt sich, dass mit Klafki die Fachlichkeit des Lehrens und Lernens immer im Dienst übergeordneter humaner und demokratischer Bildungsziele steht. Damit wird Fachlichkeit zugleich relativiert (hier kritisch auf die derzeit einseitige schulische Orientierung an Bildungsstandards bezogen) wie auch gestärkt, denn eine Auseinandersetzung mit Schlüsselproblemen im Dienst der beschriebenen übergeordneten Bildungsziele wie Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit ist ohne Fachkompetenzen gar nicht denkbar!

Hinter einem solchen Bildungsverständnis bleibt – aus meiner Sicht – eine bestens umgesetzte Kompetenzorientierung stets zurück, denn diese formuliert ja gar nicht die angestrebte Zielvorstellung, dass kompetente Schülerinnen und Schüler die unterschiedlichen Perspektiven der Modi der Weltbegegnung selbstständig miteinander vermitteln und für sich subjektiv stimmig integrieren. Ein solcher Bildungsanspruch bleibt in der Kompetenzorientierung – falls vorhanden – unausgesprochen und damit bleibt diese – bildungstheoretisch betrachtet – hinter dem von Klafki ausformulierten Bildungsanspruch an das Subjekt zurück.

## Literatur

- Baumert, J. (2002): Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Kilius, N./Kluge, J./Reisch, L. (Hrsg.): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt a.M., 100-150
- Dressler, B. (2010): Fachdidaktik und die Lesbarkeit der Welt. In: Beck, L./Dressler, B. (Hrsg.): Fachdidaktiken im Dialog: Beiträge der Ringvorlesungen des Forums Fachdidaktik an der Philipps-Universität Marburg. Marburg, 9-26
- Klafki, W. (1963): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim
- Klafki, W. (1994): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 4. Aufl., Weinheim
- Klafki, W. (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 5. Aufl., Weinheim
- Klieme, E. et al. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Frankfurt a.M.
- Tenorth, H.-E. (1994): Alle alles zu lehren. Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. Darmstadt

Die in den Zusammenfassungen erwähnte Literatur sowie die Zitate aus den jeweiligen Texten, die vorgestellt wurden, finden sich in den Beiträgen selbst bzw. in ihren Literaturverzeichnissen.